

ZFF

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Organ der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)

herausgegeben von

Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Essen)

Prof. Peter Doyé (Braunschweig)

Dr. Rüdiger Grotjahn (Bochum)

Prof. Dr. Werner Hüllen (Essen)

Priv.-Doz. Dr. Krista Segermann (Dortmund)

1993

Band 4

Heft 1

ISSN 0939-7299

ISBN 3-8196-0153-8

1993 by Universitätsverlag Dr. Norbert Brockmeyer

Uni-Tech-Center, Gebäude MC, 44799 Bochum

© Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Gesamtherstellung: Druck Thiebes GmbH Hagen

Kongreßankündigung	
15. Kongreß für Fremdsprachendidaktik (4. – 6.10.1993)	142
Eingegangene Bücher	150
Adressen der Autoren	156
Hinweise zur Manuskripterstellung	

Fremdsprachenforschung: Zur Konzeption und Perspektive eines Wissenschaftsbereichs*

Johannes-Peter Timm

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Helmut J. Vollmer

Universität Osnabrück

The paper presents, in the context of the changes that are presently occurring in the Federal Republic of Germany and in Europe, perspectives for a new and enlarged understanding of teaching and learning a foreign/second language and, consequently, for a new framework of teacher training. On the basis of this analysis it defines *second language research* ('Fremdsprachenforschung') in new terms, including research on the respective speech communities and their cultural systems as well as on the structure and cognitive acquisition processes of pragmatic-interactive and intercultural competence. Such an interdisciplinary, learner- and, at the same time, teaching-oriented approach requires a clear and sophisticated view of the research methods appropriate for the objects, issues and goals defined.

The paper also discusses the interrelation between second/foreign language learning and teaching theory based on research and the actual learning and teaching process in school. It warns against overrash generalizations and direct applications aiming to 'optimize' classroom practice. Finally, other basic issues in second language research are identified that are relevant on a national/international level and that will have to be dealt with more systematically. In this context, some perspectives are developed for the near future.

1. Veränderungen im europäischen Rahmen

Die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern steht derzeit vor ganz neuen Aufgaben und Herausforderungen. Die Gründe hierfür liegen in den politischen Veränderungen in Deutschland und Osteuropa seit dem

* Wir verstehen diesen Beitrag als einen Problemaufriß über grundlegende Positionen und Tendenzen der Fremdsprachenforschung in einem umfassenden Sinne, als Versuch zur Strukturierung einer notwendigen Diskussion innerhalb der *scientific community* sowie zwischen allen betroffenen Forschungsrichtungen. Wir möchten damit zu einer weiterführenden Auseinandersetzung, unter Verzicht auf unfruchtbare Abgrenzungen, anregen.

Für Hinweise, zustimmende Ermunterung, Kritik und konstruktive Vorschläge danken wir Frank G. Königs, Jürgen Kramer, Günther Zimmermann und Wolfgang Zydatiß sowie den Mitgliedern der ZFF-Redaktion.

Ende der 80er Jahre, der schrittweisen Öffnung des europäischen Binnenmarktes und der bereits begonnenen Annäherung Osteuropas an den Westen, den weiter zunehmenden globalen Verflechtungen von Wirtschafts- und Lebensräumen sowie – als Ergebnis dieser Entwicklungen – der allgemeinen Zunahme grenzüberschreitender Aktivitäten in sämtlichen öffentlichen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und privaten Bereichen. Diese Entwicklungen führen schon jetzt zu neuen Anforderungen an die internationale Kommunikation und Kooperation über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg. Damit wächst und ändert sich natürlich auch der Bedarf an breit angelegten wie sehr spezifischen Fremdsprachenkenntnissen. Nicht zuletzt durch den Rückgang des Russischen erhalten dabei besonders die ‘großen’ westeuropäischen Sprachen – und mit ihnen, vor allem aus ‘östlicher’ Perspektive, das Deutsche – als Verkehrs- und Wissenschaftssprachen einen ganz neuen Stellenwert.

Aus diesen veränderten Rahmenbedingungen ergibt sich notwendigerweise eine Erweiterung des Gegenstandsbereichs ‘Fremd- bzw. Zweitsprachen lernen und lehren’ in die verschiedensten Richtungen. Sie macht eine theoretisch angeleitete Neubestimmung der Zielsetzungen für ein diversifiziertes Fremd- bzw. Zweitsprachenlernen (Vollmer, 1992b) notwendig, das lerner- und handlungsorientiert ist und die Perspektive einer interkulturellen Erziehung mit einschließt.¹ Dies bedingt auch eine konzeptionelle Überprüfung der Forschungsziele und -methoden sowie der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen aller mit dem Gegenstand befaßten wissenschaftlichen Ansätze, die hier unter der Bezeichnung Fremdsprachenforschung zusammengefaßt werden.

2. Erweiterung der Zielsetzungen für das Fremdsprachenlernen in der Bundesrepublik Deutschland

In diesem Sinne stellen sich den Fremdsprachenforschern aller Richtungen neue oder zumindest neu akzentuierte Aufgaben, und zwar unabhängig

¹ Im Bewußtsein dieser Situation wurde im Februar 1989, unter Beteiligung der Verfasser, die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) gegründet.

davon, ob sie sich primär als ‘Fremdsprachendidaktiker’, ‘Sprachlehrforscher’, ‘Zweitsprachenerwerbsforscher’ oder einer anderen der mit dem ‘Lernen und Lehren von Fremd- bzw. Zweitsprachen’ befaßten Disziplinen zugehörig fühlen. Sie müssen nicht allein das Lehren und Lernen von *fremden* Sprachen mit all seinen Rahmenbedingungen und Implikationen thematisieren, sondern ebenso die Problemkomplexe Erwerb und Gebrauch von *Zweitsprachen*, Bilingualität und potentielle *Mehrsprachigkeit* in einem zukünftigen Europa. Nicht nur unter dem sprachlichen, sondern auch unter dem (inter)kulturellen Aspekt sollte jeder Europäer zwei oder mehr Sprachen so gut verstehen und auch selbst sprechen können, daß er in seinem beruflichen und privaten Umfeld Menschen anderer Nationalitäten ‘verstehen’ kann. In diesem doppelten Sinne des ‘Verstehens’ kann “die Mehrsprachigkeit der Gesellschaft durch die Zweisprachigkeit der Individuen” (so eine mündliche Formulierung von Helmut Sauer) dann auch dazu beitragen, Ethnozentrismus zu vermeiden bzw. abzubauen und, wie es im Bereich der Literatur – zumindest in Teilen – schon längst geschehen ist, die Grenzen nationaler Kulturidentitäten (vgl. Posner, 1993) zu überschreiten.

Hinzu kommt, daß die einzelnen Gesellschaften in sich selbst in weit höherem Maße als bisher schon multikulturell und damit auch mehrsprachig orientiert sein werden. Auch bei uns ist – ähnlich wie es z.B. in den USA schon seit über einem Jahrhundert der Fall ist – die sprachliche Situation komplexer geworden: Zu Menschen, die neben ihrer Muttersprache Deutsch in der Schule eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt haben, und solchen, die als Ausländer (in ihrem Heimatland) bereits Deutsch als Fremdsprache gelernt haben und es hier nun als Zweit- oder Drittsprache sprechen, sind Immigranten und Flüchtlinge aus den verschiedensten Herkunftsländern getreten. Diese lernen Deutsch als Zweitsprache im Rahmen ihrer sozialen Einbindung(en) in Deutschland (z.T. auch in der Schule) und gebrauchen es, neben ihrer Mutter- bzw. Erstsprache, in ihrem täglichen Leben. In der zweiten, spätestens der dritten Generation ist Deutsch dann allerdings schon oft Erstsprache, die im häuslichen Umfeld nach wie vor gesprochene Muttersprache der Eltern bzw. Großeltern Zweitsprache.

Dieses sprachlich-kulturelle Nebeneinander von Erst- und Zweitsprachen reicht natürlich auch in die Schulen hinein und führt dort zu entsprechenden Integrations- und Lernproblemen vor allem der ausländischen, in vielen Fällen aber auch der deutschen Kinder. Die oben genannten ‘Ausländer’, auf jeden Fall ihre Kinder, lernen neben Deutsch außerdem meist noch eine weitere Sprache als obligatorische Fremdsprache. Mehr und mehr Lehrer sind so mit multinational zusammengesetzten Gruppen von Schülern und

also mit den unterschiedlichsten Muttersprachen konfrontiert. Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht und Lehrerausbildung müssen deshalb auch dazu beitragen, daß Menschen zwischen den entsprechenden Sprachen und Kulturen vermitteln können. Hierfür ist heute mehr denn je ein "Wahrnehmungstraining für (Fremdsprachen-)Lehrer" (Baur, 1990a, S. 20f.) notwendig; das heißt, alle Lehrer, vor allem aber die Fremdsprachenlehrer, müssen für die Konventionalität und Relativität kultureller Normen und Werte sowie für die Akkulturations- und Sozialisationsprozesse, die das Erlernen einer zweiten Sprache erfordert, sensibilisiert werden, um so eine Grundlage für pädagogisch angemessenes Handeln im Umgang mit ausländischen Kindern aus verschiedenen Kulturen zu erhalten (vgl. hierzu die grundlegenden Vorarbeiten von Schumann, z.B. 1978, 1986, und Andersen, 1983, im Rahmen der sog. 'Pidginisierungshypothese', die Zweitspracherwerb als grundlegenden Akkulturationsvorgang zu modellieren versucht; vgl. auch Knapp & Knapp-Potthoff, 1990; Spillner, 1990 sowie jüngst Kramsch, 1993 und Morgan, 1993).

Ein Konzept, das in diesbezüglichen Überlegungen zu einer Reform des Fremdsprachenunterrichts immer wieder auftaucht, ist das einer bilingualen Erziehung als Alternative innerhalb des bestehenden Bildungssystems (vgl. zuletzt Butzkamm, 1992). Dabei wird der traditionelle Fremdsprachenunterricht in der Regel durch einen Sachunterricht in Fächern wie Geschichte, Geographie, Politik und Naturwissenschaften ergänzt – bisweilen auch ersetzt –, in dem die Fremdsprache als Unterrichtssprache verwendet wird: 'Lernen in der Fremdsprache' gegenüber einem bloßen 'Lernen der Fremdsprache'. Dieser Ansatz, bei dem der inhaltlich-kulturelle Aspekt von Sprache in vorzüglicher Weise zum Tragen kommt, breitet sich in verschiedenartigen Varianten relativ schnell in unserem Lande aus. Er ist zwar (noch) mit einer ganzen Reihe von ungelösten Problemen behaftet, bietet aber auch große Chancen. Der Konzeption von "Bilingualen Schulen als Wegbereiter einer multilingualen Gesellschaft?" wurde deshalb – der kontroversen Diskussionslage wegen allerdings mit einem Fragezeichen versehen – auf dem Essener Kongreß der DGFF im Herbst 1991 ein eigener thematischer Schwerpunkt gewidmet (vgl. Timm & Vollmer, 1993, Sektion 4).

Diese Entwicklungen machen deutlich, daß auch die *Inhalte* des traditionellen Fremdsprachenunterrichts überdacht werden müssen. Hier ist verstärkt eine Diskussion um die Kontroverse 'identifikationsstiftender' versus 'inhaltsneutraler' Fremdsprachenunterricht zu führen. Während der erstere gezielt kulturelle Inhalte, Normen und Werte reflektiert und mitvermittelt, die mit den jeweiligen nationalen 'Kultursprachen' verbunden sind

(auch *Languages for Special/Specific Purposes* sollten unter diesem kulturell erweiterten Blickwinkel vermittelt werden), versteht der letztere die Fremdsprache lediglich instrumentell, d.h. als Verkehrssprache, als Mittel zur internationalen Transaktion mit dem 'Kunden' (vgl. zu diesem Problemfeld Finkenstaedt & Schröder, 1990; Hüllen, 1992; Mattheier, 1991; Schröder, 1992b).

3. Lehrerausbildung und Lehrerausbildungsforschung

Angesichts des oben genannten Bedarfs an fremd- bzw. zweitsprachlicher Qualifikation von immer mehr Bürgern werden sich die Aufgabenfelder zukünftiger Fremdsprachenlehrer qualitativ deutlich verändern und quantitativ erweitern. Damit wird die Bedeutung ihrer Ausbildung sowie ihrer lebenslangen, gezielten Weiterbildung in unserem Land erheblich wachsen. Entsprechend muß die Lehrerausbildung neu konzipiert werden, das heißt, die Institutionen der Lehrerausbildung, also Hochschulen und Seminare der 2. Phase, müssen sich möglichst schnell an diesen veränderten Perspektiven orientieren. Sowohl die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (1992) als auch der Fachverband Moderne Fremdsprachen (1992) und die Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Bausch, Christ & Krumm, 1990, 1992; Frühjahrskonferenz, 1992) haben sich ausführlich mit diesem Aspekt der Fremdsprachenforschung befaßt. Es handelt sich hier ohne Zweifel um ein zentrales Anliegen unserer Disziplin, das deshalb an dieser Stelle kurz skizziert werden soll.

1. Aus den sich ändernden Zielen des Fremdsprachenunterrichts bzw. des Zweitsprachenlernens für ein zusammenwachsendes Europa sind entsprechende Erweiterungen der Ziele und Inhalte für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern abzuleiten. Diese Ausbildung muß vor allem wissenschaftlich fundiert sein. Dazu gehört eine substantielle fachwissenschaftliche Qualifizierung, die allerdings von den Zielen des Gesamtcurriculums der Hochschulausbildung her zu begründen ist. Zugleich sollten die fachwissenschaftlichen Inhalte so strukturiert werden, daß ihre Relevanz für verschiedene potentielle Lernergruppen deutlich wird. Dabei kann die Ausbildung von Lehrern sich natürlich nicht utilitaristisch auf die bloße Vermittlung inhaltlichen Wissens beschränken: "Ein wissenschaftlich ausgebildeter Fremdsprachenlehrer muß neben seiner Fachkompetenz in der fremden Sprache und Kultur über die Befähigung zu kritisch reflektiertem pädagogischen Handeln verfügen. Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern wäre in dem Maße als

wissenschaftlich anzusehen, wie sie die Lehrer selbst zur 'Grenzüberschreitung zwischen Kulturen' ... befähigt und ihnen die Handlungskompetenz vermittelt, Lernende auf diese interkulturelle Kompetenz vorzubereiten" (Buttjes, 1990, S. 48; vgl. auch Knapp & Knapp-Potthoff, 1990).

2. Die Lehrerausbildung muß auf eine breit angelegte berufliche Handlungskompetenz zielen, die sprachlich den Konzepten der kommunikativen Kompetenz und der Handlungsorientierung verpflichtet ist. Methodisch ist eine so verstandene Lehrerausbildung verstärkt als "handlungsorientierte Lehrerbildung für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht" (Timm, 1990) zu realisieren. Vor allem im angelsächsischen Raum sind hierzu mit Lehrerbildungskonzepten wie dem *loop input* (Woodward, 1991) und dem *reflective approach* (Wallace, 1991) bereits Ausbildungskonzepte eines aufgabenorientierten *learning by doing* entwickelt worden, bei dem die Vermittlung von Wissen und Arbeitstechniken in der Hochschule die Formen der unterrichtlichen Vermittlung widerspiegelt. Nur so kann man die angehenden Lehrer dazu befähigen, in ihrem Unterricht wenigstens ansatzweise und punktuell darauf hinzuwirken, daß Klasse und Schule 'Lebenswelt', Lehrende und Lernende 'Handlungspartner', die Fremdsprache 'Zweitsprache' und das Fremde 'Erweiterung der eigenen Individualität' werden können (vgl. Bach & Timm, 1989; Edelhoft & Liebau, 1988; Legutke, 1988).

3. Eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung muß die Studierenden befähigen, den Gesamtkomplex des Lehrens und Lernens von fremden Sprachen modellhaft für sich zu strukturieren sowie in jeweils konkreten Unterrichtssituationen rational begründet zu handeln (vgl. Möhle, 1990). Wichtig in diesem Konzept ist eine frühzeitige und enge Koppelung von wissenschaftlicher und praktischer Ausbildung – am besten in einer einphasigen Lehrerausbildung, bei der alle Teildisziplinen in der Praxis nach einem durchgängigen Konzept konvergieren können, das auf einer ganzheitlichen 'Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen' basiert. In der Planung und Durchführung konkreten Unterrichts ist es nämlich der Lehrer, der über seine "subjektiven Theorien" (Grotjahn, 1991, unter Rückgriff auf Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988) zwischen Theorieentwürfen und ihrer praktischen Realisierung vermittelt. Für die meisten Lehrer ist die Phase der Ausbildung der einzige Zeitpunkt, zu dem sie diese Alltagstheorien mehr oder minder angeleitet entwickeln und überprüfen sowie auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen versuchen. Während der späteren Berufstätigkeit wird Fachliteratur erfahrungsgemäß wenig gelesen, und die zwar reflektierte,

selten jedoch von wissenschaftlich fundierten Theorien geleitete berufliche Praxis, die außerdem sehr stark von Rollenzwängen geprägt ist, bleibt weitgehend auf der Ebene einer Summierung von Einzelerfahrungen stehen.

Von der Realisierung einer integrativen Konzeption der Lehrerausbildung, wie sie hier skizziert wird, sind wir zumindest in der staatlichen Lehrerbildung *de facto* allerdings weit entfernt (in Oldenburg und Osnabrück ist eine solche Konzeption seit Ende der 70er Jahre systematisch wieder abgebaut worden, wie dies auch in den östlichen Bundesländern seit der Wiedervereinigung gezielt geschieht; vgl. Barthel, Timm & Vollmer, 1993); lediglich in einigen universitär verantworteten Studiengängen wie z.B. in Bochum, Gießen, Hamburg oder Kassel wird eine solche Integration angestrebt. Aber auch bei einer politisch und beamtenrechtlich erzwungenen Beibehaltung bzw. Ausgestaltung der traditionellen Zweiphasigkeit in ganz Deutschland müssen praktische Unterrichtserfahrungen und thematisch fokussierte Unterrichtsanalysen mehr als bisher schon in die erste Phase integriert werden. Nur in einer engen Verzahnung von fachdidaktischen Seminaren und Praktika können wissenschaftliche Erkenntnisse aus einem eigenen Betroffensein heraus reflektiert und in die Praxis wieder eingebracht werden. Andernfalls bleiben theoretische Belehrungen abstrakt, praktische Unterrichtsplanungen naiv und intuitiv.

4. Auch die Wirtschaft wird ihre Anforderungen an die sprachlichen Qualifikationen von Schulabsolventen immer präziser formulieren (vgl. Finkbeiner, 1993) und sich, wenn das öffentliche Schulsystem hier nicht flexibler und 'effizienter' – auch im Hinblick auf *Languages for Special/Specific Purposes* – wird, verstärkt privaten Sprachkursanbietern (vor allem im fremden Land) zuwenden oder die sprachliche Fortbildung ihrer Mitarbeiter in die eigenen Ausbildungszentren verlegen. Andererseits können von der Wirtschaft für die Zukunft auch Initiativen und Forschungsaufträge erwartet werden, die gezielt auf diese Bedürfnisse zugeschnitten sind. In diesem Zusammenhang ist allerdings auch über die grundsätzliche bildungstheoretische Frage nachzudenken, ob bzw. inwieweit der Fremdsprachenunterricht sich überhaupt so unmittelbar an den Bedürfnissen der verschiedenen 'Abnehmer' orientieren kann oder soll (vgl. zuletzt M.A. Meyer, 1993).

5. Viele Probleme innerhalb und außerhalb der Schule sind in erster Linie Gesellschafts- und damit Erziehungsprobleme. Deshalb werden auch im Fremdsprachenunterricht, neben den rein fachlichen, erzieherische und gesellschaftspolitische Ziele immer wichtiger. Die Auseinandersetzung mit

diesen ist deshalb auch im Rahmen des Fremdsprachenstudiums verstärkt zu führen. Zentrale Themen können und müssen, gerade in der heutigen Zeit, unter anderem Empathie, Fremdverstehen und Toleranz, Akzeptanz von Minderheiten, Antirassismus, öffentliche Artikulation von entsprechenden Meinungen und Einstellungen sowie ganz generell die Bereitschaft zur Verhinderung von Gewalt sein (vgl. hierzu die Resolution der DGFF, 1991).

Angesichts der eingangs skizzierten Herausforderungen muß die Lehrerausbildung also ohne Frage auch inhaltlich neu konzipiert werden. Es sind Modelle des Lehrens und Lernens fremder Sprachen bzw. 'interkultureller Sprachhandlungsfähigkeit' (s. unten) zu entwickeln, die einerseits den neuesten Erkenntnissen über Bedingungen und Prozesse des Fremdbzw. Zweitspracherwerbs und -gebrauchs Rechnung tragen; andererseits müssen diese Modelle aber auch die Fülle – und teilweise Widersprüchlichkeit – der gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren und Erfordernisse, der in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen akkumulierten Erkenntnisse und der kollektiven unterrichtlichen Erfahrungen rational erfassen und zusammenführen.

Lehrerausbildung und Lehrertätigkeit sind eingebunden in die Dynamik der Gesellschaft. Dabei kann die Doppelnatur dieser Ausbildung nicht übersehen werden: Lehrer werden einmal auf der Ebene bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten auf den zukünftigen Beruf hin ausgebildet; zum anderen sollen sie aber auch aus einer wissenschaftlichen Grundbildung heraus fähig sein, sich flexibel auf neue gesellschaftliche, inhaltliche und methodische Anforderungen im bisherigen Arbeitsbereich sowie auf neue Arbeitsfelder mit gänzlich neuen Bedarfsprofilen einzustellen *und* den Schülern die Möglichkeit zu geben, vergleichbare Qualifikationen für ihr eigenes Leben zu entwickeln. Das gilt allemal für Fremd- und Zweitsprachenlehrer. Statt nur zu *lehren*, werden sie in Zukunft den Lernern mehr helfen müssen zu *lernen*. Sie müssen gezielt Freiräume für ein verstärkt handelndes (Selbst-)Lernen organisieren (Timm, im Druck), indem sie auch 'offene' und alternative Angebote für verschiedene Lernertypen bzw. Lernergruppen machen. Zentrum der *Lehrtätigkeit* jedoch bleibt die didaktisch sorgfältig reflektierte Anbahnung, Strukturierung und Steuerung von *Lernprozessen*, die – nach heutiger Erkenntnis der Wissenspsychologie – in vielen Punkten allerdings selbstregulativ und daher nur bedingt steuerbar sind (vgl. Vollmer, im Druck).

Die hier formulierten Überlegungen sind natürlich nicht völlig neu. Sie sind – wenigstens in Teilen und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – schon von den verschiedensten Autoren, Gremien und Fachverbänden

formuliert worden. So soll hier keineswegs über die bestehenden Konzeptionen und Entwürfe hinaus eine weitere Variante zur Reform der Fremdsprachenlehrrausbildung formuliert werden. Vielmehr müssen bisherige positive Erfahrungen, Überlegungen und Reformansätze festgehalten, aber auch Bedingungen des Scheiterns empirisch erforscht sowie die bildungspolitischen Rückschritte der letzten Jahre insgesamt analysiert werden: mit anderen Worten, wir müssen ernsthaft Ausbildungsforschung (als wesentlichen Teil der Fremdsprachenforschung) betreiben. Erst vor einem solchen Hintergrund läßt sich aufgeklärt und realistisch weiterdenken (Vollmer, 1990).

4. Fremdsprachenforschung: Gegenstandsbereich, Theoriebildung, Methoden

Die Sicherung der notwendigen professionellen Standards für die hier angesprochene inhaltliche und methodische Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts wie der Fremdsprachenlehrrausbildung liegt in der gemeinsamen Verantwortung aller Beteiligten: der politischen Instanzen, der Kultus- und Schulbehörden, der Fachwissenschaften, der Fremdsprachendidaktik sowie der verschiedenen Abnehmer in Wirtschaft, Verwaltung und im Ausbildungssektor, deren jeweilige Forderungen jedoch nicht unkritisch übernommen werden dürfen. Außerdem muß natürlich die breite Öffentlichkeit für diese veränderten Bedingungen und Ziele sensibilisiert werden. Eine für das Ganze verantwortliche wissenschaftliche Integrationsinstanz, die diesen außerordentlich komplexen und sich ausweitenden Wirklichkeitsbereich angemessen analysieren und strukturieren kann, gibt es in dieser Weise nicht. Für die Aufgabe jedoch, übergreifende Themen und Aufgabenstellungen zu formulieren sowie Bezüge zwischen den verschiedenen relevanten Instanzen und Disziplinen herzustellen und zwischen ihnen zu vermitteln, Forschungsaktivitäten zu initiieren und zu koordinieren sowie die Bedeutung ihrer Ergebnisse für den Unterricht zu prüfen, bietet sich die Fremdsprachenforschung als ein übergreifender Bezugsrahmen an. Sie ist es, die der Gefahr von Partikularismus und Praktizismus ebenso entgegenwirken kann wie allzu traditionsgebundener Beharrlichkeit auf der einen sowie utopischen Entwürfen auf der anderen Seite.

4.1 Zum Begriff der Fremdsprachenforschung

Der Begriff der 'Fremdsprachenforschung' muß an dieser Stelle näher definiert werden, weil er eben erst dabei ist, sich zu etablieren. Dabei lassen sich schon bestehende Ansätze zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder wie zweiter Sprachen, bestehende Programme, Ansprüche und Forschungsaktivitäten ebenso wie vorhandene Begriffe in die vorliegende Konzeption integrieren.

Fremdsprachenforschung untersucht, allgemein formuliert, unter Rückgriff auf Analysen der Struktur von Sprachen und von sprachlichen Kommunikationsakten sowie der jeweiligen Sprecher- und Kulturgemeinschaft(en) die komplexe Realität des Erwerbs und Gebrauchs von fremd- bzw. zweitsprachlicher Sprachhandlungsfähigkeit – und zwar gleichermaßen in bezug auf natürliche wie unterrichtlich gesteuerte Lernsituationen. Mit anderen Worten, Fremdsprachenforschung zeichnet sich durch eine gleichermaßen kognitive, kommunikative wie interkulturelle Perspektive aus. Das soll im folgenden erläutert werden.

Mit dem erkenntnis- wie handlungsleitenden Richtziel der kommunikativen und interkulturellen Sprachhandlungsfähigkeit werden die gängigen Begriffe des 'Fremdsprachenlehrens und -lernens' und des 'Erwerbs und Gebrauchs einer Fremdsprache' – unter ausdrücklicher Einbeziehung von Zweitsprachen – erweitert und präzisiert: zum einen auf der Ebene der 'Sprache', die konsequent als *sprachliches Handlungssystem* gesehen wird, das echte Verständigung mit Sprechern einer anderen Sprache ermöglichen soll; zum andern auf der Ebene des 'Fremden', das *in Relation zur Eigenkultur* (im weitesten Sinne) gesetzt und so mit der Perspektive des interkulturellen Verstehens im Medium der fremden/zweiten/dritten Sprache verknüpft wird. Schließlich wird auf der Ebene des 'Lerners' dessen Prozeß der Aneignung und Verwendung von Fremd-/Zweitsprache explizit als *kognitiv, eigendynamisch* und *holistisch* anerkannt. Für die Bestimmung des Gegenstandsbereichs der Fremdsprachenforschung und ihre Theoriebildung sind dementsprechend die folgenden fünf Elemente konstitutiv:

1. Sprachbegriff. Im Sinne der neueren Kognitionspsychologie (vgl. z.B. Mandl & Spada, 1988) verstehen wir Sprache als erfahrungsbasiertes Kategorisierungs- und Handlungssystem. Mit anderen Worten: Spracherlernung ist in jedem Fall, bei der Fremdsprache nicht anders als bei Mutter- oder

Zweitsprache, an entsprechende Erfahrungen, an erfolgreiche Kommunikationshandlungen im Rahmen durchschaubarer, interpretierbarer Situationen geknüpft. Sprache ist ebenso 'Lerngegenstand' wie 'Gebrauchsgegenstand'. Zu lernen sind also nicht nur sprachliche Einheiten im Rahmen eines neuen Kodes, sondern vor allem deren Verwendungs- und Bedeutungsmöglichkeiten im Rahmen sprachlicher Handlungen.

2. Kommunikationsbegriff. Entsprechend dem oben Gesagten ist Kommunikation als intra- bzw. interkulturelles Handeln zu sehen; das heißt, sie findet immer im Rahmen eines kulturellen Einbettungszusammenhanges mit ganz spezifischen Kategorisierungs- und Handlungssystemen statt. Mit dieser Perspektive, die bei fremdsprachlicher Interaktion bewußt den fremdkulturellen Hintergrund mit einbezieht, geht der hier gemeinte Kommunikationsbegriff über einen rein sprechakttheoretisch bestimmten, instrumentellen Ansatz weit hinaus (ohne diesen natürlich in seinem Stellenwert zu verleugnen) und richtet sich auf Diskursfähigkeit (vgl. Cook, 1989; McCarthy, 1991; zuletzt Kramsch, 1993; vgl. auch den kommunikativ-funktionalen Ansatz in der ehemaligen DDR, z.B. Boeck, 1981; Wilske, 1983, 1988).

3. Lernbegriff. Das Erlernen einer (fremden bzw. zweiten) Sprache wird als kognitive (Neu-)Aneignung von 'Welt' eben über diese Sprache verstanden, als aktiver Aufbau und zunehmend differenzierte Strukturierung eines (neuen) Kategorisierungs- und Handlungssystems. Damit ist sprachliches Wissen letztlich nicht von 'Weltwissen' zu trennen, und so gesehen ist Lernen mehr als die Aneignung neuer, sprachsystemspezifischer Regeln. Es erfordert auch Strukturierungen, die in vielen Fällen nicht bewußt gelehrt werden können, konkrete Erfahrungen in einer Vielzahl von Einbettungssituationen, die es erlauben, nicht nur linguistisch fixierbare Entsprechungen zu lernen, sondern darüber hinaus ein intuitives Wissen bzw. ein 'Gefühl' für sprach- und kulturtypische Besonderheiten zu entwickeln.

4. Steuerungs-begriff. Lernprozesse sind insgesamt von Lehrerseite wenig steuer- und manipulierbar; sie können zwar durch spezifische Gegebenheiten des unterrichtlichen Lernkontextes angeregt und gefördert werden, basieren letztlich aber auf Eigenaktivität der Lerner, die ihrerseits kontextuell verständliche sprachliche Formen mental verarbeiten (interpretieren, kategorisieren, strukturieren usw.). So wäre die Position, unterrichtliches Lehrerhandeln führe – bei angemessener Aufmerksamkeit des Schülers – quasi automatisch zu entsprechenden Lernergebnissen, sicher naiv. Jeder

Steuerungsprozeß ist nämlich von vielen ungesteuerten (d.h. nicht kontrollierten) Faktoren begleitet, die aber dennoch wirksam sein können. Welche der vom Lehrer intendierten und welche von ihm nicht intendierten Einflußgrößen letztlich beim Schüler 'ankommen', also für seinen jeweiligen Lernprozeß als *intake* relevant werden, muß offen bleiben und ist nur selten beobachtbar.

5. Hieraus ergibt sich – bei der gegenwärtigen Forschungslage – ein vorsichtiger, sehr viel bescheidenerer **Begriff des Theorie-Praxis-Zusammenhangs**. Vielerorts herrscht derzeit immer noch ein zu großer Optimismus in bezug auf die Isolierbarkeit, Kontrollierbarkeit und Interpretierbarkeit unterrichtlicher Variablen sowie ihre Wirksamkeit als tatsächliche Einflußgrößen. Mit der Schwierigkeit, nicht genau zu wissen, *was* sich im Lerner tatsächlich *wie* auswirkt, steht und fällt aber die empirische Absicherungsmöglichkeit von unterrichtlichem Handeln. Hier muß verstärkt über geeignetere Forschungsstrategien nachgedacht werden (vgl. zuletzt Grotjahn, 1993). Zwischenzeitlich aber ist davon auszugehen, daß relevante Forschungsergebnisse, soweit sie überhaupt generalisierbar sind und die Fremdsprachenlehrer erreichen, auf kaum präzisierbare Weise (im Rahmen ihrer 'subjektiven' didaktischen Theorien) von ihnen auf den Einzelfall einer Lehrhandlung bezogen werden und so für die Analyse, Planung und Durchführung von Unterricht hilfreich sein können (s. Abschnitt 4.5 unten).

Mit dieser konzeptuellen Orientierung, wie sie in den Punkten (1) bis (5) umrissen worden ist, sind konstitutive Merkmale von Fremdsprachenforschung benannt, wie sie sich perspektivisch abzeichnet und in verschiedenen Kontexten bereits betrieben wird. Der Terminus bezeichnet also (in Anlehnung an den angelsächsischen Terminus des *second language research*) in programmatischer Weise einen Wissenschaftsbereich, der als 'Dach' für viele relevante Bestrebungen in Forschung, Lehre und Unterrichtspraxis dienen und damit auch zur Vereinheitlichung und Stärkung der verschiedenartigen Aktivitäten der diesem Bereich Angehörigen beitragen kann. Die Untersuchungen innerhalb dieses Wissenschaftsbereiches beziehen zum einen Beschreibungen der konstituierenden Faktoren konkreter Sprachhandlungsprozesse innerhalb einer Kultur (unter *natives*) sowie zwischen Sprechern verschiedener Kulturen (Zwei- und Mehrsprachigkeit, Interkulturalität) mit ein, zum anderen umfassen sie die kognitiven, affektiven, institutionellen und politischen Dimensionen von entsprechenden Lern-, Vermittlungs- und

Verwendungsprozessen. Damit umgreifen sie alle Aspekte des komplexen Sach- und Einbettungszusammenhangs fremd- bzw. zweitsprachlichen Handelns, Lernens und Lehrens.

Wichtig ist dabei, daß die Prozesse des interaktiven Erwerbs und Gebrauchs von fremder Sprache immer auch als komplexe kognitive Leistungen und Informationsverarbeitungsvorgänge gesehen werden (vgl. etwa Butzkamm, 1989; Wolff, 1990). Dazu gehört nicht allein die Aneignung neuer sprachlicher Ausdrucksweisen, sondern eben auch die inhaltliche Auseinandersetzung mit neuem Wissen sowie neuen Erkenntnissen und Weltansichten (vgl. hierzu exemplarisch Picht 1989, 1990 sowie die Arbeiten von Schwerdtfeger, z.B. 1991, zu kulturellen Symbolen).

Bei dem Bemühen, den komplexen Wirklichkeitsausschnitt 'fremdsprachliches Handeln' zu strukturieren und in relevanten Aspekten zu erforschen, ist die Fremdsprachenforschung auf die Zuarbeit anderer Disziplinen bzw. auf die Sichtung und integrative Einarbeitung von deren Forschungsergebnissen angewiesen. Hier sind exemplarisch die zugehörigen Fachwissenschaften (z.B. Literaturwissenschaft, Linguistik), ebenso aber auch die Kultur- und Sozialwissenschaften (unter Einschluß der Allgemeindidaktik, der Erziehungswissenschaft und natürlich der Psychologie) zu nennen.² Ein solches Sichtungs- und Integrationsverfahren ist unerlässlich, da Forschungsbefunde aus anderen Zusammenhängen nicht ohne weiteres übernommen werden können, sondern im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht in der Schule gezielt überprüft und angeeignet werden müssen. (Hier gerät der individuelle Forscher allerdings leicht in die Gefahr der Überforderung oder der Oberflächlichkeit, die sich in dem Maße reduziert, wie die eigene Fragestellung klar umrissen ist.)

Wir begreifen Fremdsprachenforschung also nicht als 'Disziplin' mit einheitlicher Fragestellung und einheitlichem Forschungsparadigma. Vielmehr verstehen wir sie als einen Wissenschaftsbereich mit einem ausgewiesenen Objektbezug und bestimmten theoretischen Prämissen. Hiermit liegt zugleich ein Bezugsrahmen vor, der als kritische Filterungs- und Koordinationsinstanz für die verschiedenartigsten wissenschaftlichen Aktivitäten die-

² Dieser interdisziplinäre Zusammenhang war das Thema des Braunschweiger Kongresses für Fremdsprachendidaktik (vgl. Doyé, Heuermann & Zimmermann, 1988). Auch die Fremdsprachenmethodik in der ehemaligen DDR stützte sich bekanntlich "vielfach auf Ergebnisse sogenannter 'Grundlagen-' bzw. 'Referenzwissenschaften', insbesondere der Linguistik, Psychologie und Pädagogik" (Brandt, 1991, S. 17).

nen kann, soweit sie sich auf den oben definierten, weit gefaßten Gegenstandsbereich richten.

Damit hat die Fremdsprachenforschung auch im Rahmen der Lehrerbildung an den Hochschulen eine eminent wichtige curriculare Funktion, und zwar für die Anbahnung und Förderung einer sinnvollen inhaltlichen und zielorientierten Zusammenarbeit aller an der Berufsqualifizierung von Lehrern zusammenwirkenden Gruppen und Instanzen. Da sie derzeit an den meisten Hochschulen nur von einzelsprachlich orientierten Fachdidaktiken, an wenigen Orten (auch) von einer institutionalisierten, Einzelsprachen übergreifenden Sprachlehrforschung abgedeckt wird, muß sie in enger Kooperation und kritischer Auseinandersetzung mit den zugehörigen Philologien bzw. Fachwissenschaften ebenso wie mit den Grundlagendisziplinen arbeiten. Andernfalls läuft sie Gefahr, sich von dem Erkenntnisprozeß und fachlichen Diskurs dieser Bezugsdisziplinen zu weit zu entfernen. Auf der anderen Seite darf sie den von ihr thematisierten Gesamtzusammenhang des Lehrens und Lernens fremder und zweiter Sprachen nicht aus den Augen verlieren und muß in diesem Sinne ebenso auf Selektion wie auf Integration hinwirken.

4.2 Fremdsprachenforschung, Sprachlehrforschung, Fremdsprachendidaktik und Zweitspracherwerbsforschung

Die Fremdsprachenforschung knüpft bewußt an neuere Ansätze der Fremdsprachendidaktik (Christ & Hüllen, 1989) sowie an zentrale Postulate der Sprachlehrforschung (Bausch & Krumm, 1989) an, die von dieser in der Bundesrepublik zwar als erste geltend gemacht wurden, heute jedoch allgemein akzeptiert sind. Darüber hinaus weist sie sich aber, wie Abschnitt 4.1 deutlich gemacht hat, durch eine umfassendere Bestimmung ihres Gegenstandsbereichs und ihrer Theoriebildung aus.

Was die inhaltliche Abgrenzung von Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung selbst anbelangt, so ist diese heute nur noch sehr schwer zu treffen, wie ein Blick auf die genannten Selbstdarstellungen aus dem Jahre 1989 zeigt. Beide verstehen sich als Wissenschaften vom Lehren und Lernen fremder Sprachen, und zwar in den verschiedensten institutionellen Zusammenhängen. In beiden Fällen wird auch das nicht-institutionalisierte Lernen, wengleich nur am Rande, als Untersuchungsgegenstand mit einbezogen. Insofern ist in den letzten Jahren eine bemerkenswerte Annäherung inhaltlicher und methodologischer Art zwischen beiden, Sprachlehrforschung

und Fremdsprachendidaktik, erfolgt.³ Unterschiede sehen wir vor allem in historischer Hinsicht (vgl. auch Bausch, Königs & Kogelheide, 1986):

- Die Sprachlehrforschung hat früher als die Fremdsprachendidaktik den *Lerner*, vor allem seine Lernprozesse, verstärkt ins Visier genommen und diese anfänglich sogar in programmatischer Weise ins Zentrum ihrer Überlegungen gerückt (vgl. Koordinierungsgremium, 1977, S. 23f.); heutzutage spricht Königs (1991, S. 75) allerdings nur noch von einer "vorgelagerten Beschäftigung" mit dem Lerner, an den dann die vermittlungsmethodischen Vorgaben gebunden werden sollen⁴;
- die Sprachlehrforschung hat sich von Anfang an ausdrücklich als *forschungsorientiert* definiert; dabei ist allerdings nicht zu übersehen, daß auch von fremdsprachendidaktischer Seite zunehmend mehr empirisch fundierte Arbeiten vorgelegt werden (vgl. z.B. exemplarisch die Veröffentlichungen in den letzten 10 bis 20 Jahren von Butzkamm zur Semantisierung, Doyé zum Frühbeginn, Hecht und Zimmermann zur Vermitt-

³ Seit der Zusammenführung von Ost-Methodik und West-Didaktik im Zuge der deutschen Wiedervereinigung ist die Situation allerdings komplexer geworden; vgl. exemplarisch Apelt (1990, 1991), Arnold (1990), Brandt (1991), Erdmenger (1991), Festag (1990), König (1991). Insgesamt ist auffällig, daß sich die Fremdsprachenforschung in Ost- und Westdeutschland in den vergangenen Jahrzehnten "gegenseitig nur in sehr geringem Maße zur Kenntnis genommen hat" (Brandt 1991, S. 18). Hierin stimmen wir mit dem Autor ebenso überein wie mit dessen Schlußfolgerungen und Perspektiven für die Zukunft der Fremdsprachenforschung in den neuen Bundesländern (zum letzteren vgl. auch Barthel, Timm & Vollmer, 1993).

⁴ Der von Bausch, Königs & Kogelheide (1986) ebenfalls für die Sprachlehrforschung reklamierte Rückgriff auf den vorhandenen *Sprachbesitz* der Lerner wurde dort zwar zuerst explizit formuliert, war aber zu keiner Zeit deren alleinige Domäne. So gehört es zu den methodischen Grundprinzipien der Fremdsprachendidaktik, neues Wissen an vorhandenen Sprachbesitz anzuknüpfen und so 'vom Einfachen zum Schwierigen' fortzuschreiten. Ebenso bemühte sich die Fremdsprachendidaktik beispielsweise in den sechziger Jahren, aus den Ergebnissen der Kontrastiven Linguistik lernprozeßrelevante Verallgemeinerungen hinsichtlich der (durch Interferenzen aus der vorhandenen Muttersprache bedingten) Fehleranfälligkeit bestimmter fremdsprachlicher Formen abzuleiten. Dieses Bemühen mußte allerdings aus prinzipiellen Gründen scheitern, da linguistische Strukturen nicht unreflektiert als 'Sprachbesitz' postuliert werden können und deshalb von linguistischen Divergenzen nicht direkt auf psychische Interferenzen geschlossen werden kann. – Der Begriff 'Sprachbesitz' ist in Hüllen & Jung (1979, S. 58ff.) systematisch expliziert worden.

lung von Grammatik, Hermann und Solmecke zur affektiven Dimension, Krohn zum Phänomen des Versagens, Kielhöfer und Legenhausen zu Fehlerursachen, Möhle zur Integration von Theorie und Praxis, Rautenhaus zur Arbeit mit lernschwachen Schülern, Zydatiß zur Interimsgrammatik der Schüler usw.).

- die Sprachlehrforschung verfolgte dabei noch expliziter als die Fremdsprachendidaktik einen “integrativen Ansatz” im Sinne des Rückgriffs auf Forschungsergebnisse aus anderen Disziplinen, die sie jedoch nicht ohne weiteres übernimmt, sondern im Hinblick auf den komplexen Wirklichkeitsbereich ‘Fremdsprachenunterricht’ und seine Eigengesetzlichkeit (die sog. “Faktorenkomplexion”) überprüft (vgl. z.B. Bausch, 1986; Bausch & Königs, 1986b; Königs, 1991; Koordinierungsgremium, 1977, S. 28ff.; 1983, S. 16ff. und 39ff.).

Obwohl die Sprachlehrforschung für sich immer wieder eine stark einheitlich wirkende Programmatik postuliert, gibt es natürlich – wie in allen Wissenschaftsbereichen, so auch in der Fremdsprachenforschung – dort durchaus unterschiedliche Interessen, Fokussierungen und Zugangsweisen. Um nur ein Beispiel zu nennen: Während einzelne Vertreter die Sprache als Lernobjekt und damit die ‘Lernersprache’ als performativen Ausdruck des jeweils erreichten Spracherwerbsstandes in den Mittelpunkt des Interesses rücken (z.B. Vogel, 1990), wollen andere auch die “subjektiven Interpretationen” des Unterrichts durch die beteiligten Lehrer und Schüler in den Forschungsprozeß einbeziehen, damit auch sie “mehr über die im Unterricht ablaufenden Prozesse wissen und erfahren” (Krumm, 1989, S. 404). Insgesamt sind solche Ausdifferenzierungen, von denen es noch viele weitere gibt, jedoch nicht als widersprüchlich, sondern eher als komplementär zu interpretieren.⁵ Entsprechende Vielfalt und Unterschiedlichkeit in der Schwerpunktsetzung wird es erst recht innerhalb des größeren Bezugsrahmens der Fremdsprachenforschung geben.

In diesem Zusammenhang muß noch ganz kurz auf den Hauptvorwurf einiger Vertreter der Sprachlehrforschung an die Adresse der Zweitspracherwerbsforschung – zumindest in der von Felix (z.B. 1982) und Wode (z.B. 1978, 1981) vertretenen Form – eingegangen werden, nämlich, sie übertrage in unzulässiger Weise Erkenntnisse, die in dem völlig anderen Kontext des ‘natürlichen’ L2-Erwerbs gewonnen wurden, auf das Fremdsprachenlernen

⁵ Im übrigen haben beide Autoren punktuell auch in die jeweils andere Richtung gearbeitet.

in der Schule (vgl. besonders Bausch & Königs, 1983, 1986a; Wode, 1988). Dieser damals berechtigte Vorwurf kann, wie Wolff (1992, S. 111) feststellt, heute nicht mehr aufrecht erhalten werden; beide Forschungsansätze richten sich mittlerweile nahezu identisch auf das sprachlich-interaktive Geschehen im Klassenzimmer. Andere (ehemalige) Zweitspracherwerbsforscher haben sich vom Feld des unterrichtlichen Lernens und Lehrens anscheinend gänzlich zurückgezogen oder aber sie richten ihre Argumentation differenzierter aus. Allenfalls ließe sich mit Wolff (ebd., S. 111f.) die Situation so charakterisieren, daß die Daten der (vorwiegend in Frankreich und der Bundesrepublik arbeitenden) Sprachlehrforscher – gewissermaßen entgegen ihrer eigenen Konzeption von Lernerorientierung – faktisch eher aus einem traditionellen, *lehrerorientierten* und damit stärker steuernden Unterricht kommen, die der Zweitspracherwerbsforschung dagegen eher aus solchen schulischen Zusammenhängen (vor allem in Großbritannien, Skandinavien und den Benelux-Ländern), in denen in der Regel tatsächlich stärker *lernerorientiert* unterrichtet wird. Wir stimmen Wolff im wesentlichen zu, wenn er resümiert: “Der Konflikt zwischen L2-Forschung und Sprachlehr- und -lernforschung ist heute kein Konflikt mehr zwischen grundsätzlich vergleichbaren oder nicht vergleichbaren Lernumgebungen (hier Klassenzimmer, dort natürliche Umgebung), sondern, wenn überhaupt, ein Konflikt zwischen unterschiedlichen Vorstellungen vom fremdsprachlichen Lernen” (ebd., S. 112).

Auf andere Diskussions- und Reibungspunkte zwischen Sprachlehrforschung und Zweitspracherwerbsforschung können wir an dieser Stelle nicht näher eingehen. Wir halten diese Auseinandersetzung auch nur noch bedingt für produktiv (vgl. Wode, 1988; Wolff, 1992). So kommt auch Königs als Vertreter der Sprachlehrforschung zu dem Fazit:

“Pauschale Zurückweisungen von Ergebnissen aus der Zweitspracherwerbsforschung für den Fremdsprachenunterricht scheinen nicht angezeigt; daß man sich auch bei methodischen Überlegungen durchaus an außerunterrichtlichem Kommunikationsverhalten orientiert, mag man an solchen Vermittlungskonzepten ablesen, die phasenweise natürliche Interaktion in einem umfassenden Sinne in das Klassenzimmer bringen (vgl. etwa die *Suggestopädie* oder das *Community Language Learning*). Allerdings geschieht das immer unter beständigem Rückgriff auf solche Verfahren, die unterrichtsspezifisch sind. Anders ausgedrückt: Selbst in Phasen ‘freier’ Kommunikation bleibt die Annäherung an natürliche Interaktion und damit auch an natürliche Erwerbssituationen immer nur eine

Annäherung, die unterrichtsmethodisch aufgearbeitet und den (tatsächlichen oder erwarteten) Lernbedürfnissen und -erfahrungen angepaßt werden muß." (Königs, 1992, S. 176)

Im Hinblick auf die Fremdsprachenforschung in der ehemaligen DDR ist festzuhalten, daß die dort so genannte 'Methodik des Fremdsprachenunterrichts' durch ihre Nähe zur Unterrichtspraxis ohne Zweifel gewisse Vorzüge hatte und einschlägige Veröffentlichungen zeitigte (z.B. Buchbinder & Strauß, 1986; Desselmann & Hellmich, 1981; Günther & Utheß, 1975 sowie Pohl, Schlecht & Utheß, 1982). Sie war aber außerordentlich programmatisch-deduktiv ausgerichtet und unterlag, wie heute von verschiedener Seite selbstkritisch konstatiert wird, in ihrer frühen Phase einem politisch motivierten 'Methodendirigismus', bevor sie dann im Laufe der 70er und 80er Jahre weitgehend zur Entwicklung von Strategien der Umsetzung von Lehrplänen funktionalisiert wurde. Dennoch läßt sich der Fremdsprachenmethodik in der ehemaligen DDR ihre Relevanz auch für die zukünftige Forschungsperspektive nicht streitig machen.⁶ Sie war allerdings weniger an Literatur- und Landeskundedidaktik als vielmehr an Angewandter Linguistik und Kommunikationstheorie und damit stark sprachdidaktisch orientiert.

In diesem Zusammenhang sind als weitere positive Leistungen natürlich vor allem die grundlegenden Arbeiten zur kommunikativ-funktionalen Sprachbetrachtung (u.a. Boeck, 1981; Weise, 1987; Wilske, 1983, 1988) zu nennen, auf die schon weiter oben hingewiesen wurde. Darüber hinaus hat die Fachsprachenforschung in der ehemaligen DDR wichtige Ansätze der Beschreibung und Analyse entwickelt, die im Westen Deutschlands noch viel zu wenig bekannt sind (vgl. z.B. die Arbeiten von Gläser, 1979, 1987, 1990; Hoffmann, 1985, 1989a und b, 1990; H.J. Meyer, 1986, 1993). Beides gilt es in den westlichen Bundesländern verstärkt zu rezipieren, gemeinsam fortzusetzen und in die gesamtdeutsche Fremdsprachenforschung einzubinden (vgl. Barthel, Timm & Vollmer, 1993, wo die Ergebnisse eines entsprechenden Forums auf dem Essener Kongreß der DGFF über den "Beitrag der früheren DDR zur zukünftigen Fremdsprachenforschung" zusammengefaßt

⁶ Manche schlagen sogar, wie z.B. König (1991), den Terminus 'Methodik des Fremdsprachenunterrichts' für die Bezeichnung der wissenschaftlichen Disziplin in Ost und West, "die sich mit den Zielen, Inhalten und Prozessen der Fremdsprachenerwerbungs befaßt", als ganzes vor – weil dieser Begriff die gesellschaftliche Realität besser widerspiegelt als der der Fremdsprachendidaktik.

sind). Umgekehrt ist auch der 'Nachholbedarf' der Fremdsprachenmethodik/-didaktik in den neuen Bundesländern einigermaßen klar umrissen (vgl. dazu etwa Brandt, 1991). Auf die Besonderheiten und Vorzüge einer stark praxisorientierten, einphasigen Lehrerbildung, die seit der Wiedervereinigung in den östlichen Bundesländern allerdings leider abgebaut wird, ist weiter oben (s. Abschnitt 3) wie an anderer Stelle (Barthel, Timm & Vollmer, 1993) bereits näher eingegangen worden.

Die Fremdsprachenforschung ist insgesamt darauf ausgerichtet, die Einheitlichkeit des Forschungsgegenstandes zu wahren, den Fremdsprachenunterricht als Ganzes nicht aus den Augen zu verlieren und somit zur Überwindung und Integration von isolierten Ansätzen und Befunden beizutragen bzw. solche zu (re-)integrieren. Das gilt auch für die Fremdsprachenforschung in den neuen Bundesländern. Mit den Treffen und Arbeitspapieren der 'Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts', die Forscher aus Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik (und solche, die keiner von beiden Richtungen eindeutig zugeordnet werden können oder wollen) vereint, ist hier sicher ein erster und wichtiger Schritt getan worden.

Darüber hinaus hat die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) mit der Weiterführung der früheren Fremdsprachendidaktiker-Tagungen sowie deren organisatorischer Absicherung als nunmehr gesamtdeutsche Kongresse mit internationaler Beteiligung für die notwendige Kontinuität und gleichzeitig für eine Verbreiterung der Plattform für Fremdsprachenforschung gesorgt, indem sie im oben genannten Sinne das Forschungsspektrum konzeptionell und faktisch erweitert hat. Dieser theoretische und methodische Rahmen hat bereits den 14. Kongreß für Fremdsprachendidaktik in Essen bestimmt, der unter dem Rahmenthema "Kontroversen in der Fremdsprachenforschung" von der DGFF veranstaltet wurde (vgl. dazu Timm & Vollmer, 1993). Er sollte allerdings in Zukunft eine noch prägnantere Ausfüllung durch Fokussierung auf spezifische Teilbereiche und Fragestellungen innerhalb des Gesamtbereiches erfahren, wie dies etwa für die nächste Tagung in Gießen vorgesehen ist (vgl. die Ankündigung in *ZFF*, Heft 1, 1992, sowie das inzwischen vorliegende Programm). Was letztlich zählt, sind die tatsächlich durchgeführten (empirischen) Studien, die zugleich forschungsmethodische Präzisierung und Konkretisierung ermöglichen. Dabei ist der jeweilige theoretische Standort und die konzeptuelle Perspektive eigener Untersuchungen bzw. das Integrationsverfahren bei der Einarbeitung von Forschungsbefunden anderer möglichst deutlich herauszuarbeiten.

Man mag es aus forschungsstrategischen Gründen bedauern, daß die an der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts und seiner Bedingungsfaktoren beteiligten Wissenschaftler nicht von vornherein einen gemeinsamen institutionellen und verbandspolitischen Weg eingeschlagen haben, um ihren Bemühungen um die wissenschaftliche Aufarbeitung des thematisierten Wirklichkeitsbereichs mehr Gewicht und öffentliche Aufmerksamkeit zu verleihen. Im Grunde stellt jede Zersplitterung eine Schwächung des 'Gesamtunternehmens' dar, das sich auf die ständige 'Verbesserung' des fremdsprachlichen Unterrichts im Hinblick auf bestimmte Ziele richtet. Wir halten es aber nach wie vor für eine inhaltlich berechtigte und wissenschaftspolitisch richtige Entscheidung, den Objektbereich der Fremdsprachenforschung so zu bestimmen, wie es im Vorhergehenden erfolgt ist, und sie damit als einen Wissenschaftsbereich zu legitimieren, der auf die Integration unterschiedlicher Ansätze angelegt ist, sofern sie sich auf eben diesen Gegenstandsbereich beziehen.

Zusammenfassend räumen wir also der Fremdsprachenforschung eine zentrale Klammerfunktion ein für die verschiedenen Facetten der wissenschaftlichen Beschäftigung mit fremden Sprachen, Kulturen und Literaturen sowie für ein erweitertes und angemessen strukturiertes Verständnis vom 'fremdsprachlichen Lernen und Handeln' in den verschiedensten institutionellen Kontexten. Unter diesem Etikett⁷ lassen sich also auch sämtliche Tätigkeiten der mit der "Wissenschaft vom Lehren und Lernen fremder Sprachen in jeglichem institutionellen Zusammenhang" (Christ & Hüllen, 1989, S. 1) bzw. mit der Erforschung der "Bedingungen und Möglichkeiten des Erwerbs und der Vermittlung von Sprache und Sprachfähigkeit" (Bausch & Krumm, 1989, S. 7) befaßten Personen integrieren und perspektivisch koordinieren, vielleicht sogar auf ein gemeinsames, Fachgrenzen über-

⁷ Der Begriff der Sprachlehrforschung dagegen, wiewohl er im Verständnis seiner Repräsentanten eindeutig *Lernen wie Lehren* umfaßt, ist insofern unglücklich oder sogar irreführend, als er sich gerade in dieser Form bei ihren Anhängern als verkürzter Terminus für den ursprünglich "Sprachlehr- und -lernforschung" (vgl. Koordinierungsgremium, 1977) genannten Wissenschaftsbereich durchgesetzt hat und leider gerade dadurch immer wieder zu reduktionistischen Mißdeutungen führt. Darüber hinaus fehlt in ihm (zumindest begrifflich) die Fokussierung auf das Lernen und Lehren *fremder* Sprachen und damit die explizite Bezugnahme auf die spezifische Dimension der interaktiven/interkulturellen Aushandlung von Bedeutung im Rahmen von Kommunikationssituationen, die sich zwischen Vertrautem und Fremdem, eigener und fremder Wahrnehmung sowie eigener und fremder Sprache bewegen.

schreitendes Forschungsprogramm orientieren. Die hier vorgelegte Konzeption ist dafür jedenfalls umfassend genug angelegt und definiert. Man könnte die Fremdsprachenforschung als Schnittmenge all derjenigen Sprachlehrforscher, Fremdsprachendidaktiker und Zweitsprachenerwerbsforscher sowie selbstverständlich auch Fachwissenschaftler sehen, die sich inhaltlich dem oben definierten Objektbereich verpflichtet fühlen, sich mit ihm auseinandersetzen und dabei theoretisch auf die genannten Prämissen Bezug nehmen.

4.3 Wissenschafts- und Forschungsmethoden

Es überrascht sicherlich nicht, daß die Diskussion um disziplinspezifische Forschungs- und Untersuchungskonzepte im Rahmen der Konstituierung der Fremdsprachenforschung und damit auch auf dem Essener Kongreß aufgegriffen und intensiv geführt worden ist – zumal das Bewußtsein für die eigene Wissenschaftsmethodik eine wesentliche Grundlage für das Selbstverständnis und die Integrationskraft eines jeden Wissenschaftsbereichs ist. Mit der ausdrücklichen Erörterung von Forschungsansätzen und -methoden kann sich die Fremdsprachenforschung zugleich auch verstärkt ihres eigenen fach- und problemspezifischen Instrumentariums vergewissern, damit auch ihren Gegenstandsbereich genauer und differenzierter entfalten und nicht zuletzt sich gegenüber anderen Disziplinen und deren Verfahren (z.B. der Angewandten Linguistik) dezidiert abgrenzen oder aber Nähe und Berührungspunkte feststellen. Dabei übt die methodologische Reflexion einer Disziplin auf längere Sicht in der Regel – trotz aller anfänglich positiven Aspekte von Methodenvielfalt – doch eine konsolidierende und vereinheitlichende Wirkung (im Sinne einer Stufung mehr oder weniger angemessener Methodenansätze) aus.

Dennoch kommt es bei diesem Prozeß natürlich nicht auf Konsensbildung, sondern auf argumentativen Austausch unter Berücksichtigung des jeweils erkenntnisleitenden Interesses und (in Relation zur jeweiligen Fragestellung) auf Gegenstandsangemessenheit an. Vom Stadium der Klärung all dieser methodologischen Zusammenhänge sind wir aber, wie die Beiträge zur Sektion 2 des Essener Kongresses (Timm & Vollmer, 1993) zeigen, noch ein gutes Stück weit entfernt. Ein eigenes, einheitliches Forschungsparadigma ist für die Fremdsprachenforschung (noch) nicht in Sicht. Angesichts der Komplexität und Offenheit der Gegenstandsdefinition dürfte es auch schwer zu entwickeln sein. Andererseits ist der Prozeß der Konstituierung der Wissenschaft noch zu neu, als daß ihre Vertreter (in Ost wie in West)

hierüber schon einen ausreichenden, rational begründeten Diskurs hätten führen können. Dieser Prozeß ist aber mit der Arbeit auf dem Essener Kongreß und der anschließenden Kongreßpublikation ein Stück weit befördert worden.

Eine Festlegung auf ein bestimmtes Forschungsinstrumentarium kann allerdings ohnehin nicht vorgenommen werden. Ganz im Gegenteil will die Fremdsprachenforschung, wie jede andere Wissenschaft, ihre allgemeinen methodologischen Reflexionen und konkreten Methodenentscheidungen zunächst nur von den jeweiligen Frage- und Problemstellungen abhängig machen und damit vor allem dem Kriterium der Gegenstandsadäquatheit Genüge tun. Im übrigen ist angesichts der qualitativen und quantitativen Veränderung des Objektbereichs der Fremdsprachenforschung und der erweiterten Interessen ihrer Vertreter die permanente und systematische Fortentwicklung der wissenschaftstheoretischen und forschungsmethodischen Konzeptionen unumgänglich. Diese sollten einerseits auf der allgemein theoretisch-methodologischen Ebene weiterentwickelt, andererseits an konkreten Einzelprojekten weiter validiert werden. Dazu bieten bereits vorliegende Untersuchungen, die sich der Fremdsprachenforschung verpflichtet fühlen, z.B. einige der Arbeiten in den ersten fünf Heften der *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, einen guten Ausgangspunkt. Die Methodendiskussion bleibt also eine permanente Aufgabe.

4.4 Interdisziplinarität

Fremdsprachenforschung ist von ihrem Ansatz her ausdrücklich interdisziplinär angelegt. So schreibt Hüllen:

„In dem Namen ‘Fremdsprachenforschung’ wird eine in jüngerer Zeit – zum Beispiel in den Namen ‘Friedensforschung’, ‘Sozialisationsforschung’ etc. – üblich gewordene Wortprägung aufgegriffen, die anzeigt, daß hier ein integrierter Wirklichkeitsbereich vorliegt, der wissenschaftlich nur im Zugriff durch viele Disziplinen analysiert werden kann. Damit entstehen selbstverständlich Probleme des interdisziplinären Zusammenwirkens auf persönlicher und auf wissenschaftsmethodischer Ebene, die auch schon in dem engeren Rahmen der Fremdsprachendidaktik, Sprachlehr- und Sprachlernforschung etc. auftreten.“ (Hüllen, 1990, S. 2)

Ein Beispiel: Wenn Fremdsprachenforschung integrative Instanz für alle Bereiche des interkulturellen Sprachhandelns einschließlich seiner unterrichtlichen Erlernung bzw. Vermittlung sein will, muß sie – ein Stück weit zumindest – auch die strukturelle und soziopragmatische Realität der Zielkultur

und ihrer Sprechergemeinschaft (vgl. Posner, 1993) sowie die Herkunftskultur der jeweiligen Lernenden und Lehrenden erforschen, um daraus Schlüsse für curriculare Entscheidungen und didaktisch-methodische Verfahrensweisen abzuleiten. Dies wird z.B. exemplarisch an den Arbeiten von Kasper (1993) oder House (1993a) verdeutlicht: Die Fremdsprachenforschung muß bestimmte Wissenslücken durch grundlegende Untersuchungen oder integrative (Re-)Analysen zu schließen versuchen (und hierzu, soweit möglich oder notwendig, selbstverständlich auch interdisziplinär arbeiten), bevor sie über Erwerbsprobleme reflektieren kann. Sie kann solche Grundlagenforschung nicht anderen Disziplinen überlassen, die ihrerseits Fragen anders stellen und bearbeiten und dabei einer eigenen inneren Systematik folgen, die nicht die der Fremdsprachenforschung ist noch sein kann.

Eine interdisziplinäre Kooperation und Absicherung im Sinne einer persönlichen Zusammenarbeit von Wissenschaftlern verschiedener Herkunft und Ausrichtung ist jedoch unserer Einschätzung nach in vielen Fällen *de facto* sehr schwer. Das haben viele Versuche in den letzten Jahren und Jahrzehnten allzu deutlich gezeigt: Die Grenzen der Zusammenarbeit über die engen Fachgrenzen oder gar die Grenzen der eigenen Spezialisierung hinweg scheinen doch sehr eng gezogen zu sein. Deshalb wird ‘Interdisziplinarität’ heute wie in absehbarer Zukunft (wie sehr man das auch bedauern mag) nur zum Teil durch personelle Kooperation realisiert; vielmehr wird sie immer öfter durch Rezeption und Aufarbeitung verschiedenster Forschungsansätze, -methoden und -befunde aus unterschiedlichen Richtungen und theoretischen Kontexten durch ein und denselben Wissenschaftler erfolgen müssen. Diese werden sich übrigens in demselben Maße weiterqualifizieren, wie sie solche disziplinären Ergebnisse aufeinander zu beziehen lernen. In einer solchen ‘internen’, mentalen Interdisziplinarität liegt dann eine der Möglichkeiten für wissenschaftlichen Fortschritt, nicht nur des Individuums, sondern auch des betreffenden Forschungsbereichs, begründet.

Nur durch ein solchermaßen integratives Vorgehen läßt sich (trotz aller Gefahr der ‘Oberflächlichkeit’ und des ‘Allround-Dilettantismus’) eine Kontinuität von Anregungen und Denkanstößen für die eigenen Ansätze und Sichtweisen einigermaßen sicherstellen, läßt sich eine Verabsolutierung einzelner Forschungsansätze und -methoden verhindern und ein Rückfall in partikularisierendes Denken und eine Beschränkung auf entsprechend begrenzte Verfahren vermeiden. Und nur so kann zugleich der erreichte forschungsmethodische Stand beibehalten bzw. gesichert werden. Dazu trägt

vor allem aber auch der innerdisziplinäre fachliche Diskurs bei, indem Kolleginnen und Kollegen ausdrücklich aufeinander Bezug nehmen, indem Sekundäranalysen angestellt oder aber – in kollegialer Solidarität – positive wie kritische Punkte in den Arbeiten anderer aufgegriffen werden. Auch dies ist selbstverständliches Merkmal jeder lebendigen, dynamischen, sich ihrer selbst versichernden Wissenschaft, daß sie ihre eigenen Forschungsansätze und -typen auf der Metaebene reflektiert und methodologisch klärend begleitet.

4.5 Zur Praxisrelevanz der Fremdsprachenforschung

Selbstverständlich will die Fremdsprachenforschung praktisch relevant und für die Gestaltung und Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts von Nutzen sein. Dabei muß sie allerdings eine gewisse Zurückhaltung walten lassen. Nachdem das nicht einlösbare Ansinnen auf 'Optimierung' (im Sinne eines technokratischen Effizienzkonzepts) selbstkritisch beiseite gelegt worden ist, beansprucht z.B. die Sprachlehrforschung immerhin noch für sich,

„die Forschungsmethodik so anzulegen, daß sie Probleme aus der Praxis aufgreift, der systematischen und integrativen Erforschung zuführt und wieder in die Praxis einbringt, sei es in Form von Bestätigungen für gewohntes Unterrichtsverhalten, sei es als Empfehlung bzw. Handlungsalternative für eine begründete Veränderung.“ (Bausch & Krumm, 1989, S. 9)

Hier wird also – zumindest dem Anspruch nach, wenngleich in vorsichtiger Formulierung – immer noch an einer Art Dienstleistungsfunktion ('aus der Praxis für die Praxis') festgehalten. Aber selbst diese Vorstellung einer 'Umsetzung' bzw. 'Rückkopplung' von Forschungsergebnissen in die Praxis hinein im Sinne der Formulierung von Empfehlungen bzw. Handlungsalternativen erscheint uns noch zu direkt, zu wenig durch die Reflexion der Besonderheiten von jeweils spezifischen Unterrichtssituationen 'vermittelt' zu sein. So muß sich zwar jede Form der Fremdsprachenforschung an konkretem Unterricht als Perspektive ausrichten – aber immer nur mit dem Ziel, über die kritische Reflexion von Fremdsprachenunterricht in seinen komplexen Bedingungsbeziehungen angehende wie praktizierende Lehrer sensibel zu machen (manche sagen "adaptationsfähig") für spezifische Lernerdifferenzen, für unterschiedliche Lernentwicklungen und sich wandelnde Lehrsituationen (vgl. Hüllen, 1991; Zimmermann, 1985). Allerdings nimmt die Wissenschaft (zumindest westeuropäischer Prägung) in

aller Regel diesen Vermittlungsvorgang selbst nicht mehr als ihre genuine Aufgabe wahr, sondern überläßt ihn weitgehend der Kreativität bzw. dem Integrationsvermögen des Lehrers, ohne dies weiter zu thematisieren oder zu kontrollieren oder auch nur systematische Hilfestellung dabei zu geben. Hüllen (1991, S. 12) spricht in diesem Zusammenhang zutreffend von "Praxis-scheu".

Das Gegenmodell besteht in einer instrumentellen Konzeption von Wissenschaft, die man in einem technokratischen Wortsinn als "angewandt" bezeichnen kann. In der Entfaltung seines eigenen Gedankens nimmt Hüllen zunächst ausdrücklich Bezug auf eine solche in der ehemaligen DDR vorherrschende Vorstellung. Danach sind Erkenntnisse "Werkzeuge zur Lösung praktischer Probleme", die, "fast wie Industrieprodukte, hergestellt und weitergereicht werden" (ebd.). Hüllen kritisiert diese Konzeption mit Recht und stellt ihr den (oben angesprochenen) mittelbareren, auf kritische Reflexion des Lehrers gegründeten Begriff von "Anwendung" gegenüber:

"Gesucht wird also auf beiden Seiten [Ost und West] eine Konzeption von Fremdsprachenforschung, die man im guten Wortsinne als 'angewandt' bezeichnen kann. Ihr Ziel ist es, den in der Praxisentscheidung stehenden Lehrer zu befähigen, die generalisierten Aussagen der wissenschaftlichen Analyse kritisch, begründet und problembewußt auf den Einzelfall einer Lehrhandlung anzuwenden." (ebd., S. 13)

Das heißt: Ziel der (prinzipiell selektiven) wissenschaftlichen Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht ist zwar nach wie vor die Hilfestellung für das fremdsprachliche Lehren und Lernen in seinen verschiedenen Ausprägungen; ein direkter, bruchloser Umsetzungszusammenhang zwischen Theorie und Praxis, wie er im Begriff der "Anwendung" von Forschungsergebnissen noch weithin suggeriert wird, ist jedoch in den seltensten Fällen gegeben. Man muß konzedieren, daß dieses sog. Technologieproblem, vor allem für eine empirisch-analytisch verfahrenende Unterrichtswissenschaft, "wohl unlösbar" ist (Zimmermann, 1990, S. 15):

"Es besagt, daß [deren] Ergebnisse ..., die in deskriptiven Sätzen (Seinsätzen) formuliert sind, nicht ohne weiteres in präskriptive Sätze (Sollensätze) oder Handlungsanweisungen für den Unterricht – die jeweils eine andere logische Struktur aufweisen – überführt werden können ... Es gibt keine Strukturidentität zwischen der restringierten Forschungssituation und der komplexen Anwendungssituation Unterricht ..." (ebd.)

Wir teilen diese Analyse und Bewertung des Autors, können ihm allerdings nicht in seiner optimistischen Einschätzung der (diesbezüglichen) Vorteile von qualitativ-interpretativen Ansätzen folgen. Diese ermöglichen zwar eine

“basisnahe, praxisbezogene Unterrichtsforschung” (ebd., S. 16) mit Beteiligung von Lehrenden und Lernenden, führen aber keineswegs zur Aufhebung des Unterschieds zwischen Forschung und Vermittlung der Forschungsergebnisse, zwischen ‘Theorie’ und ‘Praxis’ “in einer schulnahen Unterrichtsreform” (ebd.).

Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht sind und bleiben zwei strukturell unterschiedliche Erkenntnisbereiche und Zugangsweisen zu bestimmten Ausschnitten gesellschaftlicher Realität. Fremdsprachenforschung bezieht sich zwar theoretisch explizit auf einen bestimmten gesellschaftlichen Praxisbereich, aber sie ist eben selbst ein Handlungssystem anderer Art. Daran ändern auch Ansätze von Handlungsforschung wenig, die diese prinzipielle Differenz zwar ein Stück weit abmildern, nicht aber wirklich aufheben können.⁸ Aus Forschungsergebnissen jedweder Art können unseres Erachtens keinerlei ‘Handlungsanweisungen’ (im Sinne umsetzbarer oder gar ausführbarer Handlungspläne) abgeleitet werden, schon gar keine ‘direkten’. Hierfür sind – selbst bei Betonung qualitativer, interpretativer Untersuchungsansätze – die Besonderheiten jeder einzelnen Unterrichtssituation viel zu wenig verallgemeinerbar; bei dem Versuch der wissenschaftlichen Analyse oder gar einer modellhaften Generalisierung auf der Basis von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen müssen wesentliche Parameter notwendigerweise unberücksichtigt bleiben, die in der realen Situation eine wichtige Rolle spielen (können): die Realität ist zu komplex und ihre subjektive Bedeutung zu unterschiedlich für einzelne Lerner/Beteiligte,

⁸ Dennoch wollen wir das Innovationspotential von Handlungsforschung an dieser Stelle hervorheben: Dieser Typ von Forschung setzt sich ja gerade zum Ziel, bereits in der Phase der explorativen Realitätserfassung Veränderungen bei den Betroffenen selbst einzuleiten. Diese (z.B. Lehrer oder auch Lerner) werden eben nicht als Untersuchte oder Erforschte betrachtet, sondern als gleichberechtigte “Forscher”, die im Zuge des fortschreitenden Erkenntnisprozesses ihre eigenen Bedingungen aufzudecken und praktisch-emanzipatorisch zu gestalten bzw. verändern lernen. Damit liegt ein völlig andersartiges Konzept für eine sich nun doch als unmittelbarer praxisrelevant verstehende Fremdsprachenforschung vor, mit dem über die bestehenden Ansätze hinaus dringend weitere Erfahrungen gesammelt werden sollten. Allerdings geht mit Handlungsforschung der weitgehende Verzicht auf Verallgemeinerung und Übertragbarkeit von Ergebnissen einher. Auch bleibt eine deutliche Differenz zwischen theoriegeleiteter Reflexion bzw. selbst formulierter Einsicht und tatsächlichem Handeln immer noch bestehen; sie wird im besten Falle geringer.

als daß Ergebnisse von empirischen Untersuchungen – gleich welcher Qualität – leicht auf andere Bedingungen übertragbar wären. Dies wird auch von Vertretern der Sprachlehrforschung inzwischen so gesehen (vgl. etwa Königs, 1991, S. 82).

Damit sind bestimmte Ansätze der ‘Fremdsprachenmethodik’, wie sie vor allem in der ehemaligen DDR – mit ansonsten beeindruckenden Ergebnissen – betrieben wurde, fragwürdig geworden. Das bezieht sich vor allem auf die Entwicklung einer methodisch-didaktischen Gesamtkonzeption sowie insbesondere auf den Anspruch, Anleitungen bzw. Vorgaben für ein bestimmtes methodisches Vorgehen im Fremdsprachenunterricht geben zu können. “[Die Methode] stellt die Gesamtheit der Aussagen dar, die dem Lehrer Auskunft darüber geben, welche Handlungen von ihm auszuüben sind, um unter jeweils gegebenen Bedingungen bei den Schülern die für das Erreichen bestimmter Ziele des Unterrichts erforderlichen Handlungen auszulösen, zu regulieren und zu kontrollieren” (Pohl, Schlecht & Utheß, 1982, S. 80). Ähnlich wird die Funktion der Methodik als Wissenschaft auch an anderen Stellen formuliert, wobei die Empirie lediglich als Bereicherung der ansonsten dominanten Theoriekonstruktion und ihrer Ableitungen gilt; so z.B. bei Buchbinder & Strauß (1986):

“Alle Probleme, Gesetzmäßigkeiten und Abläufe, die auf den Prozeß der Vermittlung und Aneignung aller Fremdsprachen in institutionalisierten Organisationsformen des Unterrichts zutreffen, werden von der allgemeinen Fremdsprachenmethodik untersucht und dargestellt. ... Die Grundlagen und Aufgaben der Fremdsprachenmethodik können aber nicht nur theoretischer Art sein, wie das in einigen Naturwissenschaften (Mathematik, Astronomie usw.) der Fall ist, vielmehr bereichern auch in der Unterrichtspraxis gesammelte Erfahrungen unser Wissen”. (S. 21f.)

Demgegenüber ist daran festzuhalten, daß individuelles Handeln jeweils nur aus der subjektiven Einschätzung und Verarbeitung der relevanten Einflußfaktoren auf eine Situation, deren konkreter Ausprägung und deren konkretem Zusammenspiel möglich ist. Die Wahrnehmung einer solchen Situation, das Erkennen von Handlungsalternativen und die reale Handlungsentscheidung müssen allerdings weitgehend theoriegeleitet sein.

Solche Hilfestellungen für eine möglichst rationale, subjektive Theoriebildung und begründete, problembewußte Entscheidungen für den Einzelfall einer Lehrhandlung zu liefern, ist Aufgabe der Fremdsprachenforschung. Wichtig ist dabei, daß sie prinzipiell auf ein wie immer geartetes Konstruieren von Unterrichtsabläufen verzichtet und sich statt dessen auf die Datenerhebung im realen Fremdsprachenunterricht konzentriert, so wie er

sich tatsächlich vollzieht. Dennoch glauben wir, daß die Annahme, das Forschungsprozedere selbst verändere bereits den (untersuchten) Unterricht in einschlägiger Weise und mache für den Praktiker ein aufgeklärteres Handeln unmittelbar schon möglich, vielfach nur Anspruch ist und bleiben muß – auch wenn introspektive Erhebungsverfahren verstärkt einbezogen werden (vgl. zur Rolle der Handlungsforschung Anm. 8). Wir wissen noch nicht genug darüber, wie sich abstrakte Erkenntnisse und Einsichten in die vorhandene Wissensstruktur eines handelnden Individuums einfügen oder diese umstrukturieren in der Lage sind, vor allem wissen wir nicht genau, wie neues Wissen in das tatsächliche Handeln von Lehrern (und Lernern) einfließt, zumal wenn dieses unter Zeit- und Außendruck erfolgt (vgl. aber Ben-Peretz, Bromme & Halkes, 1986; Clark & Peterson, 1986; Wittrock, 1986 sowie weitere in Grotjahn, 1991, Anm. 13 angegebene Literatur zum *teacher thinking* und dessen Einfluß auf Lehrerhandlungen, das fachspezifisch evaluiert und weiter präzisiert werden muß; vgl. dazu auch Littlewood, 1991). Es wäre u.E. angemessen, hier eine differenziertere Position zum Verhältnis von Theorie und Praxis, von Wissenschaft und unterrichtlichem Handeln, von subjektiver Kognition und Handlung unter Praxisdruck zu entwickeln bzw. dieses Verhältnis empirisch genauer zu erforschen.

Fremdsprachenforschung geht im übrigen nicht in (Fremdsprachen-)Unterrichtsforschung auf; sie kann sich nicht auf die Untersuchung unterrichtlicher Prozesse (deren Planung, Analyse, Evaluation, deren Verarbeitung durch die Lerner usw.) allein beschränken, obwohl diese sicherlich im Zentrum stehen sollten. Sie muß weit darüber hinausgreifen, will sie für Lehrer, Lerner und Lehrerausbildung im Fremd- und Zweitsprachenbereich relevant bleiben und als informationsvermittelnde, integrierende und handlungsorientierende Instanz für eine Vielzahl von Lehrsituationen sowie wissenschaftlichen Aktivitäten fungieren. Sie muß eben *auch* (wie in Abschnitt 4.4 am Beispiel von House, 1993a und Kasper, 1993 dargelegt) ein Stück weit selbst Grundlagenforschung (z.B. durch Untersuchung wichtiger Dimensionen interkulturellen Sprachhandelns) betreiben, bevor sie Erwerbsprozesse in der Schule einigermaßen angemessen modellieren kann. Auf forschungsmethodische Details kann an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen werden.

5. Weitere Untersuchungsbereiche und Fragestellungen der nationalen wie internationalen Fremdsprachenforschung

Fremdsprachenforschung weist sich in erster Linie durch die Relevanz und Qualität ihrer wissenschaftlichen Untersuchungen und Ergebnisse aus sowie durch den Diskurs der Wissenschaftler und Praktiker darüber. In diesem Sinne ist immer wieder Bilanz zu ziehen. Darüber hinaus ist es zum jetzigen Zeitpunkt jedoch ebenso wichtig, einzelne Forschungsfragen und -felder zu identifizieren, die der genaueren Bearbeitung bedürfen.

Mit der Herausgabe einer neuen Fachzeitschrift und dem Kongreß der DGFF in Essen (im Oktober 1991) ist die Fremdsprachenforschung als Begriff erstmals ins Blickfeld einer breiteren Öffentlichkeit gerückt, wiewohl er schon 1982, wenngleich noch nicht in systematischer Absicht, verwendet worden ist (Vollmer, 1982, S. 15). In Essen hat sich dieser Wissenschaftsbereich in umfassender Weise präsentiert und artikuliert. In diesem Zusammenhang sind einige Kontroversen innerhalb des breiten Forschungsgebietes benannt und ein Stück weit – sicher produktiv – bearbeitet worden (Timm & Vollmer, 1993). Mit dem anstehenden Folgekongreß in Gießen (im Oktober 1993) und den dort vorzutragenden Arbeiten wird sich die Fremdsprachenforschung weiter konsolidieren, wobei die vorgeschlagenen Sektionsthemen schon jetzt erkennen lassen, in welcher Breite und mit welchem Problembewußtsein das Rahmenthema "Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Fremdsprachenunterricht in einem zukünftigen Europa" von der betroffenen Forschergemeinde angegangen wird.

Uns bleibt an dieser Stelle noch die Aufgabe, einige weitere Fragestellungen, Problembereiche und Untersuchungsansätze zu skizzieren, die sich unserer Meinung nach in nationaler wie internationaler Perspektive deutlich stellen und denen sich die Fremdsprachenforschung in der Bundesrepublik Deutschland verstärkt zuwenden müßte.⁹ Damit wird zugleich, wenigstens

⁹ Als Grundlage der Beurteilung dienten hier vor allem die letzten Jahrgänge der einschlägigen deutsch- und englischsprachigen Fachzeitschriften wie etwa *Die Neueren Sprachen*, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, *Der fremdsprachliche Unterricht*, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, *Language Learning*, *Studies in Second Language Acquisition*, *Second Language Research*, *TESOL Quarterly* und andere mehr. Darüber hinaus sichteten wir auch die *State-of-the-Art*-Artikel in bibliographischen, abstrahierenden und sonstigen themenorientierten Zeitschriften wie z.B. *Language Teaching*. Schließlich haben wir versucht, uns durch das Studium von einschlägigen Neuveröffentlichun-

ansatzweise, die im vorherigen Abschnitt erhobene Forderung eingelöst, sich abzeichnende Ansätze und Entwicklungen permanent zu registrieren und zu analysieren. Dies geschieht z.B. durch Entwicklung entsprechender Rasterungen, durch methodologische Metareflexion, durch Überblicksartikel, durch *state of the art*-Tagungen, durch Anbindung von geplanten Untersuchungen an größere Forschungskontexte mit dem Ziel, perspektivisch einen theoretisch angemessenen Rahmen für ihre Bearbeitung zu schaffen. Erst damit können zentrale Fragen brennpunktartig in das Bewußtsein von Lehrern wie Forschern gehoben und in die genuinen Problemstellungen und Lösungsversuche der Disziplin integriert werden. Wir schlagen also auch für die Zukunft *kontroversen Austausch* als grundlegendes Strukturprinzip der wissenschaftlichen Weiterentwicklung für die Fremdsprachenforschung vor.

Nach unserem Erkenntnisstand lassen sich eine Reihe von Schwerpunkten in der nationalen und internationalen Diskussion identifizieren, die der theoretischen wie empirischen Bearbeitung durch die Fremdsprachenforschung harren oder aber verstärkte Anstrengungen in diese Richtung erfordern. Wir haben unsere Überlegungen in 15 Punkten zusammengefaßt:

1. Hinsichtlich der kognitiven Strukturen, Wissens- und Performanzsysteme, die im einzelnen Individuum im Zuge des L2-Erwerbs aufgebaut bzw. aktiviert werden und die im Rahmen interkultureller Kommunikation mit denen anderer Sprecher/Hörer in Interaktion treten, stehen wir noch am Anfang. Hier werden verstärkt kognitionspsychologische Befunde (z.B. Mandl & Spada, 1988; Vester, 1985), universal-grammatische Überlegungen (z.B. Chomsky, 1988; Cook, 1991; Rutherford, 1987) und insbesondere solche der Kognitiven Linguistik ein Rolle spielen (vgl. z.B. Felix, Kanngießner & Rickheit, 1990; Schwarz, 1992, sowie stärker an lebensweltlichen Grunderfahrungen orientierte Arbeiten von Lakoff, 1987, 1990; Langacker, 1987/1991, 1988 u.a.; für einen Überblick vgl. Radden, 1991). Damit zeichnet sich ein Wissensbereich ab, der zentrale Einsichten für eine bessere Modellierung

gen und/oder ihrer Rezensionen einen Überblick über die Forschungs- und Diskussionslandschaft der Fremdsprachenforschung als ganzes zu verschaffen, was uns ebenso notwendig wie gewagt erscheint. Das Ergebnis ist natürlich subjektiv, soll aber dennoch und gerade deshalb hier vorgestellt werden, weil es zum Austausch anregen könnte. Vielleicht kann es auch zur Fortsetzung kontroverser Diskussionen und Auseinandersetzungen beitragen.

des fremdsprachlichen Lernens, Interagierens und damit Lehrens ermöglicht wird. Darüber hinaus liegen eine Reihe von Untersuchungen zum Bereich von Prozeduren und Strategien des L2-Gebrauchs vor, die sicherlich durch Daten von deutschen Lernern erweitert werden könnten und sollten. Dabei stellt sich u.a. die grundsätzliche Frage, ob bzw. inwieweit die kognitiven Strukturen des Spracherwerbs eher universell, sprach(en)spezifisch oder gar lernerspezifisch sind. Ebenso wird zu fragen sein, ob bzw. inwieweit man die gemeinten Strategien bewußtmachen, erlernen, erweitern oder gar transferieren kann (O'Malley & Chamot, 1990).

2. Besondere Aufmerksamkeit verdienen nach wie vor Transferprobleme von der Muttersprache auf die Fremd- bzw. Zweitsprache in den verschiedenen Wissens- und Fertigungsbereichen. Trotz einer längeren Forschungstradition hierzu wissen wir immer noch zu wenig z.B. über Speicherformen, Zugang und Verfügbarkeit von Elementen der Erst- und Zweitsprache, über deren Interaktionsprozeß, über Transferpotential (*transferability*), über Merkmale wie Markiertheit oder Aufmerksamkeitszuwendung und ganz generell über Transfer als kognitiven Prozeß (im Gegensatz zu einer rein produktbezogenen Definition des Konzepts). Hier wäre an jüngere Bilingualismus-Forschungen anzuknüpfen (etwa an die Arbeiten von Bialystok, z.B. 1991, zuletzt 1993). In diesen Zusammenhang gehört auch die Frage, inwieweit die Muttersprache und die mit ihr erworbenen kognitiven Strukturen eine Hilfe zum Verstehen und Erlernen der fremden Sprache oder eher ein Hindernis, eine Quelle von Mißverstehen und Interferenz sind.

3. Generell muß die Diskussion um das Verhältnis von grammatischem Wissenserwerb, kommunikativ handelndem Lehren und Lernen und Bewußtmachung weitergeführt werden. Aus unserer Sicht sind hierzu die folgenden Fragestellungen derzeit besonders vordringlich: (1) Welche Rolle spielen ganz generell "Aufmerksamkeit" und "Bewußtsein" bei der Verarbeitung von *input* zu *intake* (vgl. etwa Schmidt, 1990)? (2) Läßt sich die L2 von vornherein und ausschließlich "kommunikativ" im Fremdsprachenunterricht erwerben, oder sind – wegen der überaus reduzierten Bedingungen der schulischen Lernsituation – (erfahrungsbasierte) Kognitivierungen grammatischer Strukturen wie pragmatischer Regelsysteme für die Lerner unumgänglich (vgl. Schmidt, 1993; Timm, 1991)? (3) Ist es überhaupt möglich, innerhalb der reduzierten Klassenzimmersituation eine ausreichende pragmatisch-kommunikative Kompetenz für die außerschulische *real life*-Kommunikation zu erwerben (vgl. u.a. Ellis, 1992)? (4) Wie kann

insgesamt der Grammatikunterricht 'sinnvoll' und damit aus Schülersicht akzeptabel gemacht werden (vgl. Zimmermann, 1992)?

4. Der gesamte Bereich der Lernaltersprachenpragmatik und der Diskursanalyse im Zusammenhang mit dem L2-Erwerb wird in der internationalen Debatte intensiver thematisiert als (bisher) bei uns; dabei ist unser Wissen zu Fragen des Erwerbs pragmatischer Kompetenz in der Erstsprache und erst recht in der Fremd- bzw. Zweitsprache (insbesondere im Fremdsprachenunterricht) immer noch hochgradig selektiv bzw. defizitär und entsprechend umstritten (Kasper, 1993). Hier sind wir auf weitere Vorarbeiten der Pragmalinguistik, der Spracherwerbsforschung und der Angewandten Linguistik angewiesen (oder müssen diese selbst mit vorantreiben). Andererseits muß hier das in der ehemaligen DDR besonders ausgeprägte Forschungskonzept eines 'kommunikativ-funktionalen' Ansatzes – innerhalb wie außerhalb der Fachsprachenforschung – weitergeführt und verstärkt erprobt werden (vgl. Boeck, 1981; Brederick & Lademann, 1987; Weise, 1983, 1986; Wilske, 1983, 1988 sowie exemplarisch als praktische Umsetzungsversuche Karbe, 1989; Krück & Tietze, 1990).

5. Im Zuge dieser Diskussionen müssen handlungsorientierte Ansätze des Fremdsprachenlernens und -lehrens (von der erfahrungsbasierten Anbahnung von "Sprachgefühl" über die reale Interaktion und diskursive Verständigung innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers bis hin zu Projekten mit außerschulischer Wirkung) gezielt weiterentwickelt, exakt dokumentiert und ausgewertet werden (vgl. Bach & Timm, 1989; Edelhoff & Liebau, 1988; Legutke, 1988). In diesem Zusammenhang sind auch Konzepte wie 'Steuerung' und 'Offenheit' sowie ihr (fruchtbares) Wechselverhältnis im Fremdsprachenunterricht weiter zu klären (vgl. zuletzt Bausch, Christ & Krumm, im Druck).

6. Mit alternativen Formen und Techniken des Fremdsprachenlernens wie Rezeptivem Lernen, Lernen in Intensivphasen/Kompaktkursen, Lernen mit begrenzten Zielsetzungen usw. wird außerhalb der Bildungsinstitutionen Deutschlands viel mehr experimentiert als bei uns. Diese Ansätze beruhen auf der – teilweise kombinierten – Berücksichtigung von Prinzipien wie 'Verstehen vor Sprechen' (z.B. *Comprehension Approach*, *Learning by Listening*, *Total Physical Response* und *Delayed Oral Practice*) oder 'Schaffung einer reichhaltigen sprachlichen bzw. allgemeinen Lernumgebung' (z.B. *Community Language Learning*, *Natural* und *Confluent Approach*, *Silent*

Way oder *Suggestopädie/Superlearning*).¹⁰ Man wird diese Erfahrungen genau verfolgen und (re)analysieren müssen, um zu sehen, inwieweit sie hierzulande, vor allem im Rahmen des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts mit seinen Lehrplänen, Lernzielkontrollen, Versetzungsordnungen und sonstigen Vorgaben, fruchtbar gemacht werden können.

7. Ebenso müssen in der Bundesrepublik entwickelte oder adaptierte Ansätze wie die der Fremdsprachenerziehung im Primarbereich (vgl. Doyé, in diesem Heft), von Konzepten wie *language awareness* und *language across the curriculum* sowie des Lernens von Kontaktsprachen und 'Nachbarsprachen' (Thürmann & Otten, 1992) intensiv weiterentwickelt und wissenschaftlich erforscht bzw. begleitet werden.

8. Ansätze, Möglichkeiten, Chancen und Schwierigkeiten zweisprachigen Lernens und bilingualen Unterrichts (als *Enrichment* für Kinder der dominanten Mehrheit einer Gesellschaft, als Kompensation für Minderheitenkinder, als *Heritage Language Education* für Migrantenkinder) werden international sehr breit diskutiert und erprobt, aber auch bei uns zunehmend mehr in Schulversuchen umgesetzt (vor allem in der ersten Variante als bilingualer Zweig am Gymnasium; vgl. u.a. Vollmer, 1992a). Allgemein wird das (Zweit-)Sprachenlernen in Einwanderungsländern, d.h. in real multikulturellen Gesellschaften (z.B. in den USA, in Kanada, Australien oder Großbritannien), intensiver erforscht und zielstrebigere institutionellen Lösungen zugeführt als im kontinentalen Europa, auch in der Bundesrepublik. Die Thematik ist allerdings auch für uns, die wir *de facto* in einer Einwanderungsgesellschaft leben, unabwendbar, besonders im Hinblick auf die Erziehung für eine multikulturelle, 'sprachenteilige' Gesellschaft.

9. Neben dem Fremdspracherwerb muß deshalb verstärkt der Erwerb bzw. die Erweiterung von Zweisprachigkeit (mit dazugehörigen funktional-kommunikativen Fertigkeiten) erforscht werden; dasselbe gilt für die Definition von interkultureller Kommunikationsfähigkeit sowie von Mehrsprachigkeit. In diesem Kontext müssen auch 'Deutsch als Fremd- und Zweitsprache' sowie Tertiärsprachen (z.B. 'kleinere' National- bzw. Regionalsprachen) stärker einbezogen werden. Dabei hat sich die Fremdsprachenforschung an einer Analyse der kulturpolitischen Entwicklungen und Erfordernisse sowie,

¹⁰ Vgl. hierzu zuletzt Baur (1990b); vgl. zu alternativen Ansätzen allgemein Blair (1982) oder Oller & Richard-Amato, 1984.

auf dieser Grundlage, an einer sich schrittweise konkretisierenden Sprachenplanung und -politik für Europa zu beteiligen.

10. Die Erforschung von Problemen der Fremd- und Eigenwahrnehmung, der affektiven und kognitiven Dimensionen von multikultureller Realität, von Sprach- und Kulturkontakt, von Interkulturalität, von Empathie, Fremdverstehen und Toleranz *versus* Stereotypisierung, Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus sollte ebenfalls vertieft werden, zumal sich Fremdsprachenforschung dieser sozialpsychologischen und politischen Verantwortung nicht verschließen kann, vielmehr bewußt öffnen muß.¹¹

11. Im Zusammenhang mit dem Komplex des interkulturellen Lernens ist auch 'Intertextualität' als Strukturmerkmal textgestützten und textorientierten Lernens im Fremdsprachenunterricht verstärkt zu diskutieren. Mit anderen Worten, es ist nach der Rolle von Sach- und literarischen Texten für das Verständnis soziokultureller Gegebenheiten, insbesondere von fremder Kultur und Lebenspraxis, zu fragen.¹²

12. Der Zusammenhang von Allgemeinsprache und Fachsprache(n) in der L2 muß weiter präzisiert und ausgearbeitet werden, besonders auf der Grundlage der wichtigen Vorarbeiten von Forschern in der ehemaligen DDR (vgl. etwa Gläser, 1979, 1987, 1990; Hoffmann 1985, 1989b, 1990; H.J. Meyer, 1986, 1993).¹³ Darüber hinaus müssen dringend Probleme des fachsprachlichen Übersetzens aufgegriffen werden, zumal ein enorm steigender Bedarf an Wissen und Fertigkeiten in diesem Bereich vorliegt (vgl. exemplarisch Arntz, 1988). In diesem Zusammenhang kommt den spezifischen Lehr-/Lernproblemen mit Erwachsenen, mit spezifischen Berufsgruppen, mit Senioren usw. erhöhte Bedeutung zu.

¹¹ Schon auf dem Essener Kongreß hat es hierzu eine von Jürgen Kramer geleitete Sektion unter dem Thema "Fremdsprachenunterricht mit (oder ohne) Stereotypen?" gegeben, deren Beiträge in Timm & Vollmer (1993) nachzulesen sind; vgl. dazu auch neuere lehrwerkkritische Analysen von Doyé (1991) und Byram (1993).

¹² Der Fortschritt dieser Diskussion in den vergangenen Jahren läßt sich z.B. an den Bänden 3 (Hess-Lüttich, 1983) und 21 (Spillner, 1990) des *Forums Angewandte Linguistik* im Vergleich nachvollziehen; vgl. auch Bausch, Christ & Krumm (1991).

¹³ Wir verweisen hierzu auf die bevorstehende 24. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) vom 23. bis 25. September 1993 in Leipzig, die unter dem Rahmenthema "Fachkommunikation" steht.

13. Fremd- bzw. zweitsprachliche Lehrgänge müssen sowohl als konzeptionell geschlossenes Curriculum als auch in modularer Form (vgl. z.B. Little, Devitt & Singleton, 1989) strukturiert werden. Die Konzeptionierung von Lehrwerken für alle Zielbereiche mit differenzierten Methoden- und Medienvorgaben scheint ein Spezifikum bundesrepublikanischer bzw. europäischer Didaktik zu sein. Hier ist an die schon bestehenden Arbeiten zur Lehrbuchentwicklung bzw. zur Lehrwerkkritik anzuschließen, vor allem unter inhaltlichen, aber auch sprachlerntheoretischen Gesichtspunkten.

14. International wird die Debatte darüber, was die Dimensionen von fremdsprachlicher Kompetenz seien, wie sich Kommunikationsfähigkeit operationalisieren ließe, um sie in Evaluationsvorgängen modular (Leistungsmessung, differenzierte Diagnostik) oder holistisch (Sprachstandsmessung, *Proficiency* oder gar (*Second Language Aptitude Measurement*) auf der Performanzebene zu erfassen, viel kontinuierlicher geführt; sie ist auch viel weiter fortgeschritten (vgl. Vollmer, 1989). Das gilt vor allem auch für funktionale Sprachkompetenz, d.h. pragmatische und sozio-linguistische Fähigkeiten im Umgang mit Fremd- bzw. Zweitsprachen. In den letzten Jahren haben die Möglichkeiten zur Überprüfung von *mündlicher* Sprachkompetenz auf den verschiedenen Ebenen von Interaktionsfähigkeit (Anfänger bis *near-natives*) die theoretische Debatte und die Entwicklungsbemühungen (zumindest in den USA und in Kanada) beherrscht. Hier gilt es, innerhalb der Bundesrepublik Deutschland den Anschluß an die internationale Diskussion zu finden, die eigenen Erfahrungen systematisch aufzuarbeiten und Lösungen für die Probleme der Leistungsmessung und der Bewertung ganz allgemein zu entwickeln. In diesem Zusammenhang sei auf den Bundeswettbewerb Fremdsprachen verwiesen, der die Bedeutsamkeit des Testens, gerade der auditiv-mündlichen Fertigkeiten, auch für die Bundesrepublik unterstreicht. Nach Finkenstaedt ist der Bundeswettbewerb Fremdsprachen mit inzwischen mehr als 7000 Teilnehmern "das größte Experiment, das je im Bereich des Fremdsprachenunterrichts gemacht wurde" (1989, S. 176).

15. Insgesamt sind die Konsequenzen aus den einschneidenden politischen Veränderungen im europäischen Kontext für eine angemessene (Fremd-) Sprachenpolitik, für eine erweiterte Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts und seine Diversifizierung präziser zu benennen (vgl. z.B. Bausch, Christ & Krumm, 1992; Christ, 1991). Zugleich sind die Folgerungen für eine verbesserte, professionalisiertere Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern (im Sinne der in Abschnitt 3 gemachten Ausführungen) genauer

auszuformulieren; nicht zuletzt ist Ausbildungsforschung selbst zu betreiben. Dies erfordert eine gezielte Beteiligung an der hochschul- und bildungspolitischen Auseinandersetzung in unserem Lande sowie in Europa, womit die politische Dimension der Fremdsprachenforschung explizit angesprochen ist.

Die hier genannten Punkte stellen natürlich weder ein inhaltliches Forschungsprogramm dar, noch beanspruchen sie in irgendeiner Weise Vollständigkeit. Sie sind eine Sammlung möglicher Forschungsfragen und -bereiche innerhalb der Fremdsprachenforschung, die uns wichtig zu sein scheinen und die zentrale Desiderata repräsentieren. Sie könnten zugleich als Folie für die Formulierung und Positionierung eigener wie die Einordnung fremder Forschungsaktivitäten nützlich sein.

Wenn der Eindruck nicht trügt, dann ist auf der internationalen Ebene, besonders in angelsächsischen Veröffentlichungen, insgesamt eine starke empirische und methodologisch reflektierte Ausrichtung festzustellen, die auch bei uns zunimmt. Darüber hinaus gibt es im Ausland eine Reihe von Formen des wissenschaftlichen Diskurses, die den Stand und den Erkenntnisgewinn der Fremdsprachenforschung in regelmäßigen Abständen für eine breite Forscher-/Interessentengruppe sowie für die Praxis deutlich machen. Hierzu gehören beispielsweise gezielte Workshops mit internationaler Beteiligung zu zentralen Forschungsprojekten, wo durch Stellungnahme und Kritik von außen Pointiertheit und Kontroversität bestimmter Forschungsergebnisse sichtlich erhöht werden. Als beeindruckendes Beispiel sei hier das kanadische OISE-Projekt *Bilingual/Second Language Proficiency* genannt (vgl. Harley, Allen, Cummins & Swain, 1990).

Dieser Typ von Kolloquium bzw. Workshop (soweit er sich auf *work in progress* bezieht) wäre im bundesdeutschen Rahmen weiter auszubauen. Auch ist zu hoffen, daß die Zahl an empirischen Untersuchungen sowohl qualitativer wie quantitativer Art, die sich explizit auf die Beschreibung und Analyse von real durchgeführtem Fremdsprachenunterricht richten, bei uns ansteigen wird. Leider gibt es vielfach immer noch einen mangelhaft entwickelten Glauben an die Relevanz (Generalisierbarkeit, Umsetzbarkeit) von wissenschaftlichen Erkenntnissen einerseits bzw. einen naiv überhöhten Glauben an eben diese Wirksamkeit von Wissenschaft für die Praxisgestaltung andererseits. Beide Positionen sind fragwürdig; beide sehen das Verhältnis von Theorie und Praxis, von Wissenschaft und beruflichem Handeln als zu direkt bzw. zu unvermittelt an. Hier bedarf es unseres Erachtens einer fortgesetzten Debatte über die Praxisrelevanz von Forschung und

Wissenschaft (vgl. auch oben, Abschnitt 4.5). Im übrigen gibt es eine große Bandbreite von Fachpublikationen beschreibender, analysierender und bewertender Art, die nicht im engeren Sinne auf eigener Datenerhebung basieren. Auffällig sind zur Zeit gewisse Ansätze von Grundlagenforschung oder aber, wie eine Vielzahl von Arbeiten in den fremdsprachendidaktischen Zeitschriften zeigt, didaktisch mehr oder minder plausible, z.T. immer noch konstruierte Entwürfe und Vorschläge für eine verbesserte Unterrichtspraxis, die *per definitionem* appellativ bleiben müssen, da Fremdsprachenforschung keine normative Wissenschaft sein kann und will.

6. Ausblick

Die Fremdsprachenforschung, so haben wir eingangs formuliert, bietet sich als gemeinsamer Begriff, als angemessene Konzeption und als organisatorisches Dach für alle Forschungsaktivitäten innerhalb des oben definierten Objektbereichs an. Wir möchten noch einmal betonen, daß wir mit diesem Versuch der Begründung von Fremdsprachenforschung als breit angelegtem, eigenständigem Wissenschaftsbereich keinerlei unnötige Abgrenzung oder gar Ausgrenzung vornehmen wollen. Vielmehr geht es darum, alle wissenschaftlichen Richtungen und Kräfte bewußt aufeinander zu beziehen in dem gemeinsamen Bemühen um die Erforschung und Gestaltung des fremdsprachlichen Lernens und Lehrens im oben definierten Sinne, unter Berücksichtigung der Veränderungen und Herausforderungen im europäischen wie im weltweiten Kontext und all der Rahmenbedingungen des Handelns in und mit fremder Sprache innerhalb wie außerhalb institutioneller Kontexte.

Wir haben versucht, Tendenzen und Perspektiven der Fremdsprachenforschung als Ganzes aufzuzeigen. Wir halten eine gemeinsame Diskussion aller an diesem Forschungsprozeß Beteiligten über theoretische Prämissen, über konstitutive Merkmale des eigenen Forschungsbereichs und nicht zuletzt über die praktische wie gesamtgesellschaftliche Relevanz der eigenen Tätigkeit für außerordentlich wichtig und möchten mit der vorliegenden Arbeit zu einem fruchtbaren Diskurs beitragen. Wir erhoffen uns weitere produktive Auseinandersetzungen und Bezugnahmen aufeinander. Auch ein *kontroverser* Austausch über Theorien oder Elemente davon, über Forschungsansätze, einzelne Untersuchungsergebnisse und deren Interpretationen stellt unserer Meinung nach ein gutes Indiz für die Lebendigkeit einer Wissenschaft und einer wissenschaftlichen Gesellschaft dar.

Für die Zukunft ließe sich z.B. denken, daß zu einzelnen Themen des Gesamtbereichs kontroverse Diskussionen 'organisiert' werden, sei es durch

gezielt ausgerichtete kleinere Kongresse oder Kolloquien, sei es durch gemeinsame Veröffentlichungen auf der Basis eines Projekts, auf das alle verantwortliche Forscher wie wissenschaftliche Kommentatoren, gemeinsam Bezug nehmen.

Für die zukünftige Fremdsprachenforschung in der Bundesrepublik Deutschland wäre es wünschenswert, wenn verstärkt Untersuchungen unter Einsatz eines breiten Spektrums von (gegenstandsangemessenen) Forschungsmethoden durchgeführt würden, so wie es u.a. von Grotjahn (1993) dezidiert vorgeschlagen wird.¹⁴ An relevanten Themen und drängenden Problemstellungen mangelt es der Fremdsprachenforschung nicht. Bleibt zu hoffen, daß der abgesteckte Rahmen zu neuen Forschungsanstrengungen führt und weitere Ergebnisse zeitigt.

Neben der Forschung selbst ist aber, wie bereits angesprochen, der gemeinsame Austausch und Verständigungsprozeß über erfolgte Forschung ebenso wichtig: dazu gehören u.a. die Sekundäranalyse von einschlägigen Forschungen, eine unterstützende wie problematisierende wissenschaftliche Kritik und der öffentliche, publizierte Diskurs darüber, der unter den Forschern selbst wie unter allen Beteiligten (also auch den 'Untersuchten') geführt werden sollte. Vielleicht ist in diesem Zusammenhang an die Einrichtung von regelmäßig stattfindenden 'Herbstkonferenzen zur Fremdsprachenforschung' zu denken, auf denen dann jeweils eine oder zwei vorliegende Untersuchungen exemplarisch erörtert und evaluiert werden könnten.

Fremdsprachenforschung (unter Einschluß der Sprachlehrforschung, der Fremdsprachendidaktik/-methodik und von Teilen der Zweitspracherwerbsforschung) ist, so unser Fazit, ein zunehmend wichtiger Wissenschaftsbereich, weil die realen Prozesse fremdsprachlichen Lernens und kommunikativen Handelns und damit die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts und der darauf bezogenen Lehrerausbildung permanent zunehmen. Seine Qualität und sein faktisches Gewicht sind jedoch nur so überzeugend, wie seine Befunde wissenschaftlich fundiert und praktisch relevant sind und wie die

¹⁴ In der Zukunft könnten ebenfalls gemeinsame oder arbeitsteilig genutzte Datenbanken verstärkt genutzt werden. Jeder Fremdsprachenforscher hegt und pflegt bislang 'seine' Daten, ohne sie jemals ganz oder adäquat auswerten zu können; das ist unökonomisch und ineffektiv. Erste Ausnahmen gibt es im Zuge des Aufbaus von internationalen Projekten (z.B. *Cross-Cultural Speech Act Realization Project* (CCSARP)) sowie mit der Entwicklung von langfristigen Netzwerken (z.B. im europäischen *Code-Switching*-Projekt mit der Koordinationsstelle in Basel bzw. der Zentrale bei der *European Science Foundation* in Straßburg).

Menschen, die in ihm arbeiten, einig sind hinsichtlich des übergeordneten Ziels ihrer gemeinsamen Forschungsbemühungen.

Literaturverzeichnis

- Andersen, Roger W. (Hrsg.). 1983. *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Apelt, Walter. (1990). Der Fremdsprachenunterricht und seine Methodik in der DDR. Rückblick und Ausblick. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 23, 8-12.
- Apelt, Walter. (1991). Nachdenken über "Ost-Methodik" und "West-Didaktik". *Fremdsprachenunterricht*, 35/44, 257-262.
- Arnold, Isolde. (1990). Fremdsprachenunterricht in der DDR – gestern und heute. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 23, 24-26.
- Arntz, Reiner. (Hrsg.). (1988). *Textlinguistik und Fachsprache. Akten des Internationalen übersetzungswissenschaftlichen AILA-Symposiums, Hildesheim 13.-16. April 1987*. Hildesheim: Olms.
- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter. (1989). Was ist 'handlungsorientierter Englischunterricht'? In Gerhard Bach & Johannes-Peter Timm. (Hrsg.). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (S. 1-21). Tübingen: Francke.
- Barthel, Helga, Timm, Johannes-Peter & Vollmer, Helmut J. (1993). Der Beitrag der früheren DDR zur zukünftigen Fremdsprachenforschung. In Timm & Vollmer (1993), 543-566.
- Baur, Rupprecht S. (1990a). Anmerkungen zur Effektivität der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an bundesdeutschen Universitäten. In Bausch, Christ & Krumm (1990), 23-29.
- Baur, Rupprecht S. (1990b). *Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen – Anwendung – Kritik – Perspektiven*. Berlin: Langenscheidt.
- Bausch, Karl-Richard. (1986). Sprachlehrforschung revisited. In Bausch & Königs (1986a), 11-35.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Hüllen, Werner & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.) (1989). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1990). *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Brockmeyer.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1991). *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Brockmeyer.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1992). *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Brockmeyer.

- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (im Druck). *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit. Arbeitspapiere der 13. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Brockmeyer.
- Bausch, Karl-Richard & Königs, Frank G. (1983). 'Lernt' oder 'erwirbt' man Fremdsprachen im Unterricht? Zum Verhältnis von Sprachlehrforschung und Zweitsprachenerwerbsforschung. *Die Neueren Sprachen*, 82, 308-336.
- Bausch, Karl-Richard & Königs, Frank G. (Hrsg.). (1986a). *Sprachlehrforschung in der Diskussion. Methodologische Überlegungen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard & Königs, Frank G. (1986b). Einleitung: Das Thema 'Lernen oder Erwerben' im augenblicklichen Forschungskontext, In Bausch & Königs (1986a), 1-10.
- Bausch, Karl-Richard, Königs, Frank G. & Kogelheide, Rainer. (1986). Sprachlehrforschung – Entwicklung einer Institution und konzeptionelle Skizze der Disziplin. In Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung* (S. 1-22). Frankfurt a.M.: Lang.
- Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen. (1989). Sprachlehrforschung. In Bausch, Christ, Hüllen & Krumm (1989), 7-12.
- Ben-Peretz, M., Bromme, Rainer & Halkes, R. (Hrsg.). (1986). *Advances of research on teacher thinking*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bialystok, Ellen. (Hrsg.) (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen. (1993). Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In Kasper & Blum-Kulka (1993), 43-47.
- Blair, Robert W. (1982). *Innovative approaches to language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Boeck, Wolfgang. (Hrsg.) (1981). *Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung als theoretische Grundlage für den Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Brandt, Bertolt. (1991). Zur Situation der Fremdsprachenforschung und ihrer zukünftigen Entwicklung in den neuen Bundesländern. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2(2), 16-29.
- Bredereck, Gabriele & Lademann, Norbert. (Hrsg.) (1987). *Kommunikativ-funktional orientierter Fremdsprachenunterricht* (Wiss. Beiträge der Universität Halle 61 (F 75)). Halle: Universität.
- Buchbinder, V. A. & Strauß, Wolfgang H. (Hrsg.) (1986). *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Buttjes, Dieter. (1990). Praxis der Kulturwissenschaft. Zur Herausbildung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenstudium. In Bausch, Christ & Krumm (1990), 47-52.

- Butzkamm, Wolfgang. (1989). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Butzkamm, Wolfgang. (1992). Zur Methodik des Unterrichts an bilingualen Zweigen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3(1), 8-30.
- Byram, Michael. (Hrsg.). (1993). *Germany. Its representation in textbooks for teaching German in Great Britain*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Chomsky, Noam. (1988). *Language and problems of knowledge. The Managua lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Christ, Herbert. (1991). *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert & Hüllen, Werner. (1989). Fremdsprachendidaktik. In Bausch, Christ, Hüllen & Krumm (1989), 1-7.
- Clark, Christopher M. & Peterson, Penelope L. (1986). Teachers' thought processes. In Merlin C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (3. Aufl., S. 255-296). New York: Macmillan.
- Cook, Guy. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, Vivian. (1991). *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- Desselmann, Günther & Hellmich, Harald. (Hrsg.) (1981). *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. (1992). Entwurf einer Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) zur Fremdsprachenlehrerausbildung in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3(1), 1-7.
- Doyé, Peter. (Hrsg.). (1991). *Großbritannien. Seine Darstellung in deutschen Schulbüchern für den Englischunterricht*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Doyé, Peter, Heuermann, Hartmut & Zimmermann, Günther. (Hrsg.). (1988). *Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften. Dokumente und Berichte vom 12. Fremdsprachendidaktiker-Kongress*. Tübingen: Narr.
- Edelhoff, Christoph & Liebau, Eckhard. (1988). *Über die Grenze. Praktisches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ellis, Rod. (1992). On the relationship between formal practice and second language acquisition: a study of the effects of formal practice on the acquisition of German word order rules. *Die Neueren Sprachen*, 91, 131-147.
- Erdmenger, Manfred (1991). Ost-Methodik und West-Didaktik. Eine Studie ihrer Terminologien. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 38, 3-10.
- Fachverband Moderne Fremdsprachen. (1992). Resolution zur Rolle der modernen Fremdsprachen und der Fachdidaktiken im Hochschulbereich. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3(2), 119-120.
- Felix, Sascha W. (1982). *Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs*. Tübingen: Narr.

- Felix, Sascha W., Kanngießler, Siegfried & Rickheit, Gert. (Hrsg.). (1990). *Sprache und Wissen. Studien zur Kognitiven Linguistik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Festag, Ewald. (1990). Wie soll man Englisch weiter unterrichten? *Fremdsprachenunterricht*, 34/43, 562-568.
- Finkbeiner, Claudia. (1993). Der interkulturelle Auftrag der Bildungsstätten für Europa nach 1992: Zur berufsqualifizierenden Fremdsprachenkompetenz des Euroschülers. In Timm & Vollmer (1993), 164-177.
- Finkenstaedt, Thomas. (1989). Bemerkungen zur Statistik des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen. In Thomas Finkenstaedt & Konrad Schröder (Hrsg.), *Zwischen Empirie und Machbarkeit. Erstes Symposium zum Bundeswettbewerb Fremdsprachen* (S. 168-177). Augsburg: Universität (Augsburger I & I-Schriften, Bd. 50).
- Finkenstaedt, Thomas & Schröder, Konrad. (1990). *Sprachenschränken statt Zollschränken? Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. (1992). Erklärung der 12. Frühjahrskonferenz zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern für Europa. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3(2), 117-118.
- Gläser, Rosemarie. (1979). *Fachstile des Englischen*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Gläser, Rosemarie. (Hrsg.). (1987). *Beiträge zur anglistischen Fachsprachenforschung*. Leipzig: Karl-Marx-Universität.
- Gläser, Rosemarie. (1989). Das kommunikative Prinzip im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht aus linguistischer Sicht. Zum Forschungsstand in der DDR. *Die Neueren Sprachen*, 88, 246-258.
- Gläser, Rosemarie. (1990). *Fachtextsorten im Englischen*. Tübingen: Narr.
- Groeben, Norbert, Wahl, Diethelm, Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte. (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Tübingen: Francke.
- Grotjahn, Rüdiger. (1991). The Research Programme Subjective Theories: A new approach in second language research. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 187-214.
- Grotjahn, Rüdiger. (1993). Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In Timm & Vollmer (1993), 223-248.
- Günther, Klaus & Utheß, Herbert. (Hrsg.). (1975). *Methodik Russischunterricht*. Berlin: Volk und Wissen.
- Harley, Birgit, Allen, Patrick, Cummins, Jim & Swain, Merrill. (Hrsg.). (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hrsg.). (1983). *Textproduktion und Textrezeption*. Tübingen: Narr.
- Hoffmann, Lothar. (1985). *Kommunikationsmittel Fachsprache* (2. Aufl.). Tübingen: Narr. (1. Aufl. 1976. Berlin: Akademie Verlag).

- Hoffmann, Lothar. (1989a). Das Fachwort zwischen lexikalisch-semanticem Subsystem und Text. *Fachsprache – Fremdsprache – Muttersprache* (Technische Universität Dresden), 9/10.
- Hoffmann, Lothar. (1989b). Fachsprachenlinguistik und fachbezogene Fremdsprachenausbildung. Positionsbestimmung aus der Sicht der Leipziger Schule. *Die Neueren Sprachen*, 88(5), 448-462.
- Hoffmann, Lothar. (Hrsg.). (1990). *Empfehlung, Standard, Norm. Beiträge zur Standardisierung in der Fachkommunikation*. Leipzig: Enzyklopädie.
- House, Juliane. (1993a). Mißverstehen im interkulturellen Diskurs. In Timm & Vollmer (1993), 178-192.
- House, Juliane. (1993b). Towards a model for the analysis of inappropriate responses in native/nonnative interactions. In Kasper & Blum-Kulka (1993), 161-183.
- Hüllen, Werner. (1990). Tour d'horizon. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, 1-8.
- Hüllen, Werner. (1991). Honi soit qui mal y pense. Fremdsprachenforschung in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2(2), 4-15.
- Hüllen, Werner. (1992). Identifikationssprachen und Kommunikationssprachen. Über Probleme der Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 20(3), 298-317.
- Hüllen, Werner & Jung, Lothar. (1979). *Sprachstruktur und Spracherwerb*. Düsseldorf/München: Bagel/Francke.
- Karbe, Ursula (1989). Zur Sprachhandlung als einer dominierenden Kategorie des kommunikativ orientierten Englischunterrichts. *Fremdsprachenunterricht*, 33/42, 177-181.
- Kasper, Gabriele. (1993). Interkulturelle Pragmatik und Fremdsprachenlernen. In Timm & Vollmer (1993), 41-77.
- Kasper, Gabriele & Blum-Kulka, Shoshana. (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Knapp, Karlfried & Knapp-Potthoff, Annelie. (1990). Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, 62-93.
- König, Gerhard. (1991). Zur Diskussion über "Ost-Methodik" und "West-Didaktik". *Fremdsprachenunterricht*, 35/44, 413.
- Königs, Frank G. (1991). Sprachlehrforschung: Konturen und Perspektiven. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 44, 75-83.
- Königs, Frank G. (1992). 'Lernen' oder 'Erwerben' revisited. Zur Relevanz der Zweitspracherwerbsforschung für die Sprachlehrforschung. *Die Neueren Sprachen*, 91, 166-179.
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt 'Sprachlehrforschung'. (Hrsg.). (1977). *Sprachlehr- und Sprachlernforschung. Eine Zwischenbilanz*. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt 'Sprachlehrforschung'. (Hrsg.). (1983). *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin*. Tübingen: Narr.

- Kramsch, Claire. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krück, Brigitte & Tietze, Tanja. (1990). Führung kooperativer Lerntätigkeit im Englischunterricht. *Fremdsprachenunterricht*, 34/43, 103-110.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1989). Der Fremdsprachenlehrer. In Bausch, Christ, Hüllen & Krumm (1989), 400-405.
- Lakoff, George. (1987). *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George. (1990). The invariance hypothesis: Is abstract reason based on image-schemata? *Cognitive Linguistics*, 1(1), 39-74.
- Langacker, Ronald W. (1987/1991). *Foundations of cognitive grammar*. Vol. 1: *Pre-requisites (1987)*. Vol. 2: *Descriptive Application (1991)*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (1988). An overview of cognitive grammar. In B. Rudzka-Ostyn (Hrsg.), *Topics in cognitive linguistics* (S. 3-48). Amsterdam: Benjamins.
- Legutke, Michael. (1988). *Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Kamp.
- Little, David, Devitt, Seán & Singleton, David. (1989). *Learning foreign languages from authentic texts: Theory and practice*. Dublin: Authentik.
- Littlewood, William. (1991). Theory, research and practice in foreign language teaching. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2(1), 99-111.
- Mandl, Heinz & Spada, Hans. (Hrsg.). (1988). *Wissenspsychologie*. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mattheier, Klaus J. (Hrsg.). (1991). *Ein Europa - Viele Sprachen. Kongreßbeiträge zur 22. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V.* Frankfurt/M.: Lang.
- McCarthy, Michael. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyer, Hans Joachim. (1986). Linguistische Probleme des fachbezogenen Englischunterrichts. *bit*, 14, 48-62. (Humboldt-Universität, Sektion Fremdsprachen).
- Meyer, Hans Joachim (1993). Angewandte Linguistik und Fremdsprachenforschung im Kontext der politischen Wende. In Timm & Vollmer (1993), 100-114.
- Meyer, Meinert A. (1993). Fremdsprachenunterricht ohne Kultur? Zur Gewichtung sprachlich-kommunikativer und landeskundlicher Elemente aus pädagogischer Sicht. In Timm & Vollmer (1993), 123-142.
- Möhle, Dorothea. (1990). Forschung für eine Fremdsprachenlehrausbildung im Wandel. In Bausch, Christ & Krumm (1990), 123-127.
- Morgan, Carol. (1993). Attitude change and foreign language culture learning. *Language Teaching*, 26, 63-75.

- Oller, John W. & Richard-Amato, P. (Hrsg.). (1984). *Methods that work*. Rowley, MA: Newbury House.
- O'Malley, J. Michael & Chamot, Anna U. (Hrsg.). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Picht, Robert. (1989). Kultur- und Landeswissenschaften. In Bausch, Christ, Hüllen & Krumm (1989), 54-60.
- Picht, Robert. (1990). Von der Landeskunde zur interkulturellen Kommunikation. In Hans-Joachim Althof (Hrsg.), *Deutschlandstudien international 1* (S. 9-24). München: iudicium verlag.
- Pohl, Lothar, Schlecht, Günter & Utheß, Sabine. (Hrsg.) (1982). *Methodik Englisch- und Französischunterricht* (zuerst 1978). Berlin: Volk und Wissen.
- Posner, Roland. (1993) Gesellschaft, Zivilisation und Mentalität: Ein Weg zur Kommunikation im mehrsprachigen Europa. In Timm & Vollmer (1993), 78-99.
- Radden, Günter. (1991). The cognitive approach to natural language. *L.A.U.D.-Paper Series A, No. 300*. Duisburg: L.A.U.D.
- Resolution der DGFF. (1991). Gegen die Ausländerfeindlichkeit in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2(2), 3.
- Rutherford, William. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*. London: Longman.
- Schmidt, Richard. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, Richard. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In Kasper & Blum-Kulka (1993), 121-142.
- Schröder, Konrad. (Hrsg.) (1992a). Fremdsprachen im Europäischen Haus. *Die Neueren Sprachen*, 91. [Themenheft].
- Schröder, Konrad. (1992b). Der Single European Market und die Fremdsprachen. *Die Neueren Sprachen*, 91, 342-368.
- Schumann, John H. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Schumann, John H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-392.
- Schwarz, Monika. (1992). *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen: Francke.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1991). Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriß eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde. *Info DaF*, 18, 237-251.
- Spillner, Bernd. (Hrsg.). (1990). *Interkulturelle Kommunikation. Kongreßbeiträge zur 21. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V.* Frankfurt/M.: Lang.
- Thürmann, Eike & Otten, Edgar. (1992). Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3(2), 39-55.

- Timm, Johannes-Peter. (1990). Handlungsorientierte Lehrerbildung für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 38, 123-128.
- Timm, Johannes-Peter. (1991). Englischunterricht zwischen Handlungsorientierung und didaktischer Steuerung. *Die Neueren Sprachen*, 90, 46-65 und 559-563.
- Timm, Johannes-Peter. (im Druck). Freiräume organisieren für handelndes Lernen. Schulisches Fremdsprachenlernen und -lehren im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit. In Bausch, Christ & Krumm (im Druck).
- Timm, Johannes-Peter & Vollmer, Helmut J. (Hrsg.). (1993). *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Essen, 7.-9. Oktober 1991*. Bochum: Brockmeyer.
- Vester, Frederic. (1985). *Neuland des Denkens. Vom technokratischen zum kybernetischen Zeitalter* (3. Aufl.). Stuttgart: dtv.
- Vogel, Klaus. (1990). *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr.
- Vollmer, Helmut J. (1982). *Spracherwerb und Sprachbeherrschung. Untersuchungen zur Struktur von Fremdsprachenfähigkeit*. Tübingen: Narr.
- Vollmer, Helmut J. (1989). Leistungsmessung: Überblick. In Bausch, Christ, Hüllen & Krumm (1989), 222-226.
- Vollmer, Helmut J. (1990). Das mühsame Geschäft der Erforschung von Ausbildungsprozessen. In Bausch, Christ & Krumm (1990), 183-191.
- Vollmer, Helmut J. (1992a). Immersion und alternative Ansätze des Fremdsprachenerwerbs in Nordamerika: Probleme des Transfers in die Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3(2), 5-38.
- Vollmer, Helmut J. (1992b). Der Fremdsprachenunterricht muß nicht umkehren, er muß vielgestaltiger werden! In Bausch, Christ & Krumm (1992), S. 141-152.
- Vollmer, Helmut J. (im Druck). Steuerung des Selbstlernens: Ein Widerspruch in sich? In Bausch, Christ & Krumm (im Druck).
- Wallace, Michael J. (1991). *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weise, Günter. (1983). *Systemaspekt und Tätigkeitsaspekt in der Wissenschaftssprache. Untersuchungen an englischen Fachtexten der Chemie*. Diss. B (Habil-Schrift). Universität Halle.
- Weise, Günter. (1986). Untersuchungen zum funktionalen System der englischen Wissenschaftssprache. *Arbeitsbericht*, 121, 1-57 (Universität Halle, Sektion Sprach- und Literaturwissenschaft).
- Weise, Günter. (Hrsg.) (1987). *Kommunikativ-funktionale Sprachbeschreibung und Sprachkundigenausbildung*. Halle: Martin-Luther-Universität.
- Wilske, Ludwig. (Hrsg.). (1983). *Sprachkommunikation und Sprachsystem. Linguistische Grundlagen für die Fremdsprachenmethodik*. Leipzig: Enzyklopädie.

- Wilske, Ludwig. (Hrsg.). (1988). *Fremdsprachliche Kommunikation. Aufgaben, Handlungstypen, sprachliche Mittel*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Wittrock, Merlin C. (1986). Students' thought processes. In Merlin C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (3. Aufl., S. 297-314). New York: Macmillan.
- Wode, Henning. (1978). L1-Erwerb, L2-Erwerb und Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen* 77, 452-465.
- Wode, Henning. (1981). Neue Wege zur Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik. *Englisch Amerikanische Studien* 4, 509-525.
- Wode, Henning. (1988). *Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. München: Hueber.
- Wolff, Dieter. (1990). Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen*, 89, 610-625.
- Wolff, Dieter. (1992). Aspekte des Zweitsprachenerwerbs. Anmerkungen zu einem Themenheft. *Die Neueren Sprachen*, 91, 110-114.
- Woodward, Tessa. (1991). *Models and metaphors in language teacher training. Loop input and other strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmermann, Günther. (1985). Zur Adaptionfähigkeit des Lehrers im Fremdsprachenunterricht. Das 'reading-and-flexing'-Konzept David E. Hunts. In Armand Claude (Hrsg.), *Sensibilisierung für Lehrverhalten. Reaktionen auf D.E. Hunts 'Teacher's Adaption - 'Reading' and 'Flexing' to Students* (S. 62-71). Frankfurt a.M.: Deutscher Volkshochschulverband/Pädagogische Arbeitsstelle.
- Zimmermann, Günther. (1990). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung*. München: Hueber.
- Zimmermann, Günther. (1992). Grammatik 'sinnvoll' machen: Didaktische Folgerungen aus Lernerognitionen. In Dieter Buttjes, Wolfgang Butzkamm & Friederike Klippel (Hrsg.), *Neue Brennpunkte des Englischunterrichts. Festschrift für Helmut Heuer zum 60. Geburtstag* (S. 166-179). Frankfurt a.M.: Lang.

Fremdsprachenerziehung in der Grundschule

Peter Doyé

Technische Universität Braunschweig

In recent years foreign language education at the elementary level has received new attention from teachers, parents and politicians, and its introduction into all primary schools is now at hand. Therefore, a review of the theoretical foundations and empirical findings seems appropriate. The present article proposes to undertake such a review in terms of the following aspects: 1. Arguments for an early start; 2. Goals; 3. Contents; 4. Methods; 5. Materials; 6. Evaluation; 7. Teacher Education; 8. Open questions.

0. Einleitung

In der Zeit vom 17. bis zum 22. Mai 1992 fand in der Evangelischen Akademie Loccum unter Beteiligung von Experten aus 22 Ländern der zweite Workshop des Europarats zum Thema "Foreign Language Education in Primary Schools" statt. Dieses internationale Ereignis zusammen mit dem Wiederaufleben der Bemühungen um eine Integration des Fremdsprachenlernens in die Grundschulen der Bundesrepublik Deutschland läßt es geboten erscheinen, das Problem und die bisher zu ihm gewonnenen Erkenntnisse neu zu reflektieren.

Dies soll in folgender Gliederung erfolgen:

- | | |
|-----------------|------------------|
| 1. Begründungen | 5. Materialien |
| 2. Intentionen | 6. Evaluation |
| 3. Inhalte | 7. Lehrerbildung |
| 4. Methoden | 8. Probleme |

Dabei soll vor allem die Situation in Deutschland behandelt, aber auch die Lage in anderen europäischen Ländern zum Vergleich oder zum Aufzeigen von alternativen Problemlösungen dargestellt werden. Vorher ist aber eine Definition vonnöten. Es hat sich in Loccum und auf anderen internationalen Konferenzen gezeigt, daß die Vertreter der verschiedenen Länder (und Sprachen) – aufgrund der unterschiedlichen Schulsysteme – unter "Grundschule" und den äquivalenten Ausdrücken in anderen Sprachen durchaus Verschiedenes verstehen. Nun ist aber die spezifische Problematik einer ganz bestimmten Schulart zu behandeln: Weder die Sekundarschule mit ihrem inzwischen generell akzeptierten Fremdsprachenunterricht

für alle noch die nur in einem Teil der Länder obligatorische Vorschule steht zur Debatte, sondern diejenige Schulart, die nach allgemeinem Verständnis den Kindern eine fundamentale Schulbildung zu vermitteln hat; und dies geschieht in (fast) allen europäischen Ländern in einem bestimmten Lebensabschnitt, nämlich zwischen dem 5. oder 6. und dem 10. oder 11. Lebensjahr.

Man hat sich deshalb in Loccum auf die Formel "Primary School – age 5/6 to 10/11" geeinigt. Dieser Sprachgebrauch scheint sich überall durchzusetzen und soll auch in diesem Aufsatz verwendet werden.

1. Begründungen

Bei dem Versuch einer Begründung für die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in die Grundschule stößt man auf eine erstaunliche Tatsache: Für die *bisherige* Regelung, nach der der Fremdsprachenunterricht in der 5. Klasse beginnt, gibt es keine solche Begründung, nur unreflektierte Tradition. Die Tatsache, daß deutsche Kinder heute in der Regel mit 10 Jahren ihre erste Fremdsprache zu lernen anfangen, ist ganz einfach darauf zurückzuführen, daß in früheren Zeiten fremdsprachliche Bildung als ein Bestandteil der sogenannten höheren Bildung angesehen wurde, d.h. den Schülerinnen und Schülern der Gymnasien und Realschulen vorbehalten war und deshalb auch bei deren Eintritt in diese Schule begann, also im 5. Schuljahr. Bei diesem Zeitpunkt blieb es auch, als die Kultusminister der Bundesrepublik 1964 den Fremdsprachenunterricht allen Schülern zugänglich machten und dadurch die Möglichkeit eröffneten, seinen Beginn grundsätzlich zu überdenken. Dieses geschah damals nicht. Stattdessen übernahm man naiv die Regelung von Gymnasium und Realschule, übertrug sie auf die Hauptschule und stellte keine Überlegungen dazu an, welches denn eigentlich der beste Zeitpunkt für den Beginn eines Fremdsprachenunterrichts sei, an dem nun alle Kinder teilnahmen.

Wer nun aber die durch lange Tradition festgeschriebene Regelung ändern will, muß triftige Gründe vorbringen. Die wichtigsten Gründe, die die Verfechter des "Frühbeginns" in den vergangenen 40 Jahren angeführt haben, sollen hier zusammengestellt und kritisch beleuchtet werden.

Die häufigste Begründung für das frühe Fremdsprachenlernen ist die *entwicklungspsychologische*. Es liegt nahe, bei der Diskussion um einen zeitlich günstigen Beginn diejenige wissenschaftliche Disziplin zu bemühen, die sich primär mit den Veränderungen des Verhaltens und den ihm zugrunde liegenden Verhaltensdispositionen in der menschlichen Entwicklung befaßt.

Dies haben denn auch die meisten Verfechter des Frühbeginns von Anfang an getan. Ihr erster "Kronzeuge" ist Arnold Gesell. Er sieht eine Erklärung der oft beobachteten Tatsache, daß Kinder unter 10 Jahren fremde Sprachen schnell und anscheinend mühelos lernen, in deren starker Neigung und Bereitschaft zu sprachlicher Erfahrung und Aktivität. Schon 1956 schreibt er:

"The young child enjoys language experience. He is ready to learn, to listen, to communicate by word of mouth, in playful and dramatic situations. With favorable motivation he is emotionally amenable to a second and even a third language." (Gesell, 1956, S. 8)

Während Gesell die emotionale Bereitschaft zu verbaler Betätigung betont, weisen andere Psychologen auf die für das Sprachenlernen besonders günstige intellektuelle Disposition jüngerer Kinder hin. So bietet nach Frances Ilg die starke Imitationsfähigkeit des Kindes bis zu acht Jahren die beste Grundlage für das Lernen einer zweiten Sprache. Sie bezeichnet das Kind dieser Altersstufe als "group-minded, expansive, and receptive. At this age, when expansion and imitation are at their height, the child can under favorable conditions be expected to learn a second language with a rush" (Ilg, 1956, S. 4).

Auf die von Gesell und Ilg genannten kognitiven und emotionalen Dispositionen der Grundschul Kinder haben in der Folgezeit alle entwicklungspsychologisch argumentierenden Didaktiker hingewiesen (z.B. Bebermeier, 1975, S. 162f.; Holmstrand, 1975, S. 23f.; Maier, 1991, S. 30ff.; Stern, 1967, S. 17f.).

Eine interessante Variante dieser Argumentation hat Andersson geliefert. Aus vorliegenden Untersuchungen zieht er den vorsichtigen, doch weitreichenden Schluß, daß das Sprachenlernen in jungen Jahren vornehmlich per Konditionierung stattfindet, während es später hauptsächlich in Form von einsichtigem Strukturieren fortgesetzt werde; der Zeitpunkt des Wechsels liege etwa bei 10 Jahren. Andersson schreibt: "Conditioned learning seems to be at its peak at birth and to decline with age, conceptual learning at its low point at birth and to increase with age." (Andersson, 1960, S. 302f.). Er illustriert seinen Gedanken durch eine Graphik (Abb. 1).

Diese Argumentation wie auch die vorher referierten sind nicht ohne Widerspruch geblieben. Neuere Entwicklungspsychologen (z.B. Mietzel, 1989 und Oerter & Montada, 1987) bestreiten prinzipiell die Berechtigung des Konzepts der optimalen Lernfähigkeit und Lernbereitschaft in bestimmten Lebensaltern und damit auch speziell die des "optimum age for beginning

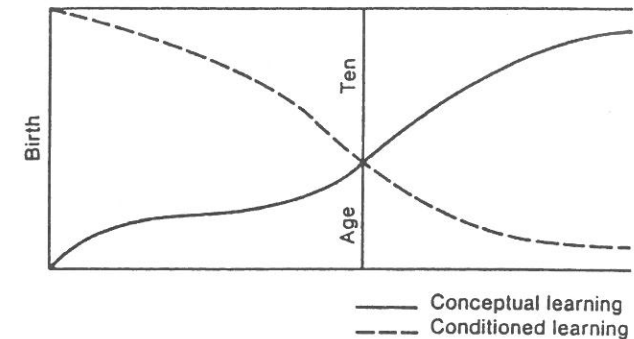


Abb. 1: Conceptual and Conditioned Learning

the study of modern languages" (Andersson). Diese Konzepte hätten nur im Rahmen einer – längst widerlegten – Phasen- und Stufentheorie ihren Platz gehabt und seien empirisch nicht haltbar. Die Vorstellung, daß alle Menschen die gleichen, zeitlich feststehenden Entwicklungsphasen durchlaufen, in denen sie mehr oder minder aufnahmebereit für verschiedene Kategorien von Umwelterfahrungen sind, hat sich als nicht haltbar erwiesen. Hinter ihr steht nämlich eine Überschätzung des Anteils der anlagebedingten Reifung an der menschlichen Entwicklung. Auch wenn man es heute aufgegeben hat, die Anteile von intellektuellen Anlagen einerseits und Umweltbedingungen andererseits auseinanderzuidividieren, so ist man sich doch einig darüber, daß es im menschlichen Verhalten keine Schemata gibt, die aufgrund bloßer Reifung entstehen.

In der europäischen Entwicklungspsychologie war es besonders Hans Aebli, der die Notwendigkeit betont hat, "den Anlage- und Reifungsfaktoren die bloße Funktion zuzuschreiben, Verhaltensmöglichkeiten zu eröffnen, welche durch Lernen und Erfahrung verwirklicht werden müssen" (Aebli 1974, S. 182).

Es kann also keine bei allen Menschen im gleichen Alter auftretenden Entwicklungsphasen mit feststehender Lerndisposition geben; denn deren jeweils andere Umwelterfahrung bestimmt mit, wann überhaupt und wann in erhöhtem Maße sie bereit werden für die Aufnahme neuer Angebote der Umwelt.

Wenn dies aber so ist, dann ist es auch sinnlos, nach einem allgemeingültigen optimalen Zeitpunkt für das Lernen bestimmter Verhaltensformen zu suchen. Dann muß die Frage vielmehr lauten, ob die Schule die für das Lernen nötigen oder förderlichen Voraussetzungen zu einem pädagogisch wünschenswerten Zeitpunkt zu schaffen in der Lage ist. Und dies gilt natürlich auch für das Fremdsprachenlernen (vgl. Fthenakis et al., 1985, 163ff.).

Einen guten Überblick über die empirischen Forschungen zur Bedeutung des Faktors "Alter" für den Spracherwerb gibt Singleton (1989). Doch kommt auch er in seiner Zusammenfassung zu dem wenig befriedigenden Schluß, daß alle Forschungsergebnisse zusammengenommen keine generelle Aussage über eine für den Zweitspracherwerb optimal geeignete Entwicklungsphase gestatten.

Einen ganz anderen Ausgangspunkt hat die *physiologische* Begründung. Sie stützt sich vor allem auf die Forschung zweier kanadischer Gehirnphysiologen: Penfield und Roberts. In ihrem inzwischen berühmt gewordenen Buch "Speech and Brain Mechanisms" legen sie dar, wie ihre Untersuchungen des menschlichen Gehirns sie zu der Konzeption der optimalen Kapazität der einzelnen Gehirnzentren in bestimmten Lebensaltern geführt haben. Aus der Regenerationsart und dem Grad, in dem Menschen nach Hirnläsionen ihre Sprechfähigkeit wiedererlangten, haben die beiden Physiologen die Plastizität und Anpassungsfähigkeit des Gehirns in den verschiedenen Lebensaltern abgelesen und sind dabei zu der Erkenntnis von Gesetzmäßigkeiten gekommen. Sie sprechen mehrfach von einer "biological clock of the brain". Ihre für unseren Zusammenhang wichtigste Feststellung ist die, daß die sprachlichen Gehirnzentren ihre optimale Kapazität im Alter zwischen 1 und 9 Jahren haben. Sie schreiben: "For the purposes of language learning the human brain becomes progressively stiff and rigid after the age of nine . . . Before the age of nine to twelve a child is a specialist in learning to speak" (Penfield & Roberts, 1959, S. 235ff.). Besonders betonen Penfield und Roberts die starke Imitationsfähigkeit des jungen Kindes, welche die beste Grundlage für die Aneignung einer zweiten Sprache biete.

Hier offenbart sich die Schwachstelle in der physiologischen Argumentation. Die beiden Kanadier sowie ihre Anhänger sind so stark auf imitatives Lernen von Fremdsprachen fixiert, daß sie andere Formen des Lernens gar nicht mehr in Betracht ziehen. Diese ihre didaktische Naivität wird besonders in ihrem Schlußkapitel (1959, S. 251ff.) deutlich, wo sie die "direct method" und diese dann speziell in der Form der "mother's method" –

völlig einseitig positiv darstellen und die Alternative, nämlich das Sprachenlernen über kognitive Strukturierung, ebenso einseitig abwerten. Konsequenterweise entfällt für Penfield und Roberts dann auch die Möglichkeit, daß ältere Lernende mit Hilfe von Regellernen und Strukturierung genauso gut oder besser zur Sprachbeherrschung gelangen können wie jüngere über Imitation und Gewöhnung.

Auf diese Einseitigkeit hat bereits van Parreren hingewiesen, als er (1976) kritisierte, daß die entwicklungspsychologische wie die physiologische Argumentation unberücksichtigt ließen, daß die unbestritten große Imitationsfähigkeit und Sprechfreudigkeit jüngerer Kinder durch die besser entwickelten Lernstrategien älterer Kinder (im Sekundarschulalter) aufgewogen werden können. Damit meint er die größere Fähigkeit, verschiedene inzwischen erworbene Formen der Sprachaneignung gezielt zu verwenden, vornehmlich solche der Kategorisierung und Strukturierung. Van Parreren bestreitet daher die Existenz einer "ideal period for language beginning" (Penfield). Seine Auffassung wird durch die Ergebnisse empirischer Untersuchungen in Schweden gestützt (Ekstrand, 1976).

Entsprechendes gilt für Lennebergs These von den biologisch bedingten zeitlichen Begrenzungen allen Spracherwerbs (Lenneberg, 1967). Seine Feststellung, daß das menschliche Vermögen, Sprache zu lernen, vor allem eine Folge biologischer Reifung sei und daß es eine kritische, durch große Plastizität der Hirnorganisation gekennzeichnete Periode gebe, nach deren Abschluß das Sprachenlernen erheblich erschwert sei, ist durch neuere Untersuchungen so erschüttert worden, daß sie als Argument für den Frühbeginn nicht mehr in Frage kommt (Baur, 1987; Grzybek, 1983; Singleton, 1989; Van der Geest 1981). Die relevanten Untersuchungsergebnisse zusammenfassend stellen Larsen-Freeman und Long (1991) fest, daß es wohl "biological constraints on second language acquisition" gebe, diese aber nicht so interpretiert werden dürften, daß es außerhalb der sogenannten kritischen Phasen kein erfolgreiches Sprachenlernen geben könne.

Wesentlich besser fundiert als die beiden erstgenannten ist eine Begründung, die man im Hinblick auf ein essentielles Merkmal des Menschen die *anthropologische* nennen kann. Gemeint ist seine geringe Festgelegtheit "von Natur aus", seine Offenheit, die Vielfalt seiner Entwicklungsmöglichkeiten. Bei Geburt ist der Mensch prinzipiell in der Lage, jedwede Sprache zu lernen, in jedwede Kultur hineinzuwachsen, jedwede Nationalität, Religion, Gesellschaftsform zu internalisieren. Nun wird er aber in eine bestimmte Nation, Gesellschaft oder Sprachgemeinschaft hineingeboren und ist daher gezwungen, deren Denk- und Verhaltensmuster anzunehmen.

Durch Sozialisation werden diese Lebensformen im Laufe der Zeit zu immer festeren Gewohnheiten, neben denen andere immer schwerer bestehen können (vgl. Carroll 1969, S. 62).

Die notwendige Fixierung auf die Normen einer Gruppe geht auf Kosten der Offenheit für alle anderen; aus dem potentiell vielfältigen Wesen wird ein monolingualer, monokultureller Mensch. Anthropologen, Sozialisationsforscher und Pädagogen haben dieses Charakteristikum – ursprüngliche Offenheit einerseits und Zwang zur Festlegung auf Kosten dieser Offenheit andererseits – ausführlich beschrieben (Gehlen, 1976; Roth, 1984; Ulich, 1982).

Das Phänomen findet sich in allen Lebensbereichen, ist aber in den Bereichen Sprache und Kultur besonders auffällig. Die beim Kleinkind beobachtbare Fähigkeit, sich in einem beliebigen Idiom zu artikulieren, weicht langsam aber stetig der Kompetenz in einer Sprache und der Schwerfälligkeit im Umgang mit allen anderen; und die Leichtigkeit, mit der es in den ersten Lebensjahren jedwede soziale Norm anzunehmen in der Lage ist, wird allmählich abgelöst durch die Fähigkeit, sich in *einer* Kultur normgerecht zu verhalten, aber auch durch die Unbeholfenheit beim Akzeptieren der Normen anderer Kulturen. Wenn es nun aber aus persönlichen Gründen (Bereicherung des Individuums) wünschenswert und aus politischen Gründen (Leben in einer multikulturellen Welt) notwendig ist, die Festlegung in Grenzen zu halten oder gar zu reduzieren, dann gebietet es die Logik, dies zu einem Zeitpunkt zu versuchen, zu dem die Festlegung noch nicht so weit fortgeschritten ist, daß alternative Lebensformen neben den primär internalisierten noch eine Chance haben, akzeptiert zu werden. Und wenn man den Fremdsprachenunterricht als eine Möglichkeit zu solcher Erziehung betrachtet, dann muß man ihn auch in diejenigen Institutionen einführen, die für die Grundbildung des Menschen zuständig sind (Pelz, 1989, S. 75; Stern, 1967, S. 8ff.).

Als ein Mittel zum Erhalt oder zur Wiederherstellung eines Teils der prinzipiellen Offenheit des Menschen haben Sprachphilosophen das Sprachenlernen seit langem gesehen. Am einflußreichsten war Wilhelm von Humboldt, der jede Sprache als eine Form der Weltansicht betrachtete und deshalb für das Erlernen fremder Sprachen zur Gewinnung neuer Standpunkte im Weltverständnis eintrat (1907, S. 52ff.). An ihn anschließend hat kürzlich Böhler gefordert, die "Möglichkeit pluraler Sinnkonstitution durch Sprachen" stärker in das fremdsprachendidaktische Denken einzubeziehen. "Die Aneignung einer Fremdsprache öffnet gewissermaßen das Tor

zur Welt, entgrenzt den Horizont der eigenen Weltansicht und stellt ihre Selbstverständlichkeit in Frage" (Böhler, 1991, S. 138).

In welchem Maße der moderne Fremdsprachenunterricht diese "Horizontweiterung" erreicht, dazu gibt es keine eindeutigen empirischen Befunde. Fthenakis et al. (1985, S. 115ff.) beklagen das Fehlen solcher Befunde, zeigen aber, wie leicht eine mehrsprachige Erziehung ihr Ziel verfehlen kann und unter welchen Bedingungen sie Chancen hat. Gewiß kommt es auf die Gestaltung der Bedingungen an. Doch ist es eben das Spezifikum der anthropologischen Argumentation, daß sie plausibel macht, daß – unter sonst gleichen Bedingungen – die Erfolgsaussichten in früheren Jahren größer sind als in späteren.

Als vierte und letztlich entscheidende ist die *pädagogische* Begründung zu nennen. Entscheidend ist sie deshalb, weil ja doch alle bisher genannten Begründungen für sich genommen nie ausreichen können, um den Fremdsprachenunterricht wirklich in der Grundschule zu realisieren. Die Tatsache allein, daß Kinder im Grundschulalter über günstige psychische Dispositionen oder physiologische Kapazitäten oder anthropologische Voraussetzungen verfügen, ist noch kein hinreichender Grund für die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in die Grundschule. Diese Einführung muß auch pädagogisch sinnvoll sein.

Wenn wir denn Erziehung als Lebenshilfe begreifen gelernt haben und wenn Kinder in unserer multikulturellen Welt zum Ende des 20. Jahrhunderts ständig Menschen und Gegenständen anderer Sprache, Kultur und Gesellschaft begegnen, dann muß die Schule sich bemühen, ihnen bei der Bewältigung der aus den Begegnungen entstehenden Aufgaben zu helfen. Und wenn denn diese Begegnungen schon im Kindesalter stattfinden, dann muß schon die Grundschule versuchen, ihren Beitrag zur Lebenshilfe dadurch zu leisten, daß sie ihre Schülerinnen und Schüler auf die interkulturellen Begegnungen vorbereitet. Das kann sie am besten über die Einbeziehung anderer Sprachen und Kulturen in ihren Bildungskanon. Die traditionelle Grundschule mit ihrer Konzentration auf die eigene Gemeinde, Nation und Sprache kann das alles nicht leisten. Als "Heimatschule und Muttersprachenschule" konventioneller Prägung muß sie vor der neuen Aufgabe versagen. Vieles spricht dafür, daß auch die Grundschule der Gegenwart ihre Schülerinnen und Schüler die eigene Heimat kennen und schätzen und die eigene Sprache optimal zu beherrschen lehrt; aber wenn daneben nicht die Erziehung zur Achtung anderer Kulturen und die Beschäftigung mit anderen Sprachen tritt, erfüllt die Grundschule ihre Aufgabe nicht mehr. Es kommt darauf an, die althergebrachten Prinzipien durch neue zu ergänzen:

Orientierung in der heimischen Umwelt durch Auseinandersetzung mit der "weiten Welt", Erziehung zur Heimatverbundenheit durch Erziehung zur Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Nationen, muttersprachliche Bildung durch Hinführung zur Kommunikationsfähigkeit in einer zweiten Sprache. Das pädagogische Argument für die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in die Grundschule ist getragen von der Überzeugung, daß die als nötig erkannte Ausstattung der Schülerinnen und Schüler für die Bewältigung des Lebens in dieser multikulturellen Welt am besten in die Grundschule eingeführt werden kann durch die Etablierung eines eigenen Lernbereichs für diesen Zweck. Dieser mag in enger Verzahnung mit den anderen Lernbereichen betrieben werden – im Idealfall sogar integriert in einen allumfassenden Gesamtunterricht – oder aber als eigenständiger Fremdsprachenunterricht mit festgelegten zwanzigminütigen Lernzeiten pro Tag. Wichtig ist nur, daß dieser Lernbereich im Curriculum der Grundschule verankert wird, damit er ernstgenommen wird. Die Erfahrungen mit der politischen Bildung haben das gezeigt: Sie zum Prinzip allen Unterrichts zu erklären, war zwar vernünftig; aber es bedurfte daneben auch eines eigenen Faches, das sich ausdrücklich und gezielt der politischen Bildung annahm.

Ein entsprechender Ort für das interkulturelle Lernen in der Grundschule kann der Fremdsprachenunterricht sein. Das Überschreiten der eigenen kulturellen Grenzen können Kinder am ehesten durch die Beschäftigung mit demjenigen Bereich anderer Kulturen üben, in dem diese ihren vollkommensten Ausdruck finden, nämlich dem der Sprache. Von ihr ausgehend, lassen sich alle anderen Bereiche erschließen. Stern schrieb schon 1969:

"The acquisition of a foreign language must become part of the basic literacy of the child on a par with reading and writing. It is argued that the traditional point of view of primary education as vernacular education is unrealistic, because even by a narrow definition of bilingualism at least half of the world's population is bilingual; and in any case everyone lives in a world in which many different languages are spoken and therefore it is not defensible to create through education a rigidly monolingual setting. If education is to reflect the realities with which we have to live, other languages and other cultures should impinge on children from the earliest stage of formal education." (1969, S. 26)

Die meisten Fremdsprachendidaktiker der Gegenwart argumentieren ähnlich wie Stern, z.B. Felberbauer (1991), Freudenstein (1990), Gompf (1990), Hunfeld (1992), Pelz (1989).

2. Intentionen

Das Braunschweiger Forschungsprojekt der siebziger Jahre legte großen Wert auf eine genaue Definition der Unterrichtsziele (Doyé & Lüttge, 1977). Dies geschah in bewußter Absetzung von anderen Projekten, in denen der Unterricht solche vagen Intentionen wie "Anbahnung", "Hinführung" oder "Begegnung" verfolgte. Das Braunschweiger Projekt ist später zusammen mit etlichen anderen Schulversuchen in die Kategorie "Systematischer Fremdsprachenunterricht in der Grundschule" eingeordnet worden. Dies war nötig, weil diesem Konzept in Gestalt des "Begegnungssprachenkonzepts" eine ernstzunehmende Konkurrenz erwachsen ist.

Der Hauptunterschied zwischen beiden liegt im Bereich der Intentionen. Im erstgenannten Konzept sind dem Unterricht sehr genaue Ziele in Gestalt kommunikativer Teilkompetenzen gesetzt. Das erwähnte Braunschweiger Projekt ging in dieser Hinsicht am weitesten. Ein Beispiel:

Ziele des Englischunterrichts in der 3. Klasse:

"1. Aussagen in englischer Sprache

- geäußert im Rahmen eines fixierten Grundwortschatzes (Liste A) und
 - unter Verwendung einer begrenzten Anzahl von Grundstrukturen (Liste B)
- zu verstehen.

2. In realen Situationen oder bei deren bildlicher Darstellung

- im Rahmen des Grundwortschatzes (Liste A) und
- unter Verwendung der Grundstrukturen (Liste B)
- in phonemisch richtiger Aussprache

selbständig Aussagen zu gegebenen Sachverhalten und Vorgängen zu machen." (Doyé & Lüttge, 1977, S. 52f.)

Diese rigide Festlegung von Minimalzielen hat große Vorteile für die Durchführung des Unterrichts im Rahmen eines Forschungsprojekts, bietet aber, wenn man eine flächendeckende regionale oder gar nationale Einführung des Fremdsprachenunterrichts vorhat, auch Nachteile, auf die später einzugehen sein wird. Immerhin hat das Prinzip der präzisen Zielformulierung eine Menge Anhänger gefunden. So wurde es 1976 in die Rahmenrichtlinien für die Grundschule in Niedersachsen aufgenommen (Der Niedersächsische

Kultusminister, 1976, S. 4ff.). Auch neuere Lehrpläne in der Bundesrepublik Deutschland wie in anderen europäischen Ländern enthalten sehr genaue Angaben darüber, welche Ziele die Schülerinnen und Schüler erreichen sollen. Zwei Beispiele:

Der österreichische Lehrplan für Englisch in der 3. und 4. Klasse von 1983 enthält z.B. unter "Sprechfertigkeit" folgende Zielangaben:

"Die Schüler sollen nach der Grundschule in der Lage sein, spontan und in einfachster Form

- im Rahmen der erarbeiteten Gesprächsstoffe Kontakte mit jemandem aufzunehmen, Informationen zu geben und einzuholen sowie
- Gefühle, Wünsche und persönliches Befinden zum Ausdruck zu bringen." (Bundesministerium für Unterricht und Kunst, 1983)

Anschließend werden die Themenkreise und Sprechabsichten aufgeführt, in bzw. mit denen die genannten Fähigkeiten erworben werden sollen.

Der französische "Circulaire" zum Fremdsprachenunterricht auf der "École élémentaire" von 1991 führt zum Beispiel unter "Expression orale" folgendes auf:

"L'élève ayant suivi un enseignement d'initiation doit être entraîné ... à s'exprimer de manière simple et authentique en utilisant des formules courantes relatives aux usages sociaux de son âge, des questions simples et des réponses à des questions simples." (Éducation nationale, 1991, S. 2203f.)

Auch hier werden die Angaben durch Hinweis auf die "notions et fonctions langagières" präzisiert.

Doch, wie gesagt, gibt es seit einigen Jahren eine Gegenposition: das Begegnungssprachenkonzept. Es will auf jeden Fall eine schlichte Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts von der Sekundarschule auf die Grundschule vermeiden und setzt dem Unterricht in der dritten und vierten Klasse nicht vornehmlich sprachliche Ziele. So heißt es in den Grundsätzen und Empfehlungen des Landes Nordrhein-Westfalen:

"Vielmehr geht die Begegnung mit einer Fremdsprache in den Grundschulen unseres Bundeslandes von anderen pädagogischen Voraussetzungen aus, ist in anderer Weise in das Schulleben integriert und verfolgt andere Ziele, als man es vom traditionellen schulischen Fremdsprachenunterricht gewohnt ist." (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1990, S. 7)

Da Kinder in unserer multikulturellen Gesellschaft ohnehin auf Schritt und Tritt Menschen anderer Sprache und Kultur begegnen, wird auch die Begegnung zum pädagogischen Prinzip in der Schule gemacht, – im Sinne der Erziehung als Lebenshilfe:

"Die alltäglichen Begegnungen mit anderen Sprachen gehören zu den charakteristischen Merkmalen der modernen industriellen Gesellschaft. Sie können schon sehr früh von der Schule aufgegriffen, in bedächtiger Weise ausgeweitet und zum Anlaß von Lernprozessen gemacht werden, die die weitere Erziehung und Bildung in positiver Weise beeinflussen können." (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1990, S. 6)

Diese Lernprozesse sind nicht auf Sprachliches beschränkt: Soziales und politisches Lernen wird ebenso wichtig genommen; und sie finden auch nicht in einem gesonderten Lernbereich statt, sondern werden integriert in andere, bereits bestehende wie Sachunterricht, Sprache, Musik, Kunst und Sport.

Als Ziele werden in dem neuesten diesbezüglichen Erlaß des Kultusministeriums von Nordrhein-Westfalen genannt:

"Begegnung mit Sprachen

- soll Interesse an Sprachen und Freude am Umgang mit ihnen wecken, die Gleichwertigkeit der Sprachen und Kulturen bewußt machen und dadurch einen Beitrag zur interkulturellen Erziehung leisten;
- soll die Kinder dabei unterstützen, daß sie im Spiel und beim sprachlichen Handeln mit anderen ihre erweiterten Möglichkeiten der Kommunikation erproben;
- soll dazu beitragen, daß die Kinder die Erscheinungsformen ihrer eigenen Muttersprache besser erkennen und mit ihren vielfältigen Ausprägungen differenzierter umgehen;
- soll zum gegenseitigen Verstehen erziehen und dazu beitragen, daß bei den Kindern Vorurteile und ethnozentrische Denkweisen nicht entstehen." (Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, 1992, S. 2)

Die Wahl der Begegnungssprache ist ausdrücklich der einzelnen Schule überlassen. Es werden genannt: Niederländisch, Italienisch, Französisch und Englisch; aber auch alle anderen Sprachen, denen Kinder der Grundschule heute begegnen, kommen in Frage.

Es hat in den letzten Jahren heftige Kontroversen zwischen den Anhängern der beiden Konzepte gegeben (Doyé, 1992; Pelz, 1992b). Extreme Vertreter des Begegnungssprachenkonzepts wollten den Sprachunterricht in

der Grundschule vom Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarschule abkoppeln und auf sprachliche Ziele ganz verzichten. Extreme Vertreter des Systematik-Konzepts wollten den Unterricht auf sprachliches Lernen beschränken und die interkulturelle Erziehung anderen Fächern überlassen. Diese Kontroversen sind heute überwunden. Die moderaten Anhänger beider Konzepte sind sich einig in Folgendem: Sprachliches Lernen und interkulturelles Lernen sind keine Gegensätze, sondern integrale Bestandteile einer Erziehung zu Aufgeschlossenheit und Toleranz gegenüber Menschen anderer Sprache und Kultur und zur Kommunikationsfähigkeit mit diesen Menschen. Dazu gehört die Förderung von Einstellungen ebenso wie der Erwerb sprachlicher Kompetenz. Alberts und Thürmann haben die Zusammengehörigkeit beider Ziele in einer graphischen Darstellung (Abb. 2) gut veranschaulicht (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1992, S. 53).

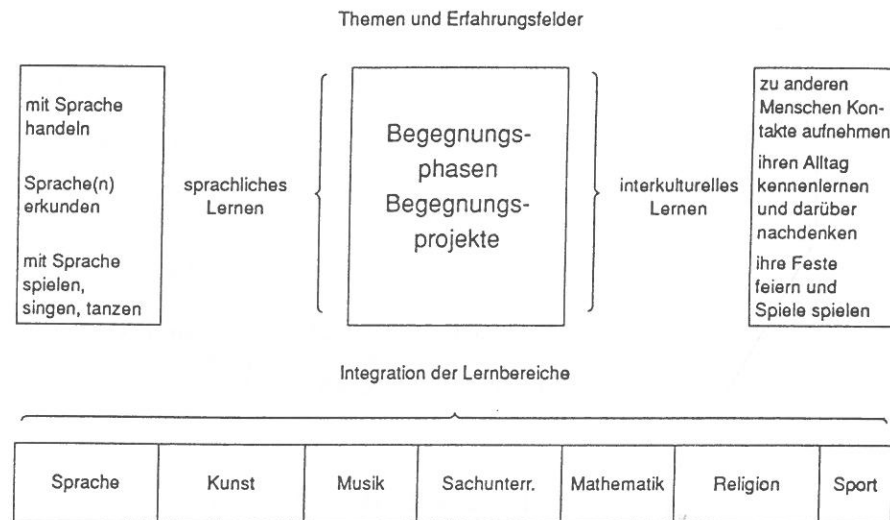


Abb. 2: Sprachliches und interkulturelles Lernen

Die neuesten Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in Hessen greifen ausdrücklich beide hier dargestellten Kon-

zepte auf, erklären sie für miteinander vereinbar und integrieren sie zu einem umfassenden Erziehungsziel (Hessisches Kultusministerium, 1992).

Für künftige Fassungen von Richtlinien wäre allerdings eine noch genauere Definition der Ziele des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule zu fordern. Dies könnte in der sozialen Dimension durch eine präzise Bestimmung der erstrebten Einstellungen und in der sprachlichen Dimension durch die Nennung der sprachlichen Akte geschehen, zu deren Vollzug die Lernenden befähigt werden sollen. Klare Zielvorstellungen können dem Fremdsprachenunterricht in der Grundschule nur dienlich sein.

Zu bedenken ist bei allen künftigen Entscheidungen natürlich auch die Realisierbarkeit der Konzepte. Da gilt es festzuhalten, daß der systematische Fremdsprachenunterricht seine Effektivität empirisch längst erwiesen hat. Die Braunschweiger Untersuchung hat eine langfristige, statistisch hoch signifikante Überlegenheit des in der 3. Klasse einsetzenden Englischunterrichts (in allen Leistungsbereichen und bis zum Ende der 7. Klasse) über den in der 5. Klasse beginnenden Englischunterricht ergeben (Doyé & Lüttge, 1977, S. 87ff.). Dagegen steht der Beweis einer langfristigen Wirksamkeit des Begegnungssprachenkonzepts noch aus. Die von dessen Protagonisten vorgelegten Berichte gehen über anekdotische Darstellungen nicht hinaus (Pelz, 1989).

Unter dem Aspekt der Intentionen und ihrer Realisierung sind noch zwei weitere – sehr unterschiedliche – Institutionen zu nennen: die Freien Waldorfschulen und die Schulen mit erweitertem Russischunterricht in der DDR.

Frühen Fremdsprachenunterricht gibt es an den Waldorfschulen seit 1919, und zwar vom ersten Schuljahr an in zwei Sprachen (Englisch und Französisch oder Russisch) mit je drei Wochenstunden. Rudolf Steiner, dem Begründer der Waldorfpädagogik war daran gelegen, daß "nicht bloß der äußere Gesichtskreis, sondern daß die Reichhaltigkeit des inneren Lebens, des Seelenlebens besonders, durch diesen Sprachunterricht wesentlich gefördert wird" (zitiert nach Jaffke, 1991, S. 124). Sämtliche Schülerinnen und Schüler nehmen an diesem Unterricht teil, von der Unterstufe bis zum Schulabschluß. Doch gibt es bis auf sehr allgemeine Feststellungen (z.B. Jaffke, 1991, S. 136) keine Aussagen über die Effektivität des Unterrichts. Dies ist deswegen bedauerlich, weil es im Hinblick auf die allgemeinverbindliche Einführung des Fremdsprachenunterrichts in die Grundschule sehr nützlich wäre zu wissen, welche Ergebnisse an den Waldorfschulen erzielt werden. Schließlich verfügt man über eine sehr lange Erfahrung!

Ganz im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht der Waldorfschulen nahmen am frühen Russischunterricht in der DDR nur ausgewählte, begabte Kinder teil. Durchschnittlich fünf Wochenstunden wurden von der 3. Klasse an erteilt. Ziel des Unterrichts war es, leistungsstarken motivierten Schülerinnen und Schülern "besonders sichere Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln" (Ministerium für Volksbildung, 1971, S. 3) und auf diese Weise eine Art sozialistischer Elite zu schaffen (Bahls, 1992, S. 11). Doch ist auch hier über die Ergebnisse wenig Konkretes bekannt. Obwohl der Unterricht stark leistungsorientiert und auf einen rigiden Lehrplan ausgerichtet war, gibt es keine detaillierten Berichte darüber, was wirklich erreicht wurde.

3. Inhalte

Puppen und Teddybären oder englische/französische/russische (usw.) Kinder und Jugendliche? Das ist hier die – nicht einmal ironisch gemeinte – Frage. Sie stellt sich in dieser alternativen Schärfe, seit Theoretiker des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule erkannt haben, daß auch dieser Unterricht die Aufgabe hat, einen Beitrag zur interkulturellen Erziehung zu leisten. Vorher schien die Sache klar: Aus dem Prinzip des spielerischen Lernens ergab sich scheinbar als logische Folge, daß optimale Inhalte des Unterrichts eben solche Gegenstände seien, mit denen man am besten spielerisch umgehen kann, also Spielzeug. Alle konventionellen Lehrmaterialien für den Fremdsprachenunterricht in deutschen Grundschulen weisen das aus. Da wimmelt es nur so von Teddys, Ausschneidepuppen, Osterhasen, Hampelmännern und Märchenfeen.

Unterrichtsbeobachtungen und -protokolle belegen das inhaltliche Übergewicht von Phantasiefiguren gegenüber der realen Umwelt entnommenen Personen. Erst in jüngster Zeit, etwa seit Anfang der neunziger Jahre, setzt sich die Erkenntnis durch, daß die immer wieder erhobene Forderung nach Altersgemäßheit und Lebensnähe auch ein gehöriges Maß an Realismus bedeutet, daß neben den Spielfiguren auch Gestalten aus dem realen Leben in den Unterricht einziehen müssen.

Das spielerische Element ist im Grundschulunterricht gewiß wichtig (vgl. Kap. 4). Es eröffnet viele Möglichkeiten zu emotionalem Engagement, Spontaneität, Kreativität, zu phantasievolem und lustbetontem Lernen.

Aber daneben gibt es eben die zum Teil auch harte Realität, der heute bereits Kinder der Grundschule fortwährend begegnen und die deshalb ebenfalls in den Unterricht gehört. Die Forderung nach interkultureller Erziehung ist ja doch eine Reaktion auf die Veränderung der Umwelt der Kinder mit dem Ziel, sie für das Bestehen der vielen neuen Situationen in dieser komplexeren Umwelt pädagogisch auszustatten, und deshalb müssen Personen und Sachen aus anderen Kulturen zu Unterrichtsgegenständen der Grundschule werden.

Curtain und Pesola geben unter dem Stichwort "Experiencing Culture in the Classroom" ausgezeichnete Beispiele für Möglichkeiten der Einbeziehung von Phänomenen aus anderen Kulturen in den Fremdsprachenunterricht der Grundschule. Es sind wirklich "child-appropriate examples" (Curtain & Pesola, 1988, S. 147ff.).

Auch die neuesten Unterrichtsmaterialien für den Englischunterricht an deutschen Grundschulen unternehmen erste Schritte in dieser Richtung. In "Kooky" gibt es immerhin eine realistisch wirkende "Jackson family" sowie britisches Geld und britische Briefmarken, und "Doodie" (s. jeweils Abschnitt 5) bezieht weiße wie schwarze englische Kinder, von denen auch eines körperbehindert ist, wie selbstverständlich in den Kreis der auftretenden Personen ein. In den neuen hessischen Handreichungen für den Englischunterricht in der Grundschule werden drei Klassen von Inhalten genannt:

1. Themen aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schüler (Schule, Familie, Freunde, Kleidung usw.),
2. Themen aus der Welt der Phantasie (Märchen, Phantasiereisen, Comics),
3. Landeskundliche Themen (Feste, Straßenverkehr, Alltagsgewohnheiten).

Natürlich stellt sich die Frage nach den angemessenen Gegenständen anders, wenn die Fremdsprachen nicht als eigener Lernbereich, sondern als ein Aspekt des Sachunterrichts, Musikunterrichts, Kunstunterrichts usw. behandelt werden. Dann sind die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts selbstverständlich die Inhalte dieser Lernbereiche. Solche Selbstverständlichkeit hat große Vorteile. Die Unterrichtsplanung braucht sich nicht mit dem – immer schwierigen – Problem der Zuordnung als lernenswert erkannt sprachlicher Akte zu außersprachlichen Phänomenen (oder dem umgekehrten) auseinanderzusetzen. Die außersprachlichen Gegenstände sind ja

gegeben, und man braucht sich nur um die angemessene sprachliche Artikulation zu bemühen.

Überall dort, wo man die Integration des Fremdsprachenunterrichts in den Sachunterricht ernsthaft betrieben hat, hat zumindest ersterer sehr profitiert. In vielen ungarischen Grundschulen wird "Natur- und Gesellschaftskunde" in der Fremdsprache (Deutsch bzw. Englisch) unterrichtet, und die Kinder ziehen sprachlichen und sachlichen Gewinn daraus (Petöcz, 1990).

Auch in dem schottischen Projekt "Modern Languages in the Primary School" wird eine solche Integration versucht, die man dort "embedding" nennt. "The principle of embedding the foreign language in a primary curricular framework is vital. The five curricular areas of *Language, Mathematics, Environmental Studies, Expressive Arts and Religious and Moral Education* can provide the context within which the foreign language can be taught and used" (Scottish Office Education Department, 1992, S. 2).

Im Englischen hat sich für einen solchen Unterricht der Terminus "content-based instruction" durchgesetzt. Unter diesem Titel behandeln auch Curtain & Pesola die verschiedenen Möglichkeiten der Koordination von Sprachunterricht und Sachunterricht. Sie nennen drei Formen:

1. Language teaching *by* content teaching in which the focus is on content, and the language skills develop almost incidentally. The intention is that the student will learn the second language by participating in the content instruction. Students will learn language through exposure to modified content alone.
2. Language teaching *with* content teaching in which the focus is on teaching both language and content. In such an approach the language and content objectives need to be in close alignment. Language learning in the language classroom can further the goals of content teaching by giving learners help with the process of content learning.
3. Language teaching *for* content teaching, in which students learn the specific language needed for success in various areas as quickly as possible." (Curtain & Pesola, 1988, S. 95f.)

Die Autorinnen plädieren für die zweite Version, weil es ihnen ja gleichermaßen auf ein Lernen der Kinder in beiden Bereichen ankommt, und das schließt eine Indienstnahme des einen durch den anderen aus.

Ein zusätzlicher Vorteil der sachbezogenen Sprachverwendung liegt auf dem Gebiet der Motivation. Gewiß haben viele Kinder im Grundschulalter Freude an sprachlicher Aktivität, aber nicht nur am Parlieren. Sie wollen

– in pragmatischem Sinn – echte sprachliche Akte vollziehen, d.h. Sprache sinnvoll zu bestimmten Zwecken gebrauchen, und dafür müssen die Gegenstände, über die kommuniziert wird, sachlich relevant sein.

Schließlich sei noch erwähnt, daß in den zur Zeit an verschiedenen Orten der Bundesrepublik Deutschland entstehenden bilingualen Grundschulen die Integration von sprachlichem und sachlichem Lernen zum Prinzip geworden ist. Gewiß handelt es sich um Sonderfälle; aber aus den Grundsätzen dieser besonderen Schulen können die Regelschulen sicher einiges lernen, wenn sie die Übertragung – wegen der verschiedenen Bedingungen – entsprechend vorsichtig vornehmen.

In der gerade gegründeten deutsch-italienischen Grundschule in Wolfsburg, die im Herbst 1993 ihre Arbeit aufnimmt, wird es neben den Unterrichtzeiten, in denen die deutschen Kinder intensiv italienisch und die italienischen Kinder intensiv deutsch lernen, hauptsächlich sachlich orientierten Unterricht geben, bei dem in der einen Hälfte der Fächer Italienisch und in der anderen Hälfte Deutsch die Unterrichtssprache für alle ist. Dieser Unterricht profitiert natürlich von der Tatsache, daß alle Klassen gemischte deutsch/italienische Klassen sind (Sandfuchs, 1992, S. 150ff.).

4. Methoden

Gibt es eine bestimmte Methode des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule, – oder auch mehrere? Als System(e) generell akzeptierter und auch praktizierter Verfahren sicher nicht. Dafür hat sich die Idee der adressatengerechten methodischen Vielfalt zu sehr durchgesetzt. Das Wissen um die vielen individuellen Unterschiede zwischen den Lernenden verbietet geradezu das Konzipieren allgemein verwendbarer Methoden (vgl. Grotjahn, 1992). Dennoch lassen sich einige spezifische Merkmale nennen, die als Anforderungen in den Richtlinien und als aus der Unterrichtserfahrung abgeleitete methodische Prinzipien immer wieder genannt werden. Es sind die folgenden:

Kommunikativ

Die Sprache wird in ihrer Hauptfunktion, nämlich als Mittel der Kommunikation, gelernt und gelehrt (Leont'ev, 1991). Dazu gehört, daß so oft wie möglich reale Verständigungssituationen herbeigeführt oder plausibel simulierte Verständigungssituationen geschaffen werden, in denen sich die Kinder im Verstehen und im Gebrauch der fremden Sprache üben (HILF, 1992).

Ganzheitlich

Damit ist zunächst gemeint, daß der Unterricht nicht einseitig kognitiv ausgerichtet ist, sondern daß neben dem kognitiven Lernen das praktische, das affektive, das soziale Lernen ihren Platz haben; anders ausgedrückt: "daß die Verfahren in ihrer Vielfalt allen kindlichen Wesenszügen Rechnung tragen" (Maier, 1991, S. 169). Also Lernen mit Kopf, Herz und Hand (Pestalozzi). Das heißt auch, daß Singen, Spielen, Dichten, Raten, Sammeln, Konstruieren, Erfinden und Basteln im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielen. Sie ermöglichen die sinnlichen Erfahrungen, die für ein kindgemäßes Sprachenlernen nötig sind (Kirsch, 1992, S. 46ff.).

Spielerisch

Dies ist das am häufigsten genannte Charakteristikum (Dunn, 1983; Kirsch, 1990; Pelz, 1992a; Piepho, 1992; Reisener, 1975). "Der Grundtenor des Unterrichts ist spielerisch", schreibt Gompf (1975, S. 60); und in dem von ihr 1966 mitinitiierten und über zwei Jahrzehnte hin betreuten hessischen Projekt "Englisch ab 3. Schuljahr" dominiert in der Tat das spielerische Lernen. Solche Dominanz – sofern sie nicht zu Ausschließlichkeit tendiert – ist nur allzu berechtigt. Selten ist die optimale Passung von Lerngegenstand und Disposition der Lernenden so gegeben wie beim Sprachenlernen in der Grundschule. Zum einen bietet sich der Gegenstand "Sprache" von seiner Struktur her geradezu dazu an, daß man sich ihn durch spielerische Aktivität aneignet (Piepho, 1992). Zum anderen ist die Spielfreude der meisten Grundschul Kinder die beste Voraussetzung für eine solche Aneignung (Gompf, 1991).

Aber das Spielen darf nicht die einzige Lernart bleiben. In der allgemeinen Grundschulpädagogik hat man längst erkannt, daß es wichtig ist, auch diese jungen Kinder schon das Arbeiten zu lehren. Auch im Fremdsprachenunterricht der Grundschule müssen Phasen spielerischen Lernens immer wieder durch solche ergänzt werden, in denen die Kinder durch gezieltes intensives Bemühen um die zu lernenden Sachen zum Erfolg kommen.

Mündlich

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule wird vorwiegend mündlich durchgeführt, d.h., es gibt den Vorrang des Hörverstehens und Sprechens vor dem Lesen und Schreiben. Als Gründe werden der Primat des Mündlichen im Sprachgebrauch des Menschen generell, die Gefahr der Interferenz bei gleichzeitigem Lehren des Schriftlichen und die Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit genannt.

Doch besagt das Prinzip des Vorrangs des Mündlichen noch wenig über die Rolle des Schriftlichen und über den Zeitpunkt seiner Einführung. Hier reichen die Auffassungen von der Befürwortung einer frühzeitigen Einführung der Schrift wegen ihrer möglichen Stützfunktion (Piepho, 1992, S. 9f.) bis zum Ausschluß der Schrift (aus der Grundschule überhaupt) wegen ihrer möglichen Interferenzwirkung.

Die Ergebnisse schwedischer Untersuchungen sprechen für die Einführung des Lesens und Schreibens zu einem Zeitpunkt, zu dem die Schüler einen bestimmten (jeweils kursabhängigen) Grundsprachschatz mündlich sicher beherrschen (Janson, 1974). Eine solche zeitliche Abfolge hatte übrigens schon Alexander (1968) zu einem Grundsatz seines ersten Lehrwerks gemacht.

Es ist unmöglich, hier *alle* häufig vorkommenden methodischen Merkmale des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule aufzuführen. Stattdessen soll eine Zusammenstellung zitiert werden, die so ziemlich alle *wichtigen* Merkmale enthält. Sie ist enthalten in dem Arbeitsbericht der Gruppe "Methodology" des Workshop 8A des Europarats.

- Maximum possible use of FL by both teacher and pupils
- Use of FL to carry out routine classroom procedures
- Creating a FL corner in the classroom (books, realia from the foreign country)
- Attempting to create authentic learning situations – Learning by doing (active learning)
- Providing information about the FL country and other foreign countries in multicultural classes
- Providing opportunities for multisensory learning
- Allowing a pluralistic approach – (e.g. being prepared to alternative teacher centered/child centered activities as appropriate and not clinging to dogmas)
- Providing opportunities to meet real FL speakers and use authentic material in a range of media" (Doyé & Edelhoff, 1993, S. 77).

Daß die in dieser Liste zuletzt genannte Kontaktaufnahme zu Angehörigen der anderen Sprachgemeinschaft einen besonderen methodischen Stellenwert hat, liegt auf der Hand. Sie wird deshalb von deutschen Lehrerinnen und Lehrern immer häufiger praktiziert, – im Französischunterricht natürlich wegen der gemeinsamen Grenze mit Frankreich häufiger als im Englischunterricht. Deutsch-britische und deutsch-amerikanische Kontakte gibt es vor allem zwischen deutschen Grundschulen und Primary bzw. Elementary Schools der britischen oder amerikanischen Armee. Deutsch-französische Kontakte werden in großem Stil in zwei Grenzlandprojekten – Baden/Elsaß und Saarland/Lothringen – gepflegt. Das erstgenannte Projekt trägt den Namen "Lerne die Sprache des Nachbarn" und ist ein "Partnerschafts- und Begegnungsprogramm" (Pelz, 1983, S. 173).

"Schulen beiderseits der Grenze schließen sich zu Partnerschulen zusammen und führen regelmäßige Begegnungen durch. Im personalen Kontakt wird der Umgang mit der zweiten Sprache in besonderer Weise erlebbar gemacht." (Ministerium für Kultus und Sport, Stuttgart, 1989, S. 174)

Die besonderen methodischen Möglichkeiten eines solchen Projekts ergeben sich aus der Tatsache, daß ein großer Teil des Unterrichts der konkreten Vorbereitung auf wirklich stattfindende Begegnungen gewidmet ist. Also kein "Als-Ob-Lernen" wie so oft im konventionellen Unterricht, sondern zielgerichtetes, anwendungsorientiertes Lernen.

Das macht die kommunikativen Sprachspiele, das Geschichtenerzählen, das Briefeschreiben, das Zusammenstellen von Material, das Einprägen von Kommunikationsmustern im Klassenzimmer sinnvoll; denn all diese Aktivitäten sind ja für die Anwendung in realen Begegnungen bestimmt (Pelz, 1989, S. 20f.). Finden diese Begegnungen dann statt, dann setzt "Experiential Learning" im besten Sinne ein (Kohonen, 1987). Die Schüler erfahren den Kommunikationswert der vorher im Unterricht bereitgestellten Sprachmittel und auch die Schwierigkeiten bei ihrer Anwendung, erleben Situationen voller Fremdheit und Gemeinsamkeit und üben sich in deren Bewältigung (Pelz, 1989, S. 108ff.).

Das als zweites genannte Projekt arbeitet ähnlich. Es gibt bis heute rund 100 Partnerschaften zwischen saarländischen Grundschulen und französischen Grundschulen des Département Moselle. Engagierte Lehrerinnen und Lehrer beiderseits der Grenze bilden Freundschaftsklassen und organisieren regelmäßig Begegnungen zwischen ihnen oder führen gemeinsame Schullandheimaufenthalte durch (Mörsdorf, 1992).

Ein generelles methodisches Problem ist noch zu behandeln: Viele Verfahrensmaßnahmen sind abhängig von der Grundsatzentscheidung, ob der Unterricht als Lehrgang oder als Gelegenheitsunterricht konzipiert ist. Für den Lehrgang spricht die Möglichkeit der langfristigen Vorbereitung und der strengen Progression, d.h. der Chance, die einzelnen Unterrichtseinheiten vor allem nach dem Schwierigkeitsgrad zu ordnen und aufeinander aufzubauen (Maier, 1981, S. 57f.). Für den Gelegenheitsunterricht spricht die Möglichkeit, auf alle sich bietenden Lernanlässe einzugehen und sie didaktisch zu nutzen. Also: *Teaching by objectives vs. teaching by opportunities*, wie es in der britischen Didaktik etwas verkürzt ausgedrückt wird.

Für unseren Zusammenhang ist nun wichtig, daß die beiden Ansätze verschiedene methodische Konsequenzen haben. Während sich beim Unterricht mit Lehrgangscharakter die Planung vor allem auf die Auswahl und lernförderliche Anordnung der Unterrichtsgegenstände zu richten hat, muß sich beim Gelegenheitsunterricht die Aufmerksamkeit auf die Schaffung von Situationen konzentrieren, die als Lernanlässe fungieren können, d.h., es sind vor allem Begegnungen zu organisieren und Materialien bereitzustellen. Sorgfältig geplant werden muß in beiden Fällen, und es gibt genügend Vorschläge für die Unterrichtsplanung nach beiden Konzepten (z.B. bei Berbermeier, 1992; Curtain & Pesola, 1988, S. 283ff.; Dunn, 1984; Lorenzen, 1969; Piepho, 1992).

5. Materialien

Welche Materialien stehen zur Verfügung? Welche werden eingesetzt? Eine Zusammenstellung der in dem Braunschweiger Projekt von 1970 bis 1975 verwendeten Materialien ergab folgendes Bild:

"Unterrichtsmittel	Anzahl der Lehrer, die es bevorzugt verwenden, in %
Lehrbuch	100
Wandbild	85
Tonband	78
Hafttafel	70
Bildkarten	65
Wandtafel	58
Arbeitsblätter	42

Die übrigen Unterrichtsmittel liegen unter 30 %" (Doyé & Lüttge, 1977, S. 61).

Das heißt: Obwohl es nicht vorgeschrieben war, verwendeten alle Lehrerinnen und Lehrer ein Lehrbuch. Dies ist auch heute noch die Regel. In kaum einem Projekt arbeiten die Lehrkräfte ausschließlich mit eigenen von ihnen selbst hergestellten Medien. Ein von kompetenten Autoren verfaßtes Lehrwerk oder eine nach didaktischen Prinzipien geordnete Materialsammlung bildet fast überall die Grundlage für den Unterricht oder liefert zumindest die Leitlinien. Das ist nicht verwunderlich; denn einerseits wären viele Lehrer mit der Aufgabe, eigenes Unterrichtsmaterial für ihre Klassen zu erstellen, überfordert, andererseits gibt es heute genügend Lehrwerke und Materialien, die den didaktischen Anforderungen an einen zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht erfüllen.

Es ist hier nicht möglich, alle für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in Frage kommenden Lehrwerke zusammenzustellen. Die folgende Zusammenstellung bietet eine Auswahl aus den zur Zeit verfügbaren und am häufigsten verwendeten Lehrwerken für Englisch, Französisch und Deutsch (als Fremdsprache) beschränken.

Doodie (1991)

Ein Lehrwerk für die Fremdsprachliche Vorschulung Englisch (Frühbeginn Englisch) in zwei Bänden.

Autoren: Anton Prochazka, Franz Schimek

Verlage: Max Hueber Verlag, München; Morawa & Co., Wien.

Bestandteile: Pupils' Book, Cassette, Flashcards, Cassette with Songs and Rhymes, Teacher's Book

"... ein zweibändiges Lehrwerk für die 3. und 4. Klasse mit Hörverstehens- und Sprechübungen, konsequentem Aufbau nach Redeabsichten; Lernen durch Lieder, Reime und Spiele; kooperative Arbeitsformen" (Verlagsprospekt).

English - What Fun! (1991)

Ein Curriculum für Kinder im 3./4. Schuljahr, erarbeitet an der Laborschule des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld; 2 Teile (Klassen 3 und 4)

Autorin: Ulrike Kraaz

Verlag: Cornelsen, Berlin.

Bestandteile: Workbook und Lehrerhandreichungen

"... ermöglicht eine erste Begegnung der Kinder mit der Fremdsprache. Das Musische und das Spielerische nehmen eine zentrale Funktion innerhalb des Curriculums ein, und zwar in Form von Sing- und Bewegungsspielen, Liedern, Reimen, kurzen Dialogen, Rollenspielen, Rätseln und Zungenbrechern" (Verlagsprospekt).

Kooky (1992)

Unterrichtswerk für den frühbeginnenden Englischunterricht; 2 Teile (Klassen 3 und 4)

Autorinnen/Autor: Leonora Fröhlich-Ward, Ludwig Waas, Angelika Hillen, Hannelies Stellwag

Verlag: Cornelsen, Berlin

Bestandteile: Kooky Book (Szenen und Charaktere), Activity Book (Handlungsorientierte Aufgaben), Haftbildelemente, Cassette, Handpuppe, Lehrerhandbuch "Die Kinder begegnen der englischen Sprache anhand von Spielen, Liedern, Reimen und Hörverstehenstexten. Durch das Einbeziehen englischer Sitten und Bräuche in Illustration und Text erfahren die Kinder viel Landeskundliches" (Verlagsprospekt).

Here we go (1991)

Unterrichtswerk für Englisch an der Grundschule; 2 Teile (Klassen 3 und 4)

Autorinnen: Gundi Gompf, Renate Fromm

Verlag: Klett, Stuttgart

Bestandteile: Arbeitsheft, Haftbilder, magnetische Wortkarten, Namenskarten, Compact-Cassette, Handpuppe, Lehrerhandbuch

"... ein erlebnisorientierter Lehrgang für Englisch ab 3. Klasse, - handlungsbe-
tont, spielerisch, kommunikativ und mit Anknüpfungsmöglichkeiten in anderen
Fächern" (Verlagsprospekt).

Conrad & Company (1993)

Lehrwerk für den Englischunterricht in der 3. und 4. Klasse (2 Teile)

Autorinnen/Autor: Erich Ballinger, Günter Gerngroß, Roswitha Hladnig, Herbert Puchta

Verlage: Langenscheidt-Longman, München; Österreichischer Bundesverlag, Wien

Bestandteile: Pupils' Book, workbook, Hörkassette, Lehrerkommentar

"... orientiert an der Aufgabe, die Motivation zur Beschäftigung mit einer Fremd-
sprache grundzulegen bzw. zu vertiefen und dadurch die Kommunikationsfertigkeit
anzubahnen" (Verlagsprospekt).

Pop goes the weasel (1993)

Lernmaterial für Englisch in der Grundschule; 2 Teile (Klassen 3 und 4)

Autor: Hans-Eberhard Piepho

Verlag: Kamp, Bochum

Bestandteile: Arbeitsheft, Lehrerkommentar, Begleitchassette

"... basiert auf einem Konzept entdeckenden, auf Selbständigkeit hin angelegten
Lernens. ... soll Freude, Erfolgsgefühl und Selbstbewußtsein vermitteln" (Ver-
lagsprospekt).

Toi et moi (1991)

Materialien für den Französischunterricht in der Grundschule; 2 Teile (Klassen 3 und 4)

Autoren: Walter Haab, Franz Mörsdorf, Heribert Rück

Verlag: Klett, Stuttgart

Bestandteile: Schülerheft, Bildkarten, Bastelbogen, Cassette mit Liedern, Reimen und Hörverstehenstexten, Handpuppe, Lehrerbuch

„... wurden für spielerisches Umgehen mit der französischen Sprache entwickelt. Hörverstehen und Lesen stehen im Vordergrund. Im zweiten Lernjahr behutsamer Einstieg in das Lesen“ (Verlagsprospekt).

Viens voir (1987)

Materialien für Französisch in der Grundschule

Autorinnen/Autoren: Ute Leoni, Monika Paschmann, Manfred Pelz, Eckhard Rattunde, Hildegard Wissebach-Wagner

Verlag: Diesterweg, Frankfurt/Main

Bestandteile: Schülerbuch, Spielesammlung, Lieder und Reime, Marionetten- und Puppenspiele, Arbeitsbögen, Bilder, Geschichtenheft, Lehrerbuch

„Durch einen kreativen und spielerischen Umgang mit Sprache werden Kinder zu Selbstbeteiligung und Eigenschöpfung angeregt“ (Verlagsprospekt).

Salut Félix (1991)

Ein Unterrichtswerk für den Französischunterricht in der Grundschule

Autorin/Autor: Hélène Maurud-Müller, Andreas Müller

Verlag: Dürr & Kessler, Rheinbreitbach

Bestandteile: Schülerbuch, Lehrerkommentar

„Kernstücke des Werkes sind kindgerechte Dialoge ... Die Dialoge sind sprachlich schlicht, enthalten viele Wiederholungen und bauen eine affektive Spannung auf, die sich in der Pointe entlädt. Keine explizite grammatische Progression“ (Verlagsprospekt).

Deutsch mit Peter und Petra (1989)

Lese- und Arbeitsbücher für die Grundschule; 3 Bände (für sieben-, acht- und neunjährige Kinder)

Autorinnen: Gisela Rozek Giusti, Fabiana Zanata Mercì

Verlag: Verlag für Deutsch, Ismaning/München

Bestandteile: Lehrbuch, Audiocassette, Liedercassette, Lehrerheft

„... ein Lehrwerk für Kinder ab 7 Jahren zum Sprechen, Lesen und Schreiben, mit vielen Übungen, Spielen, Reimen und Liedern, Märchen und Sagen.“ (Verlagsprospekt).

Hallo, Peter – wir lernen deutsch (1991)

Sprachkurs für Kinder im Grundschulalter (2 Teile)

Autoren: Bernhard Weisgerber, Helga Böhm, Stephan Merten, Rüdiger Urbanek
Verlag: Dürr & Kessler, Rheinbreitbach

Bestandteile: Lehrbuch, Arbeitsheft mit Bildwortkarten, Cassette, Liederheft mit Cassette, Lehrerkommentar

„Inhaltliche Nähe zum Erfahrungsbereich der Kinder; Aufgreifen natürlicher Sprech- und Lernsituationen; systematischer Aufbau unter Berücksichtigung eines Grundwortschatzes und einer Grundgrammatik“ (Verlagsprospekt).

Das Deutschmobil (1991)

Deutsch als Fremdsprache für Kinder von 8 bis 14 Jahren; 3 Teile, von denen der letzte auf der Sekundarstufe verwendet wird.

Autorinnen/Autor: Jutta Douvitsas-Gamst, Eleftherios Xanthos, Sigrid Xanthos Kretschmer

Verlag: Klett Edition Deutsch, München

Bestandteile: Lehrbuch, Arbeitsbuch, Cassette mit Texten, Liedern und Hörverstehensübungen, Lehrerhandbuch

„... zielt auf den systematischen Aufbau der Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und schriftlicher Ausdruck. Über Themenkreise und Situationen, die Kinder emotional ansprechen, wird eine starke Motivation erreicht“ (Verlagsprospekt).

Neben den hier aufgeführten Lehrwerken gibt es andere, bei denen das zentrale, den Unterricht bestimmende Medium die Video-Cassette ist. Sie sind jedoch an deutschen Grundschulen noch nicht sehr verbreitet. Dagegen werden die in Soest hergestellten Modelleinheiten (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1990 und 1992) in vielen Schulen – auch außerhalb Nordrhein-Westfalens – verwendet.

6. Evaluation

Es gibt bei vielen Praktikern und einigen Theoretikern eine starke Zurückhaltung gegenüber der Evaluierung des Fremdsprachenlernens in der Grundschule. Diese ist nur zum Teil begründet; man muß nämlich unterscheiden zwischen Evaluation als Leistungsbewertung und als Leistungsfeststellung. Daß erstere im Fremdsprachenunterricht der Grundschule unterbleiben sollte, erscheint plausibel. Die Gefahr des Ersticken der bei den meisten Grundschulkindern anzutreffenden starken Motivation, Spontaneität

und Kreativität ist zu groß, als daß man sie für einen möglicherweise geringen Gewinn an Organisation und Kontrolle aufs Spiel setzen sollte (Doyé & Lüttge, 1977; HILF, 1992).

Jedoch gibt es einige Argumente für die *Leistungsfeststellung*. Wenn sie von der Drohung, bewertet zu werden oder gar schematisch benotet zu werden, befreit sind, stellen sich auch Grundschulkinder gern einer Prüfung ihrer Fähigkeiten. Es ist ja vor allem der außerpädagogisch begründete Leistungsdruck, der die schulischen Prüfungen für viele Schülerinnen und Schüler zu einem Schrecken macht. Fällt dieser weg, kommen genuine Informationsbedürfnisse der Lernenden zum Tragen. Es war eine wichtige Erfahrung in dem Braunschweiger Forschungsprojekt, daß die Kinder geradezu begeistert jedes halbe Jahr in das nächstgelegene Sprachlabor kamen, um dort ihre sprachlichen Kompetenzen unter Beweis zu stellen. Offenbar gibt es auch bei Kindern schon das Bedürfnis zu erfahren, welche Fähigkeiten sie in bestimmten Lebensbereichen besitzen und in welchem Ausmaß. Zu diesem subjektiven Grund tritt ein objektiver. Lehrer müssen informiert sein über den Leistungsstand ihrer Schüler, um sie optimal fördern zu können. Überforderung und Unterforderung sind pädagogische Grundübel, die Lernen stören oder verhindern können. Eine wichtige, oft sogar unerläßliche Voraussetzung für die im Niveau passende Anforderung ist aber die Kenntnis des Leistungsstandes der Lernenden; und diesen erfährt man aus der Leistungsfeststellung. Dies gilt generell für jeden Unterricht; es gilt auch für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule.

Ein weiterer objektiver Grund kommt hinzu. Wenn man den Fremdsprachenunterricht der Grundschule nicht von dem der Sekundarstufe "abkoppelt", sondern im Gegenteil zu erreichen versucht, daß letzterer an ersteren anschließt, ist es sinnvoll zu eruieren, welche Ergebnisse am Ende der 4. Klasse erzielt wurden, um diese Ergebnisse den Lehrkräften der 5. Klasse mitteilen zu können. Dazu braucht man wiederum die Leistungsfeststellung (vgl. Abschnitt 8: Kontinuität).

Natürlich kommt es auf die schülergemäße und sachgemäße Form der Evaluation an. US-amerikanische Grundschullehrer befassen sich mit diesem Problem seit den Anfängen der FLES-Bewegung in den 50er Jahren. Auf regelmäßig stattfindenden Symposien erörtern sie offen und kritisch Fragen der Testkonstruktion und -anwendung und veröffentlichen Empfehlungen für die Anwendung der erarbeiteten Prinzipien (National Network for Early Language Learning, 1991). Grundsätzliche Bedenken gegen eine regelmäßige gründliche Prüfung der Ergebnisse des Fremdsprachenunterrichts auf der Grundschule haben sie längst verworfen.

In Deutschland gibt es bisher überhaupt nur zwei standardisierte Tests für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, und zwar je einen für den Englischunterricht in der 3. und in der 4. Klasse: den LEU 3 und den LEU 4 (Doyé & Lüttge, 1973a; Doyé & Lüttge, 1973b). Der LEU 3 besteht aus 4 Untertests: Hörverständnis, Nachsprechen, Antworten auf Fragen, Sprechen zu einem Bild. Der LEU 4 enthält 6 Untertests: Hörverständnis, Antworten auf Fragen, Sprechen zu einem Bild, Diktat, Sätze umformen, Leseverständnis. Alle Untertests sind kriteriumsorientiert und lehrzielvalide (Klauer, 1987). So prüfen z.B. die beiden Hörverständnistests die – und nur die – Kompetenzen im Hörverstehen, die dem vorausgehenden Englischunterricht zum Ziel gesetzt waren. Dabei erwies sich die präzise Zieldefinition als großer Vorteil. Ein Beispiel aus dem Hörverständnisteil des LEU 4 (Abb. 3).

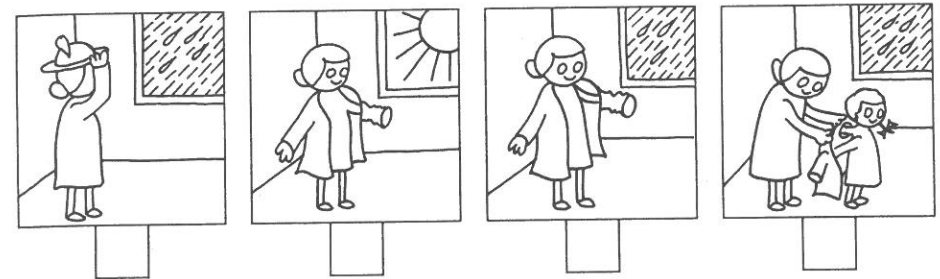


Abb. 3: Mrs. Black is putting on her coat because the weather is bad.

Auf die Notwendigkeit, die Leistungsfeststellung grundsätzlich an den Zielen und Prozessen von Erziehung und Unterricht zu orientieren, ist immer wieder hingewiesen worden. Kohonen nennt das: "Gearing evaluation to learner education" (Kohonen, 1989). Dies bedeutet speziell für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, daß die Evaluation die besonderen Bedingungen dieses Unterrichts genau beachtet. Hier wäre eine einfache Übernahme der Verfahren von der Sekundarstufe sehr schädlich. Wenn der Unterricht anders gestaltet ist, muß auch die Leistungsfeststellung anders durchgeführt werden. Das bedeutet auch, daß bei einem Fremdsprachenunterricht, der nicht so systematisch angelegt ist wie der, für den die

gerade beschriebenen Tests gedacht sind, andere Formen der Leistungsfeststellung erforderlich sind. Hier kommen die systematische Beobachtung, die Aufzeichnung des Unterrichtsgeschehens, das Protokoll und die Befragung in Frage (vgl. Maier, 1991, S. 24; Pelz, 1989, S. 108).

Wichtig ist bei allen Verfahren, daß sie an den Bedingungen des vorangegangenen Unterrichts orientiert und lehrzielvalide, zuverlässig und ökonomisch sind. Nur so liefern sie den Lehrenden und den Lernenden die nötigen Informationen zur Optimierung der Lernprozesse.

7. Lehrerausbildung

Eine der wichtigsten Bedingungen für die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in die Grundschule ist, daß genügend qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer für diese Aufgabe zur Verfügung stehen. Die Vorstellung, daß ein solcher Unterricht von nicht eigens dafür ausgebildeten Lehrkräften erteilt werden könnte, ist naiv und der Sache abträglich. Um die Kosten der Lehrerausbildung zu sparen, werden unverantwortliche Lösungen vorgeschlagen. Dabei ist die Aufgabe ebenso wichtig wie schwierig: Grundschul Kinder zu Aufgeschlossenheit und Toleranz gegenüber Menschen anderer Sprache und Kultur und zur Kommunikationsfähigkeit mit diesen Menschen zu erziehen, erfordert ein hohes Maß an pädagogischer, sachlicher und sprachlicher Kompetenz; und diese müssen die dafür in Frage kommenden Personen in einer gründlichen wissenschaftlichen Ausbildung erwerben.

In der Bundesrepublik Deutschland wie in den meisten anderen Ländern Europas stehen bisher nicht hinreichend viele Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung. Die Kombination einer Fremdsprache mit dem Studienschwerpunkt Grundschule war in der Vergangenheit nur vereinzelt möglich. In Niedersachsen zum Beispiel ist sie gerade erst 1991 (wieder) eingeführt worden; in manchen Bundesländern gibt es sie noch gar nicht. Deshalb müssen in nächster Zeit umfangreiche Maßnahmen getroffen werden. Zwei Möglichkeiten bestehen:

1. Die Nachqualifikation von bereits im Schuldienst stehenden Lehrkräften durch In-Service-Training.
2. Die grundständige Qualifikation durch entsprechende Studiengänge an den Universitäten und Hochschulen.

Die Nachqualifikation

Sie wird – will man den Fremdsprachenunterricht wirklich bald in die Grundschulen einführen – in den nächsten Jahren sehr intensiv betrieben werden müssen. Die Lehrerfort- und -weiterbildungsinstitute einiger Bundesländer treffen schon die nötigen Vorbereitungen (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung – Nordrhein Westfalen; Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung; Hessisches Institut für Lehrerfortbildung). Wichtig ist, daß man dabei sehr gezielt und differenziert vorgeht. Edelhoff hat darauf hingewiesen, daß es fünf verschiedene Adressatengruppen gibt, für die jeweils verschiedene Kurse angeboten werden müssen:

1. Nachzuqualifizierende Lehrer/innen aus der Grundschule ohne bisherigen Fachbezug;
2. Nachzuqualifizierende Fremdsprachenlehrer/innen aus dem Sekundar schulbereich ohne grundschulpädagogische Ausbildung;
3. Unterrichtserfahrene und fachlich in Schulversuchen ausgebildete Lehrer/innen;
4. Fremdsprachenlehrer/innen, die die betreffende Sprache studiert haben, aber in diesem Fach noch keine unterrichtspraktischen Erfahrungen erwerben konnten;
5. Lehrkräfte der Klassenstufen 5 und 6 mit dem Auftrag der Weiterführung des in der Grundschule begonnenen Fremdsprachenunterrichts (Edelhoff, 1990, S. 57).

Die Arbeitsgruppe "Teacher Education" auf dem Loccumer Workshop 8A hat sich besonders mit dem In-Service Training befaßt und eine Übersicht über die zu vermittelnden Qualifikationen erstellt.

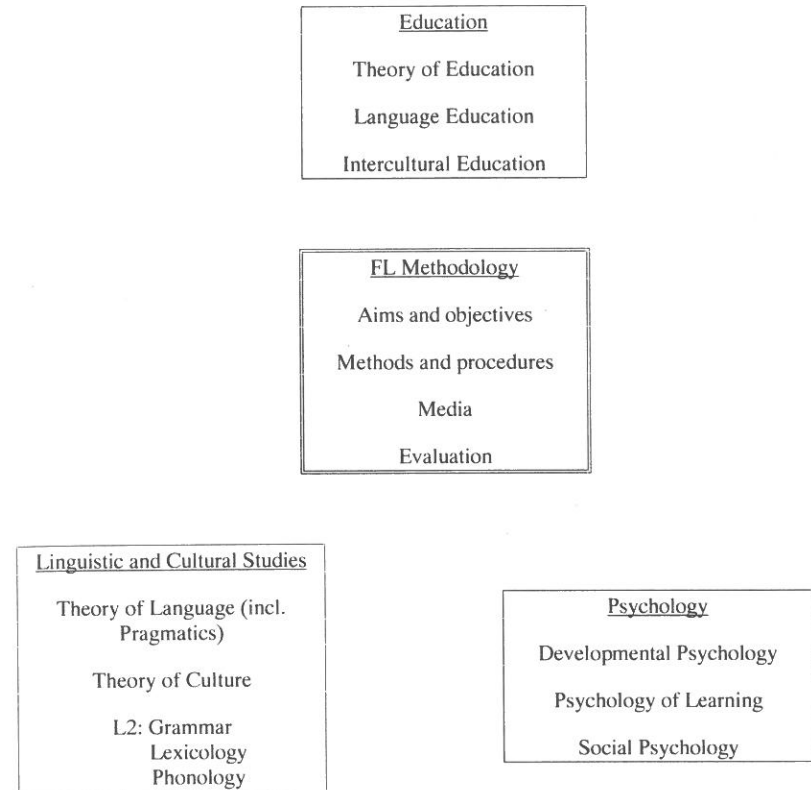
“Qualifications

language	culture	methodology
– child-oriented	– awareness	– how to teach
– communicative competence	– positive	activity-oriented
– supportive linguistic competence	attitudes	– how to plan
– lexical		and organize:
– phonetical		– child-centred FLT
– grammatical	– knowledge	– individualization
		– how to develop a
		holistic approach
		– how to base FLT on
		content and embed it
		into the general
		primary school cur-
		riculum”

Als “Components” von “Methodology” werden genannt: *Theories of foreign language learning, Skills and Activities, Individualization, Assessment, Cross-curricular Teaching, Analysis and Evaluation of Materials and Media* (Doyé & Edelhoff, 1993, S. 86).

Die grundständige Qualifikation

Die Nachqualifikation stellt allerdings auf Dauer keine Lösung dar. Langfristig ist anzustreben, daß sich die Lehrerinnen und Lehrer für den Fremdsprachenunterricht an der Grundschule wie alle anderen Gruppen auch durch ein solides grundständiges Studium an einer Universität oder Hochschule für ihre Aufgabe qualifizieren. Deshalb haben die auf dem Loccumer Workshop versammelten Hochschullehrer die Einrichtung eigener Studiengänge für dieses Lehramt gefordert. In einem “Network”, dem 12 Hochschulen aus sechs europäischen Ländern sowie aus Kanada und den U.S.A. angehören, wollen sie in diesem Sinne kooperieren und sich für die Etablierung wissenschaftlich orientierter, grundständiger Studiengänge an den Hochschulen ihrer Länder einsetzen.

**Abb. 4: Studieninhalte**

Das in Abb. 4 dargestellte Modell beschreibt die möglichen Inhalte eines solchen Studiums und bildet die Grundlage der Diskussion in der Arbeitsgruppe (Vorschlag Doyé).

Das Modell enthält vier Studienbereiche. Im Mittelpunkt des Studiums steht die Fremdsprachendidaktik (*Methodology*), verstanden als die wissenschaftliche Disziplin, die sich mit dem Lernen und Lehren der fremden Sprachen und Kulturen befaßt. Als die Wissenschaft eben desjenigen gesellschaftlichen Feldes, in dem die Studierenden später beruflich tätig werden, nimmt sie eine zentrale Stellung ein.

Dazu kommen die Referenzwissenschaften (vgl. Doyé, Heuermann & Zimmermann, 1988). Das Studium der Didaktik bedarf der Stützung durch

das Studium dreier Disziplinen, die die Komponenten der Sprachlern- und -lehrprozesse primär zum Gegenstand haben:

- derjenigen, die sich mit Erziehung generell befaßt, da ja das Lehren und Lernen fremder Sprachen als Bestandteil der allgemeinen Erziehungsaufgabe der Schule aufgefaßt wird, also der Pädagogik (*Education*),
- derjenigen, die sich mit dem Verhalten und Erleben der Menschen, die da lernen und lehren, befaßt, also Psychologie (*Psychology*) und
- derjenigen, die sich mit den Gegenständen, die gelernt und gelehrt werden, befaßt/befassen, also Sprach- und Kulturwissenschaft(en) (*Linguistic and Cultural Studies*).

Die drei Referenzwissenschaften ergänzen einander und die Fremdsprachendidaktik selbst. Sie sind in sich wiederum untergliedert in der Weise, wie sie in den einzelnen Kästen des Modells dargestellt sind, wobei nur die minimalen Inhalte aufgeführt wurden, welche dann je nach Bedarf durch weitere ergänzt werden können.

Zu dem Studium der aufgeführten wissenschaftlichen Disziplinen muß natürlich eine intensive sprachpraktische Ausbildung treten. Die naive Vorstellung, daß wegen des geringen Umfanges des in der Grundschule zu vermittelnden Sprachschatzes auch die sprachliche Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer gering sein dürfte, ist längst als abwegig erkannt worden. Die Tatsache, daß die Kinder erst anfangen, die Fremdsprache zu lernen, darf nicht zu dem Fehlschluß verleiten, auch die Lehrkräfte brauchten die Sprache nur in ihren Anfängen zu beherrschen. Gerade bei der oft spielerischen Form des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule müssen die Lehrenden über eine Vielfalt von Redemitteln verfügen, die es ihnen gestatten, sich sprachlich situationsadäquat zu verhalten.

8. Probleme

Zum Schluß sollen die bisher noch offen gebliebenen Fragen angesprochen werden. Neben der gerade behandelten Lehrerausbildung sind es hauptsächlich drei Probleme, die der Lösung bedürfen:

- a) Eingliederung des Fremdsprachenlernens in das Curriculum der Grundschule;
- b) Kontinuität von der Grundschule zur Sekundarstufe;
- c) Übertragung des bei der Einführung einer Sprache und Kultur Gelernten auf andere Sprachen und Kulturen.

Zu a)

“The perennial question asked by administrators and classroom teachers is: ‘What will we have to take out of the curriculum in order to include foreign language instruction? There is currently not enough time in the curriculum for us to accomplish our existing goals’” (Curtain & Pesola, 1988, S. 97). Will man die wöchentliche Unterrichtszeit der Grundschul Kinder nicht einfach erhöhen, was wegen der potentiellen Überlastung der Kinder ausgeschlossen werden muß, stellt sich in der Tat die Frage, woher denn die Zeit für das Fremdsprachenlernen kommen soll. Zwei Möglichkeiten gibt es: Man kürzt die den anderen Lernbereichen zur Verfügung stehende Zeit und verwendet die so gewonnenen Stunden für den Fremdsprachenunterricht oder man integriert das Sprachenlernen in die existierenden Lernbereiche. Beide Möglichkeiten haben ihre Vorteile und Nachteile.

Der Vorteil bei der ersten Möglichkeit ist, daß man einen eigenen Lernbereich konstituiert, in dem das Sprachenlernen wirklich zu seinem Recht kommt und nicht zwischen den anderen Aufgaben untergeht. Der Nachteil ist, daß den anderen Lernbereichen Zeit genommen wird, die sie selbst brauchen, um ihre Ziele zu erreichen. Kritische Beobachter der bildungspolitischen Entwicklung fürchten jetzt schon, daß die Einführung des Fremdsprachenunterrichts (wieder einmal) auf Kosten der musischen Bildung geht.

Der Vorteil bei der zweiten Möglichkeit ist, daß keine Unterrichtszeit zusätzlich gebraucht wird. Bedenken bestehen hinsichtlich der Gefahr einer Niveausenkung in beiden Lernbereichen, d.h. daß weder das sachliche noch das sprachliche Lernen zu seinem Recht kommt. Diese Gefahr kann aber gebannt werden, wie die Projekte in Schottland und Ungarn zeigen (s.o. Abschnitt 3). Die dortigen Versuche mit “Embedding” bzw. “Integráció” können hilfreiche Anregungen geben.

Zu b)

Das zweite Problem ist das der Kontinuität. Die ersten Versuche mit dem Fremdsprachenunterricht in der Grundschule sind alle daran gescheitert, daß der Unterricht auf der Sekundarschule nicht fortgeführt wurde, daß die Lehrkräfte der 5. Klassen den Kindern unverblümt verkündeten, “Jetzt geht’s erst richtig los!” und ihnen damit den Eindruck vermittelten, daß sie zwei Jahre lang umsonst gelernt hatten. Oft ergab sich die Diskontinuität allerdings zwangsläufig aus einem fundamentalen organisatorischen Fehler: Man hatte die Kinder, die schon zwei Jahre lang Englisch oder Französisch gelernt hatten, mit den Neuanfängern in eine Klasse gesteckt. Proteste

gegen derartige Borniertheit hat es immer wieder gegeben. Von Seiten der Grundschule ist mit Recht gefordert worden, daß die Sekundarschule das bis zur 4. Klasse erworbene Wissen und Können der Kinder zur Kenntnis nehme und weiterführe (Hellwig, Kröpelin & Brader, 1975; Stern, 1969, S. 5). Aber eine wirkliche Lösung des Problems beruht auf Gegenseitigkeit: Die Sekundarschule hat die Pflicht, an das anzuschließen, was die Kinder in der Grundschule gelernt haben und darf nicht so tun, als müsse sie bei Null anfangen. Andererseits muß aber die Grundschule Informationen liefern über das, was sie geleistet hat. Gewiß: "Primary education is not pre-secondary education", d.h., die Erziehung in der Grundschule dient nicht in erster Linie der Vorbereitung auf die Sekundarschule, sondern ist eine Institution in eigenem Recht, mit eigenen Zielen und Inhalten (Sauer, 1975, S. 32). Aber sie deswegen von der Nachfolgeinstitution abzukoppeln, wäre fatal. Schließlich sind die Kinder, die von einer Schulform zur anderen übergehen, die gleichen, und man kann sie nicht dafür bestrafen, daß die Lehrkräfte an den beiden Institutionen sich nicht einig sind (vgl. Leach, 1974). Die Arbeitsgruppe 4 auf dem Workshop 8A des Europarats, die sich eigens dem Problem "Continuité" gewidmet hat, hat eine Reihe durchaus praktikabler Vorschläge gemacht und unter dem Titel "Les moyens de la continuité" zusammengefaßt (Doyé & Edelhoff, 1993).

Ein Sonderproblem ist die Fortführung des Unterrichts in einer Sprache, die zwar (aus welchen Gründen auch immer) in der Grundschule eingeführt, aber auf der Sekundarschule anschließend nicht gelehrt wird (HILF, 1992, S. 7). Hier müssen vor allem organisatorische Vorkehrungen getroffen werden, die einen Abbruch von vielleicht hoffnungsvoll begonnenem Lernen ausschließen.

Zu c)

In zwei Punkten hat die Diskussion der letzten Jahre Konsens gebracht, nämlich, daß der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule das interkulturelle Lernen fördern solle und daß das interkulturelle Lernen seine Konkretion in der Vermittlung einer fundamentalen Kommunikationsfähigkeit in einer Sprache finden solle (vgl. Abschnitt 2: Intentionen). Letzteres bedeutet eine Konzentration auf eine Sprache und Kultur, was dem übergeordneten Ziel des interkulturellen Lernens, nämlich der Erziehung zu Aufgeschlossenheit und Kommunikationsbereitschaft gegenüber Menschen anderer Sprache und Kultur überhaupt zuwiderlaufen kann, wenn nicht Vorsorge getroffen wird. Die Frage lautet also: Wie ist es zu schaffen, daß die

Grundschulkindern einen Transfer vornehmen von den im Umgang mit einer fremden Kultur erworbenen Denk- und Verhaltensmuster auf Einstellungen gegenüber dem Fremden generell?

Die Aufgabe ist schwierig. Wer schon einmal mehrere Fremdsprachen unterrichtet hat, weiß, wie leicht die Vertrautheit mit einer Sprache und Kultur zu einer Vorliebe für diese und zur Ablehnung anderer führen kann.

Hermann-Brennecke hat sogar grundsätzliche Zweifel an einem positiven Transfer geäußert und die Befürchtung ausgesprochen, daß interkulturelles Lernen bereits dadurch gefährdet werde, daß man sich auf eine einzige Sprache konzentriere. Wenn man die Sensibilisierung für andere Sprachen und Kulturen wirklich intendiere, dann – so meint sie – müsse man sich "auf das Abenteuer Sprachenvielfalt" einlassen und die kommunikative Kompetenz in einer bestimmten Sprache hintanstellen (Hermann-Brennecke, 1993).

Dem ist entgegenzuhalten, daß die Übertragung von der einen gelernten Sprache (und Kultur) auf andere bisher noch nirgends zum Ziel des Unterrichts gemacht worden ist. Es ist nicht zu erwarten, daß die Generalisierung von selbst geschähe; aber sie kann – mit Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer, die sich diesem Ziel verpflichtet fühlen – gelernt werden.

An Konzepten für einen entsprechenden Unterricht wird zur Zeit in Soest im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung gearbeitet.

Literaturverzeichnis

- Aebli, Hans. (1974). Die geistige Entwicklung als Folge von Anlage, Reifung, Umwelt und Erziehungsbedingungen. In Heinrich Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen* (S. 151-191). Stuttgart: Klett.
- Alexander, Louis. (1968). *Look, listen & learn. Teacher's book*. London & Harlow: Longmans.
- Andersson, Theodore. (1960). The optimum age for beginning the study of modern languages. *International Review of Education*, 6, 298-308.
- Baur, Rupprecht S. (1987). Lateralisierungsforschung und Fremdsprachenlernen. In Hartmut Melenk, Jean Firges, Günter Nold, Reinhard Strauch & Dieter Zeh (Hrsg.), *Region, Drama, Politik, Sprachenerwerb* (S. 438-442). Tübingen: Gunter Narr.
- Bebermeier, Hans. (1975). Erkenntnisse und Prinzipien des Englischunterrichts in der Grundschule. In Sauer (1975), 161-172.
- Bebermeier, Hans. (1992). *Begegnung mit Englisch*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Böhler, Dietrich. (1991). Sprachen und Sprachenlernen. Humboldtsche Perspektiven für Sprachpragmatik. In Wilfried Brusch & Peter Kahl (Hrsg.), *Europa – Die sprachliche Herausforderung* (S. 136-150). Berlin: Cornelsen.

- Bundesministerium für Unterricht und Kunst. (1983). *Lehrplan der Verbindlichen Übung "Lebende Fremdsprache" Englisch an der Volksschule Wien*.
- Burstall, Clare, Jamieson, Monika, Cohen, Susan & Hargreaves, Margaret. (1974). *Primary French in the balance*. London: National Foundation of Educational Research.
- Carroll, John B. (1969). Psychological and educational research into second language teaching to young children. In Stern (1969), 56-68.
- Curtain, Helen Anderson & Pesola, Carol Ann. (1988). *Languages and children - making the match*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Doyé, Peter & Edelhoff, Christoph. (Hrsg.). (1993). *Foreign language education in primary schools. Report on Workshop 8A*. Strasbourg: Council of Europe. Council for Cultural Co-operation.
- Doyé, Peter & Lüttge, Dieter. (1973a). *Leistungstest für den Englischunterricht in der 3. Klasse - LEU 3*. München: Langenscheidt-Longman.
- Doyé, Peter & Lüttge, Dieter. (1973b). *Leistungstest für den Englischunterricht in der 4. Klasse - LEU 4*. München: Langenscheidt-Longman.
- Doyé, Peter & Lüttge, Dieter. (1977). *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule*. Bericht über das Forschungsprojekt FTU. Braunschweig: Westermann.
- Doyé, Peter, Heuermann, Hartmut & Zimmermann, Günter. (Hrsg.). (1988). *Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften*. Tübingen: Gunter Narr.
- Doyé, Peter. (1990). Fremdsprachenunterricht als verbindlicher Lernbereich der Grundschule. Bedingungen für seine bundesweite Einführung. In Gompf (1990), 26-31.
- Doyé, Peter. (1992). Zu Manfred Pelz' Ausführungen. *Neusprachliche Mitteilungen*, 45, 168-169.
- Dunn, Opal. (1983). *Beginning English with young children*. London: Macmillan.
- Dunn, Opal. (1984). *Developing English with young learners*. London: Macmillan.
- Edelhoff, Christoph. (1990). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. In Gompf (1990), 56-64.
- Ekstrand, Lars Henric. (1976). *Age and length of residence as variables to the adjustment of migrant children*. Malmö: School of Education.
- Ermert, Karl. (Hrsg.). (1991). *Frühes Fremdsprachenlernen - Schulreform für Europa*. Loccum: Evangelische Akademie.
- Felberbauer, Maria. (1991). Der Englischunterricht an der Grundschule. Ein Beitrag zum interkulturellen Lernen. *Der Fremdsprachliche Unterricht/Englisch*, 25, 10-14.
- Freudenstein, Reinhold. (1990). Versäumt die Schule die europäische Integration? Sprachenlernen für das Jahr 2000. In Gompf (1990), 6-15.
- Fthenakis, Wassilios, Sonner, Adelheid, Thrul, Rosemarie & Walbinger, Waltraud. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*. München: Hueber.

- Gehlen, Arnold. (1976). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt* (11. Aufl.). Wiesbaden: Athenaion.
- Gesell, Arnold. (1956). Developmental trends in language behavior. *FL Bulletin*, 49, 6-9.
- Gompf, Gundi. (1975). Das Offenbacher Modell. In Sauer (1975), 53-70.
- Gompf, Gundi. (1991). Didaktische Ansätze des Frühlernens von Fremdsprachen. In Ermert (1991), 22-28.
- Gompf, Gundi. (Hrsg.). (1990). *Jahrbuch 90 des Fördervereins für frühes Fremdsprachenlernen*. Stuttgart: Klett.
- Gompf, Gundi. (Hrsg.). (1992). *Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3. Lernen für Europa*. Berlin: Cornelsen.
- Grotjahn, Rüdiger. (1992). Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen. Rezensionssatz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3, 104-115.
- Grzybek, Peter. (1983). *Neurolinguistik und Fremdspracherwerb*. Wiesbaden: LB-Papier Nr. 70.
- Helfrich, Heinz. (1992). Englisch im 3. Schuljahr. Modellversuch in Rheinland-Pfalz. In Gompf (1992), 32-37.
- Hellwig, Karlheinz, Kröpelin, Ernst-Albert & Brader, Annelies. (1975). Der Hannoversche Versuch zum Englischunterricht im Primarbereich und seine Weiterführung. In Niedersächsisches Kultusministerium, *Englisch im Primarbereich*. Hannover: Schroedel.
- Hellwig, Karlheinz. (1989). Lernentwicklung einzelner Schüler im Englischunterricht des 3. und 4. Schuljahres. *Die Neueren Sprachen*, 88, 423-441.
- Hermann-Brennecke, Gisela (1993). Sprachsensibilisierung in der Grundschule. *Neusprachliche Mitteilungen*, 46, 101-109.
- Hessisches Kultusministerium. (1992). *Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule*. Wiesbaden.
- HILF (Hessisches Institut für Lehrerfortbildung). (1992). *Materialien Englisch/Französisch in der Grundschule*. Fulda: Reinhardswaldschule.
- Holmstrand, Lars. (1975). *An introduction to the Epál Project*. Uppsala: Lärarhögskolan i Uppsala.
- von Humboldt, Wilhelm. (1907). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Bd. VII der Gesammelten Schriften. Berlin: Königlich-preußische Akademie der Wissenschaften.
- Hunfeld, Hans. (1992). Noch einmal: Normalität des Fremden. Beispiel: Frühes Fremdsprachenlernen. *Der Fremdsprachliche Unterricht/Englisch*, 26, 42-44.
- Ilg, Francis L. (1956). Childhood and second language learning. *FL Bulletin*, 49, 1-4.
- Istituto Italiano di Cultura. (Hrsg.). (1992). *Giornate Europee d'Incontri fra Lingue e Culture*. Wolfsburg: Ausländerreferat.
- Jaffke, Christoph. (1991). Zur Begründung und Durchführung des Fremdsprachenunterrichts der Primarstufe der Freien Waldorfschulen. In Ermert (1991), 123-138.

- Janson, Bo. (1974). *Some aspects of the introduction of reading in foreign language teaching in the primary school*. Uppsala: Lärarhögskolan i Uppsala.
- Karbe, Ursula. (1992). Grundpositionen der Rahmenrichtlinien für Fremdsprachenlernen in den Klassen 3 und 4 der Grundschule im Bundesland Sachsen. In Gompf (1992), 51-61.
- Kirsch, Dieter. (1990). *Deutsch in Primarschulen – theoretische Konzepte hinter dem Schulalltag*. Fremdsprache Deutsch Sondernummer. Stuttgart: Klett.
- Kirsch, Dieter. (1992). Lernen durch die Hand – auch im frühen Fremdsprachenunterricht. *Primar*, 1/92, 46-50.
- Klauer, Karl Josef. (1987). *Kriteriumsorientierte Tests*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Kohonen, Viljo. (1987). *Towards experiential learning of elementary English*. Tampere: University of Tampere, Finland.
- Kohonen, Viljo. (1989). *Evaluation in relation to learning and teaching of languages for communication*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kulturministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. (1992). *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule*. Erlaß vom 13.2.92. Düsseldorf: Kultusministerium.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Hrsg.). (1990). *Begegnung mit Fremdsprachen in der Grundschule. Grundsätze und Empfehlungen für die Praxis*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Hrsg.). (1992). *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London & New York: Longman.
- Leach, Patricia. (1974). *A study of articulation between primary school and secondary school French studies in an urban area*. Manchester: University of Manchester.
- Lenneberg, Eric H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Leont'ev, Alexej Alexejewitsch. (1991). Ethno- und psycholinguistische Dimensionen des frühen Fremdsprachenlernens. In Ermert (1991), 12-21.
- Lorenzen, Käthe. (1969). *Englisch im dritten Schuljahr*. Kiel: Hirt.
- Maier, Wolfgang. (1991). *Fremdsprachen in der Grundschule*. München: Langenscheidt.
- Mietzel, Gerd. (1989). *Wege in die Entwicklungspsychologie*. München: Psychologie Verlags Union.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1991). *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante à l'école élémentaire*. Paris: Circulaire n° 91-246.
- Ministerium für Kultus und Sport, Stuttgart. (1989). Handreichungen zum Projekt "Lerne die Sprache des Nachbarn". Französisch in der Grundschule. In Pelz (1989), 173-184.
- Ministerium für Volksbildung. (1971). *Lehrplan: Erweiterter Russischunterricht – Klassen 3 bis 10*. Berlin: Volk und Wissen.

- Mörsdorf, Franz. (1992a). Französisch an den Grundschulen des Saarlandes. In Karlheinz Burk (Hrsg.), *Fremdsprachen und fremde Sprachen in der Grundschule* (S. 138-155). Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Mörsdorf, Franz. (1992b). Französisch an den Grundschulen des Saarlandes. In Gompf (1992), 69-74.
- National Network for Early Language Learning. (1991). Foreign language assessment in the elementary school. *FLES News*, 5, 2-3.
- Niedersächsischer Kultusminister. (1976). *Rahmenrichtlinien für die Grundschule*. Hannover: Schroedel.
- Oerter, Rolf & Montada, Leo. (1987). *Entwicklungspsychologie* (2. Aufl.). München: Psychologie Verlags Union.
- van Parreren, Carel. (1976). The psychological aspects of the early teaching of modern languages. *IRAL*, 14, 135-142.
- Pelz, Manfred. (1992a). Französisch in der Grundschule – Begründung eines "Begegnungssprachenkonzeptes". In Gompf (1992), 78-85.
- Pelz, Manfred. (Hrsg.). (1989). *Lerne die Sprache des Nachbarn*. Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Pelz, Manfred. (Hrsg.). (1992b). Zu Peter Doyé: Systematischer Fremdsprachenunterricht vs. Begegnung mit Fremdsprachen. *Neusprachliche Mitteilungen*, 45, 167-168.
- Penfield, Wilder & Roberts, Lamar. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton: University Press.
- Petöcz, Zsuzsa. (1990). *Neue Grundlegung der Methodikausbildung von Nationalitätenunterstufenlehrern*. Baja: Eötvös József Tanítóképző Főiskola.
- Piepho, Hans-Eberhard. (1992). *Englisch in der Grundschule*. Bochum: Kamp.
- Reisener, Helmut. (1975). Lernspiele für den Anfangsunterricht auf der Grundschule. In Sauer (1975), 202-206.
- Roth, Heinrich. (1984). *Pädagogische Anthropologie. Bd. I. Bildsamkeit und Bestimmung* (5. Aufl.). Hannover: Schroedel.
- Rück, Heribert. (1993). Lesen und Schreiben beim Früherwerb fremder Sprachen. *Pädagogische Welt*, 47, 72-74.
- Sandfuchs, Uwe. (1992). Europäische Identität und Umgestaltung der Schule. Anregungen für ein interkulturelles Schulmodell in Wolfsburg. In Istituto Italiano di Cultura (1992), 150-155.
- Sauer, Helmut. (Hrsg.). (1975). *Englisch auf der Primarstufe*. Paderborn: Schöningh.
- Scottish Office Education Department. (1992). *Modern languages in the primary school project. Guidelines for teachers*. Edinburgh: SOED.
- Singleton, David. (1989). *Language acquisition. The age factor*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Stern, H. H. (1967). *Foreign languages in primary education*. London: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (Hrsg.). (1969). *Languages and the young school child*. London: Oxford University Press.

- Thürmann, Eike. (1991). Frühes Fremdsprachenlernen. Reformstrategien und gesellschaftliches Bewußtsein. In Ermert (1991), 141-148.
- Ulich, Dieter. (1982). Lern- und Verhaltenstheorien in der Sozialisationsforschung. In Klaus Hurrelmann & Dieter Ulich, *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 71-99). Weinheim und Basel: Beltz.
- Van der Geest, Ton. (1981). Neurolinguistische Reifung in entwicklungspsychologischer Sicht. In Schnelle, Helmut (Hrsg.). *Sprache und Gehirn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 59-80.

Anhang: Fremdspracherziehung in der Grundschule – Länder-Überblick

Land	Grundschulzeit	Fremdsprachenbeginn	Sprachen	Anmerkungen
Belgien	6-12	5. Klasse	Französisch, Englisch, Holländisch, Deutsch	Eine davon obligatorisch
Bulgarien	6-10	5. Klasse	Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch, Italienisch, Spanisch	Arbeitsgemeinschaften ab 1. Klasse
Dänemark	7-12	5. Klasse	Englisch	Obligatorisch
Estland	6-10	2. Klasse	Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch	An vielen, nicht an allen Schulen des Landes
Deutschland	6-10			
Hessen		3. Klasse	Englisch, Französisch, Italienisch	Schulen entscheiden, welche Sprache
Nordrhein-Westfalen		3. Klasse	Begegnungssprachen	An allen Schulen
Baden-Württemberg		3. Klasse	Französisch	Im Grenzgebiet
Niedersachsen		3. Klasse	Englisch, Französisch	Generelle Einführung 1995
Saarland		3./4. Kl.	Französisch	Seit 1989/90 an allen Schulen
Sachsen		3./4. Kl.	Sorbisch, Polnisch, Tschechisch, Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch	Ab 1992 an allen Schulen, wo Lehrer zur Verfügung stehen
Finnland	7-13	3. Klasse	Englisch, Schwedisch, Deutsch	
Frankreich	6-11	3./4. Kl.	Englisch, Deutsch, Spanisch	
Griechenland	6-12	4. Klasse	Englisch	
Großbritannien				
England	5-11	5. Klasse	Französisch	Spezielle Projekte in Kent
Schottland	5-12	3./4. Kl.	Französisch, Deutsch, Italienisch, Spanisch	Schulversuche
Wales	5-11	3. Klasse	Englisch	In zweisprachigen Schulen mit Walisisch als Muttersprache
Kanada	5-11	1. oder 3. Klasse	Englisch, Französisch	
Luxemburg	6-12	1./2. Kl.	Deutsch, Französisch	Obligatorisch
Niederlande	5-12	6. Klasse	Englisch	Obligatorisch

(Fortsetzung)

Land	Grundschulzeit	Fremdsprachenbeginn	Sprachen	Anmerkungen
Norwegen	7-13	1.-3. Kl.	Englisch	Örtliche Schulbehörden entscheiden
Österreich	6-10	3. Klasse	Englisch, Französisch, Kroatisch, Slowenisch, Tschechisch, Ungarisch, Slowakisch	Versuche ab 1. Klasse. Italienisch ab 3. Klasse
Polen	6-10	Kein Alter festgelegt	Englisch, Russisch, Deutsch, Französisch	
Portugal	6-10	3. Klasse	Englisch, Französisch	Schulversuche
Rumänien	6/7-10/11	2. oder 5. Klasse	Französisch, Englisch, Russisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch	Versuche mit Japanisch seit 1991. Chinesisch ab 1992
Rußland	6-10	2. Klasse	Deutsch, Englisch, Französisch	An den meisten Schulen. Außerdem: Versuch 1. Klasse
Schweden	6-12	1./2. oder 4. Klasse	Englisch	
Schweiz	6/7-12/13	1., 2. oder 4. Klasse	Französisch, Deutsch, Italienisch	Verschieden je nach Kanton
Spanien	6-12	3. Klasse	Englisch, Französisch	Obligatorisch ab 1994
Tschechoslowakei	6-10	3. Klasse	Englisch, Deutsch, Französisch	Versuche ab 1. Klasse
Ungarn	6-10	3./4. Kl.	Englisch, Deutsch, Russisch, Französisch	Eine davon obligatorisch
USA	5/6-11/12	Kein Alter festgelegt; üblich: 1. oder 3. Klasse	Spanisch, Französisch, Deutsch	In der Mehrzahl der Schulen
Zypern	6-12	5. Klasse	Englisch	

Didaktik des Englischen und Englischunterricht in den ostdeutschen Bundesländern

Norbert Lademann

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

In the former GDR the methodology of teaching English as a foreign language (TEFL) was subject to a strict system of directives from the Ministry of Education and the Academy of Pedagogical Sciences in the fields of teaching and research. Apart from conducting uniform courses of studies and state-run research assignments, several universities carried out their own investigations, mostly continuing decades of research. Their results were often included in the training of student teachers. Continuous training in the methodology of TEFL as well as a well-balanced proportion of theory and practice was ensured by a one-phase course of studies.

Besides the usual communicational objectives, all the curricula, documents, and textbooks of TEFL in the GDR underlined the necessity of proving the "superiority of socialism to capitalism". Selected texts served to compare specific aspects of both societies. The Universities of Leipzig and Halle and the Potsdam College of Education were prominent centres of research into the methodology of TEFL. After the revolutionary events of 1989 these institutions have been continuing their investigations in a reunited Germany.

1. Die deutsche Englischdidaktik vor und nach der Wende

Werner Hüllens Aufsatz "Honi soit qui mal y pense" mit dem Untertitel "Fremdsprachenforschung in Deutschland", erschienen etwa zwei Jahre nach den revolutionären Ereignissen des Oktober/November 1989 (vgl. Hüllen, 1991, S. 4ff.), kann als gelungener Versuch gewertet werden, die Grundlinien von Forschung und Lehre in den beiden deutschen Staaten unter Berücksichtigung der jeweiligen politischen und gesellschaftlichen Bedingungen kritisch einzuschätzen, um daraus Schlußfolgerungen für die künftige gemeinsame Arbeit in einem nunmehr wiedervereinigten Deutschland zu ziehen. Für einen ostdeutschen Englischdidaktiker liest sich dieser Artikel gut, verspürt man doch einen hohen Grad an Objektivität sowie die vor Ort bzw. durch Literaturstudium erworbene Kompetenz, die Situation im Osten angemessen einzuschätzen, um sie mit der im Westen, die der Autor zu erheblichen Teilen mitbestimmt bzw. selbst erfahren hat, vergleichen zu

können. Deutlich hebt er Stärken und Schwächen, Vorzüge und Probleme hervor, wie sie sich auf beiden Seiten der Mauer entwickelt haben. Um in der vor uns liegenden Zeit zu fruchtbarer gemeinsamer Arbeit zu gelangen, entfacht Hüllen eine notwendige Diskussion, die aufgrund der entgegengesetzten politischen Verhältnisse "in den vergangenen Jahrzehnten kaum geführt wurde. Verantwortlich dafür war in der ehemaligen DDR entweder individuelle politische Überzeugung oder staatliche Behinderung, in der ehemaligen BRD ebenfalls entweder individuelle politische Überzeugung oder ein Gemisch aus persönlicher Rücksichtnahme, politischem (Des)Interesse oder mangelnder Information." (Hüllen, 1991, S. 5)

Hüllens Zeilen fordern zur Diskussion heraus, wobei ausgehend von den vorhandenen Bedingungen hauptsächlich über Inhalte und Wege, Neues und Bewahrenswertes detaillierter nachgedacht werden sollte, keinesfalls sich aber eine Dominanz einer Seite über die andere ergeben darf. Dafür sind Wertungskompetenz, Kenntnis der Sachstände und vor allem Toleranz vonnöten. Die folgenden Ausführungen stellen den Versuch dar, Sachverhalte aufzuarbeiten und Schlußfolgerungen für zukünftige Vorhaben zu ziehen.

1.1 Englischdidaktik in Ostdeutschland vor der Wende

Nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten wurde in Publikationen und auf Kongressen, Tagungen und Kolloquien deutlich, daß es neben einer Reihe von Gemeinsamkeiten in Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht, die sich aus der weltweit anerkannten kommunikativen Orientierung ableiten lassen, auch Divergenzen bzw. Unklarheiten gab. Es kann nicht übersehen werden, daß beide Seiten nur selten auf Ergebnisse der jeweils anderen eingingen oder gar darauf aufbauten. Im Westen wurden Forschungsergebnisse in der ehemaligen DDR weitgehend außer acht gelassen, bibliographische Hinweise darauf waren recht spärlich. Der ostdeutschen Fremdsprachendidaktik war der Zugang zu Veröffentlichungen aus dem Westen erheblich erschwert. Devisenprobleme verhinderten das Beschaffen relevanter Fachliteratur; soweit sie vorhanden war, konnte dies zumeist nur auf private "Beziehungen" bzw. privaten Literaturaustausch zurückgeführt werden. Ostdeutsche Wissenschaftler, denen westliche Publikationen zugänglich waren, mußten mit disziplinarischen Maßnahmen rechnen, wenn sie versuchten, sich inhaltlich und in Literaturverzeichnissen darauf zu beziehen. Hinzu kam der – oftmals ideologisch bedingte –

Einfluß der sowjetischen Wissenschaft, die einseitige "Ostorientierung" der DDR-Fremdsprachendidaktik.

1.2 Zur Forschungsorganisation der Englischdidaktik in Ostdeutschland vor 1989

Die wissenschaftliche Entwicklung der Englischdidaktik wurde seitens der zuständigen Ministerien (Volksbildung sowie Hoch- und Fachschulwesen) aufgrund der Dominanz des Russischen erheblich behindert. Die Fremdsprachenvertreter dort und in den Forschungsleiteneinrichtungen (z.B. der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften) waren fast immer der Parteilinie ergebene Russisten, die streng darauf achteten, daß die Methodiken westlicher Fremdsprachen sowohl in den Lehrprogrammen als auch in Unterrichtsmaterialien, Standardwerken, Einzelveröffentlichungen etc. in ihren Grundpositionen und allgemeinen Aussagen nicht von den "Vorbildern" der Russischmethodik abwichen. Russischmethodiker spielten in fast allen "Autorenkollektiven" zur Ausarbeitung von Standardwerken, Lehrplänen usw. eine führende Rolle (vgl. Pohl, Schlecht & Utheß, 1978). Dies galt auch im Hinblick auf Forschungsplanungen für die Englischmethodik, die immer unter der Regie des ausschließlich von Russisten geleiteten Instituts für Fremdsprachenunterricht der APW vorgenommen wurden. In konsequent zentralistischer Form erhielten die universitären Englischdidaktiker "ihre" Aufgaben: Greifswald – Grammatikarbeit, Potsdam – Unterrichtsmittel, Berlin – Lexikarbeit usw. Projekte, die sich z.T. mit anderen Fragestellungen beschäftigten, wurden mit dem Begriff "Hobbyforschung" abqualifiziert und hatten nur auf regionalen Konferenzen eine Chance, beachtet zu werden. Letztere spielten jedoch in der Englischdidaktik eine nicht unwesentliche Rolle.

1.3 "Hobbyforschung"

Trotz der zentralistischen Leitung der universitären Fremdsprachenforschung und der Dominanz der Russischdidaktik mit ihren "Bremswirkungen" auf die Didaktiken westlicher Fremdsprachen darf nicht übersehen bzw. unterschätzt werden, daß sich – vor allem in der Didaktik des Englischen – Zentren bildeten, in denen die Literatur westlicher Staaten, natürlich auch der ehemaligen Bundesrepublik, auf oben beschriebenem Wege beschafft, ausgewertet und in eigene Überlegungen einbezogen wurden. Dies spiegelte sich wider in Dissertationen A und B (Habilitationsschriften),

Diplomarbeiten, Veröffentlichungen von Forschungsseminaren an Universitäten, Lehrmaterialien für den Englischunterricht etc. Trotz ständiger Teilnahme von Vertretern des Volksbildungsministeriums und der APW an Zusammenkünften der Autorenteam gelang es zunehmend häufiger, moderne internationale Erkenntnisse (z.B. der Kommunikationslinguistik, der Psycholinguistik, der Motivationsforschung, der Textlinguistik, der kognitiven Psychologie, des (britischen) Kontextualismus, vor allem aber der u.a. auf diesen Bezugswissenschaften fußenden Fremdsprachendidaktik) in die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien – größtenteils unbemerkt, teils mit stiller Duldung der Vertreter des Volk und Wissen Verlages, teils aber auch in langen, quälenden Streitgesprächen erkämpft – einzubeziehen. Die für die Entwicklung der Fremdsprachenforschung in Ostdeutschland bedeutendsten Zentren dieser Art arbeiteten an den Universitäten Berlin, Halle und Leipzig (teilweise auch Greifswald und Jena) sowie an der Pädagogischen Hochschule Potsdam (der heutigen Universität Potsdam). In Halle und Leipzig fanden vor und nach der Wende in regelmäßigen Abständen thematische Konferenzen statt, auf denen Ergebnisse der "Hobbyforschung" vorgestellt und diskutiert wurden. In steigendem Maße nahmen daran trotz vielfältiger Behinderungen auch Kollegen aus der ehemaligen Bundesrepublik und dem westlichen und östlichen Ausland teil (vgl. Bredereck & Lademann, 1987; Karbe & Steinberg-Rahal, 1992; Lademann & Wendt, 1991).

1.4 Ergänzungen

In ZFF 1991 veröffentlichte Bertolt Brandt, einer der führenden Russischdidaktiker in der ehemaligen DDR, einen Aufsatz "Zur Situation der Fremdsprachenforschung und ihrer zukünftigen Entwicklung in den neuen Bundesländern" (Brandt, 1991) der dringend einiger Ergänzungen bedarf. Wenn auch "gewendet", so entspricht dieser Artikel mit kaum zu verkennender Deutlichkeit der Dominanz der Russischdidaktik und der damit verbundenen Unterschätzung der Forschungsergebnisse, die in den Didaktiken westlicher Fremdsprachen, vor allem der Englischdidaktik, erreicht wurden. Dies beginnt mit einer Glorifizierung der Arbeiten O. Hermaus, dessen Erkenntnisse zur ideologischen Basis der damaligen DDR-Fremdsprachenmethodik gemacht wurden, womit die Behinderung der Didaktiken westlicher Fremdsprachen begann. Einseitig wurden Hermaus' Lehren, die dem Russischunterricht dienlich sein sollten, auch auf die anderen Fremdsprachen, vor allem Englisch und Französisch übertragen. Hermaus' Schriften entstanden in den 50er und 60er Jahren. Sein Verdienst besteht m.E. vor allem

in der Betonung des Tätigkeitsaspekts der Sprache, weniger in den Passagen, wo die Rolle der Aneignung paradigmatischer Kenntnisse der Fremdsprache behandelt wird (vgl. Hermaus, 1963). Als Folge dieser Darstellungen wurden die verfügbaren Wände von Russischkabinetten, in denen größtenteils auch Englischunterricht erteilt wurde, mit großen tabellarischen Darstellungen der Paradigmatik des Russischen (Deklinationen und Konjugationen) drapiert. Teilweise fanden sich auch derartige Darstellungen des Englischen, die noch weniger nützlich waren. Auch die Bedeutung des Mutterspracheneinflusses bei Hermaus, die schon damals nicht mehr neuesten Erkenntnissen entsprach, war zumindest für das Aneignen des Englischen eher hinderlich. Abgesehen von W. Viëtor, der bereits 1882 das ständige Übersetzen im Fremdsprachenunterricht kritisierte und forderte, "daß er (der Schüler – N.L.) außer in seiner Muttersprache auch in der fremden Sprache denken und sich ausdrücken lernt" (Viëtor, 1882), erschienen in dieser Zeit bzw. kurz danach in Osteuropa die Schriften von Beljajew (1959), Juhasz (1970), Luria (1970) u.a., bezugswissenschaftliche Werke, die weltweite Akzeptanz fanden, in der DDR-offiziellen Fremdsprachendidaktik jedoch kaum berücksichtigt wurden. Brandt kritisiert zurecht die "Auswirkungen schulpolitischer Dogmen der SED" auf die Entwicklung der Fremdsprachenforschung und des Fremdsprachenunterrichts, bezieht dies aber größtenteils auf das Russische (1. Fremdsprache in der DDR) bzw. auf ausgewählte sowjetische bezugswissenschaftliche Werke. Auch die nicht zentral protegierten Forschungen der DDR-Englischdidaktik (vgl. Abschnitt 3) werden nur spärlich beachtet. Jedoch gerade sie sind es wert, in nunmehr gesamtdeutschen fremdsprachendidaktischen Forschungen beachtet zu werden. Und sie sind es auch, die der ostdeutschen Fremdsprachenforschung über die Grenzen der ehemaligen DDR hinaus Anerkennung gebracht haben.

1.5 Englischunterricht in der früheren DDR

Einer der schwerwiegenden Fehler der DDR-Fremdsprachenpolitik war die Mißachtung der Rolle westlicher Sprachen an Bildungseinrichtungen. Im Gegensatz zur Bedeutung des Englischen in Weltwirtschaft und Welthandel war Englisch als Fremdsprache an allgemeinbildenden Schulen, Hochschulen und Fachhochschulen ein fakultatives Fach bzw. 2. Fremdsprache. Als fakultatives Fach konnte es nicht in den vormittäglichen Stundenplan der Schulen einbezogen werden und mußte demzufolge häufig nachmittags

in der 7. und 8. Unterrichtsstunde unterrichtet werden. Trotz dieser Unzulänglichkeiten nahmen etwa 65% aller Schüler der 10-klassigen Schulen am Englischunterricht teil; Eltern und Lehrer, größtenteils auch Schüler, waren sich der Bedeutung des Englischen als wichtigstes Medium internationaler Verständigung voll bewußt. Trotz vielfältiger Anstrengungen der Englischlehrer und wirkungsvoller Fortbildungsmaßnahmen der Universitäten war und ist auch heute noch nicht zu übersehen, daß bei 2 – 3 Wochenstunden Englisch an allgemeinbildenden Schulen Defizite in der Sprachbeherrschung der Schüler zu verzeichnen waren und sind, Altlasten, die es nun abzubauen gilt. Diese Rückstände konnten auch in der Ausbildung von Englischlehrern an den Universitäten nicht voll ausgeglichen werden. Im Gegensatz zur früheren Bundesrepublik hatten Englischlehrerstudenten in der DDR keine Chance, ein Teilstudium in einem englischsprachigen Land zu absolvieren. Nur wenigen privilegierten Lehrern eröffnete sich in den 80er Jahren die Möglichkeit eines kürzeren Aufenthalts in Großbritannien. Auch der Mehrzahl der Anglisten an den DDR-Universitäten blieb diese Chance verwehrt.

In den Lehrmaterialien der Schulen und Hochschulen wurde ein völlig einseitiges, die wahren Verhältnisse entstellendes England- und Amerikabild geboten. Dies galt sowohl für die historische als auch für die wissenschaftliche und kulturelle Entwicklung dieser Länder. Darstellungen des Erziehungswesens, der Lebensweise und des Sozialstandards der Bürger waren zumeist verfälscht.

Wenn Brandt (1991, S. 18) feststellt, daß in der ehemaligen DDR "allen die Möglichkeit eingeräumt" wurde, "eine Fremdsprache obligatorisch zu erlernen . . . und eine zweite fakultativ", so müssen die hier unter 1.5. beschriebenen Bedingungen dieses fakultativen Unterrichts unbedingt in derartige Darlegungen einbezogen werden.

2. Zur Ausbildung von Englischlehrern in Ostdeutschland

Unter den Folgen der zentralistisch verordneten Forschung in der DDR haben die Fremdsprachendidaktiken in den ostdeutschen Ländern noch heute zu leiden; diese Folgen müssen im Zuge der demokratischen Erneuerung der Hochschulen bald beseitigt werden. Andererseits muß überlegt werden, was bewahrenswert erscheint und in veränderte Systeme einzubringen wäre.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Erfahrungen, die über Jahrzehnte von Fachdidaktikern der ehemaligen DDR gesammelt wurden

und sich bei der Ausbildung von Englischlehrerstudenten m.E. bewährt haben. Da es vor der Wende einheitliche Studienprogramme für alle Ost-Universitäten gab, kann davon ausgegangen werden, daß zumindest die Studienorganisation (Semesterwochenstunden, Proportionen der verschiedenen Lehrveranstaltungsarten, Abfolge der Lehrveranstaltungen) an allen Ausbildungseinrichtungen wie hier beschrieben erfolgt ist. Entsprechend den Immatrikulationszahlen war dafür ein angemessener Personalbestand in den Fachdidaktiken vorhanden (zumeist ein Hochschullehrer und mehrere Angehörige des Mittelbaus).

Nach der Wende kam es in den ostdeutschen Fachdidaktiken zu einer recht unterschiedlichen Entwicklung, die jeweils auf differenzierten Auffassungen der zuständigen Landesministerien beruhte. So wurden z.B. in Halle und Potsdam die bewährten Strukturen noch beibehalten. In Rostock und Greifswald jedoch ist dies aufgrund eines einschneidenden Stellenabbaus kaum noch möglich; hier werden gegenwärtig Lehrstühle eingerichtet, in denen die Didaktiken mehrerer Neuphilologien zusammengefaßt sind. So laufen verschiedene ostdeutsche Universitäten Gefahr, die hier dargestellten Traditionen z.T. nicht weiterführen zu können. Es ist teilweise die Tendenz zu erkennen, daß die Didaktikausbildung sich weitgehend auf das Sammeln schulpraktischer Erfahrungen beschränkt, eine Auffassung, die sicher von der Mehrzahl der ostdeutschen Fachdidaktiker nicht geteilt wird.

2.1 Die Einheit von Theorie und Praxis

In einer "Grundvorlesung" mit seminaristischen Einschüben werden die Studenten in Wesenszüge und Leitlinien von Didaktik und Methodik des kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts eingeführt. Sie erkennen Fremdsprachendidaktik als die dem Unterricht unmittelbar verbundene Wissenschaftsdisziplin mit ihren Bezügen auf andere Zweige der Wissenschaften, z.B. Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Allgemeine Didaktik, Fachwissenschaften (der Anglistik, Slawistik, Romanistik etc.). Sie erfahren Begründungen für ein unterrichtliches Vorgehen nach methodischen Grundregeln, etwa dem kommunikativ orientierten Aneignen lexikalischer und grammatischer Kenntnisse oder der situativ-thematisch und intentional bedingten Befähigung zum kommunikativen Gebrauch der Fremdsprache in den vier Fähigkeits- und Tätigkeitsbereichen. Ein Teil dieser Vorlesung, die Darstellung des jeweiligen didaktischen Konzepts bzw. Ansatzes gilt als Vorlauf für darauffolgende erste schulpraktische Studien, wobei die Studenten

Erfahrungen im Umsetzen theoretischer Erkenntnisse sammeln. Sie hospitieren zunächst bei gestandenen Fremdsprachenlehrern, um dann in deren Klassen selbst zu unterrichten. Diese Stunden werden in der Regel im Beisein des jeweiligen Lehrers unter der Leitung eines Didaktikers ausgewertet, wobei theoretische Fragen (der Planung und Zielsetzung) sowie praktische Erfahrungen einfließen. Didaktiker und Schulpraktiker wirken gemeinsam auf die Ausbildung von Lehrerstudienten ein.

Es folgt eine zweite Vorlesung – parallel zu den schulpraktischen Studien: das differenzierte Betrachten spezieller, im Unterricht häufig wiederkehrender, methodischer Verfahren zur Erarbeitung von Sprachkenntnissen und zur Entwicklung von Fähigkeiten in den vier Fertigungsbereichen. In den vorlesungsbegleitenden Seminaren werden die erworbenen Kenntnisse vertieft, wobei die Studenten ihre ersten Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis einbringen.

Wahlweise obligatorisch und fakultativ werden darüber hinaus Spezialseminare angeboten, z.B. zu Zielstellungen von Unterrichtsstunden, zum Einsatz von Medien, zur Arbeit mit (literarischen) Texten, zu interkulturellen Aspekten etc. Gymnasiallehrerstudenten werden in Seminaren mit literaturdidaktischen Aspekten vertraut gemacht. In zwei Semesterpausen, in der Regel nach dem 6. und 7. Semester, absolvieren die Studenten jeweils ein Blockpraktikum an Schulen, wo sie über drei bis vier Wochen in ihren Fächern unter Anleitung von Fachlehrern (Mentoren) unterrichten.¹

Mit Fug und Recht kann bei dieser Studienorganisation von einer soliden Didaktikausbildung gesprochen werden, von einem wirkungsvollen Vorarbeiten auf die spätere Lehrertätigkeit.

2.2 Die einphasige universitäre Ausbildung

Die zuvor beschriebene Ausbildung war eine gute Voraussetzung für die Kooperation von Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Effektive Fachdidaktik ist m.E. nur möglich, wenn es ihr gelingt, theoretische Erkenntnisse in der Praxis zu erproben und dann umzusetzen. Kommt es dagegen zu einer weitgehenden Entfremdung beider Seiten oder gar zur Isolation, so läuft vor allem die Didaktik Gefahr, ihre Theorien praxisfremd und daher nicht mehr praktikabel zu entwickeln und ihre notwendige Akzeptanz bei den

¹ Diese Variante erscheint gegenüber einem einjährigen Schulpraktikum als Abschluß des Studiums, wie es am Ende der DDR-Zeit zu absolvieren war, vorteilhaft.

Schulpraktikern zu verlieren. Umfangreiche Hospitationen im Englischunterricht Nordrhein-Westfalens und Niedersachsens ließen erkennen, daß die Verbindung Universität – Schule sich dort sehr lose gestaltet, was von erfahrenen westdeutschen Fachdidaktikern in vielen Gesprächen bedauernd bestätigt wurde.

Die einphasige Ausbildung von Englischlehrern in der ehemaligen DDR unter Einschluß von Schulpraktikern (Mentoren, Übungsleitern), aber unter der Verantwortung der Universität, hatte m.E. gegenüber der zweiphasigen Ausbildung im Westen Deutschlands den Vorzug, die Einheit von Theorie und Praxis im Verlaufe des gesamten universitären Didaktikstudiums zu sichern. Während in einer zweiphasigen Ausbildung und damit in zwei voneinander unabhängigen Etappen die an sich erforderliche Harmonie der studentischen Fähigkeitsentwicklung nicht garantiert werden kann und häufig Diskrepanzen zwischen der stärker theorieorientierten und der mehr praxisorientierten Etappe nicht zu vermeiden sind, erfolgen in der einphasigen Ausbildung theoretische und praktische Unterweisungen koordiniert, d.h. nach dem gleichen didaktisch-methodischen Konzept. Dies könnte auch in der zweiphasigen Ausbildung sichergestellt werden, wenn die Verantwortung für beide Phasen der Universität überlassen bliebe.

Ein weiterer Aspekt ergibt sich aus der gegenwärtigen Situation in den neuen Bundesländern: Aufgrund der bisherigen Studienorganisation sind kompetente Schulpraktiker, die in der Lage wären, Studien- bzw. Fachleiterfunktionen auszuüben, relativ selten. Die zuständigen Landesministerien wären daher gut beraten, die Universitätsdidaktiken an der zweiten Ausbildungsphase zumindest teilhaben zu lassen oder die designierten Studien- bzw. Fachleiter zu regelmäßiger Zusammenarbeit (Fortbildung) mit den Didaktikern zu verpflichten.

2.3 Inhaltliche Defizite

Die inhaltliche Seite der Ausbildung wies in der Vorwendezeit z.T. erhebliche Probleme auf. So mußte das Studium fachdidaktischer Quellen seitens der Studenten auf DDR- bzw. osteuropäische Schriften beschränkt bleiben. Nur sehr vereinzelt fanden sich in Diplom- oder Belegarbeiten "westliche" Zitate oder Literaturangaben. Sie durften zumeist nur erscheinen, wenn damit eine ideologisch begründete Kritik an "nichtmarxistischen Auffassungen" verbunden war. So kam es beispielsweise in Seminaren nur selten zu alternativen Meinungsäußerungen im Hinblick auf unterschiedliche

Grundauffassungen (z.B. zu Fragen bewußter und intuitiv verlaufender Aneignungsprozesse oder zu Aspekten der Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz). Alle Erziehungsziele des Englischunterrichts waren prinzipiell darauf ausgerichtet, die Schüler mit der "tiefen Überzeugung" auszurüsten, "daß der Sozialismus im Weltmaßstab siegen wird und der Imperialismus zum Untergang verurteilt ist" (Pohl, Schlecht & Utheß, 1978, S. 36). Und weiter liest man in dieser einzigen für den Englischlehrerstudenten der ehemaligen DDR zugänglichen Methodik des Englischunterrichts, daß die Schüler Einblicke in die Klassenbeziehungen "der Menschen im Imperialismus" erhalten sollen, "und sie haben sich mit diesen Beziehungen, die zum großen Teil wesentlich anders sind als die gesellschaftlichen Beziehungen, die sie aus ihrer eigenen sozialistischen Umwelt erkennen, auseinanderzusetzen" (Pohl, Schlecht & Utheß, 1978, S. 36). Englischunterricht diene – wie alle anderen Fächer – auch dazu, die "Errungenschaften des Sozialismus in der DDR" bewußt zu erkennen und sich fremdsprachig dazu zu äußern. Eine solche fundamentale Zielstellung, für deren Realisierung die Englischlehrerstudenten auszubilden waren, ließ eine Hinwendung zu pluralistischem Gedankengut auf der Grundlage alternativer Diskussionen nicht zu. Dies wirkte sich negativ auf bestimmte Teile der Ausbildung aus (Planung des Unterrichts, Auswertung von Stunden, Grundauffassungen der Pädagogik).

2.4 Forschungs- und Fortbildungsseminare

Nahezu alle Leiter von Fremdsprachendidaktiken in der früheren DDR führen noch heute Oberseminare, die der Erforschung neuer Aspekte im Rahmen der an den einzelnen Universitäten vorhandenen methodischen Konzeptionen dienen. Die Zusammenkünfte dieser Seminare, in denen theoretische Fragestellungen fast immer mit entsprechender experimentell abgesicherter Praktikabilität im Fremdsprachenunterricht verknüpft sind, dienen zugleich einer sehr wirksamen Fortbildung aller Teilnehmer. Dies sind in erster Linie die Fachdidaktiker der Universität und erfahrene Fachlehrer aus ihrem Umfeld. Hinzu kommen, zumeist als Gäste, Wissenschaftler der o.g. Bezugswissenschaften, deren Erkenntnisse neue theoretische Sichtweisen der Fachdidaktik absichern. Sehr häufig arbeiten Fachdidaktiker in ähnlichen Seminaren aus bezugswissenschaftlichen Bereichen mit. So gibt es beispielsweise an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

eine äußerst fruchtbare Kooperation der Fachdidaktiker mit der Kommunikationslinguistik. Das von Wolfgang Boeck geleitete Team ist in starkem Maße spracherwerbtheoretisch orientiert; seine Arbeiten spiegeln sich wider in Veröffentlichungsreihen unter der Bezeichnung "Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung und Fremdsprachenunterricht". U.a. aus dieser Kooperation ging die hallesche fremdsprachen-(englisch-)didaktische Schule des "Kommunikativ-funktionalen Ansatzes" hervor, einer über die Grenzen Ostdeutschlands hinaus bekanntgewordenen Konzeption, über die noch zu reden sein wird.

In der Vorwendezeit waren es vor allem die englischdidaktischen Forschungsseminare, die in regelmäßigen Abständen Konferenzen durchführten, während derer neue Erkenntnisse zur Diskussion gestellt wurden. Besonders hervorzuheben sind hierbei die Universitäten Leipzig und Halle.² An den Tagungen der Forschungs- und Fortbildungsseminare und an den Konferenzen nahmen und nehmen teilweise auch Studenten teil, die besonders an der jeweiligen Fachdidaktik interessiert sind.³ Vor der Wende rekrutierte sich aus diesem Kreis nicht selten der wissenschaftliche Nachwuchs.

2.5 Forschungsstudenten und Aspiranten

Der Ausbildung des fachdidaktischen Nachwuchses wurde an den Universitäten viel Aufmerksamkeit gewidmet. Fast alle Englischdidaktiken betreuten Aspiranten (4 Jahre) und Forschungsstudenten (3 Jahre), deren hauptsächliches Ziel die Anfertigung einer Dissertation war. Im Rahmen der

² In den letzten Jahren vor dem Fall der Mauer nahmen vereinzelt auch Kollegen aus der ehemaligen Bundesrepublik teil, u.a. Prof. Heuer, Dortmund, Prof. Hüllen, Essen, Prof. Schröder, Augsburg, Prof. Piepho, Gießen, Prof. Doyé, Braunschweig. Waren es auf der halleschen Konferenz 1987 noch drei westdeutsche Kollegen, so stieg deren Zahl 1990 bereits auf elf an. Der Leipziger Konferenzband von 1992 weist 13 Referate westdeutscher Teilnehmer aus (vgl. Karbe & Steinberg-Rahal, 1992).

³ Vor 1989 schrieb ein beachtlicher Teil der Lehrerstudenten seine Diplomarbeiten auf Gebieten der Fremdsprachendidaktik, wodurch die fremdsprachendidaktische Forschung nicht unwesentlich bereichert wurde. Es erscheint bedauerlich, daß es gegenwärtig in Ostdeutschland kaum möglich ist, wissenschaftliche Hausarbeiten im Ausbildungsbereich der Didaktik zu schreiben. Das streckenweise erfreuliche studentische Interesse an fremdsprachendidaktischen Diplomarbeiten vor der Wiedervereinigung beweist, daß es dafür durchaus einen "Markt" gibt; man sollte darauf zurückkommen.

Forschungsvorhaben wurden Themen vergeben, die für die Wissenschaftsentwicklung relevant erschienen. Aspiranten (oftmals an der persönlichen Qualifizierung interessierte Englischlehrer) promovierten mit Arbeiten, die für die Forschung des jeweiligen Didaktikbereichs bedeutungsvoll waren; sie wurden von erfahrenen Hochschullehrern betreut. Forschungsstudenten waren besonders talentierte und interessierte Studierende, die nach dem Staatsexamen drei Jahre an der Universität blieben, promovierten, drei Jahre Schuldienst absolvierten, um dann – nach Möglichkeit – an die Universität zurückzukehren. Leider konnten nach 1990 keine weiteren Aspiranten und Forschungsstudenten beschäftigt werden, nicht zuletzt wegen der gegenwärtigen Finanzprobleme.

3. Zentren der Forschung in der ostdeutschen Englischdidaktik

Zu Beginn dieser Darlegung kann festgestellt werden, daß alle Englischdidaktiken der ehemaligen DDR sich der weltweit dominierenden kommunikativen Orientierung des Englischunterrichts verschrieben haben. Unabhängig vom jeweils spezifischen Niveau der Sprachbeherrschung gilt an allen Bildungseinrichtungen, wo Englischunterricht erteilt wird, der Grundsatz,

„daß sich die Schüler das Englische ... als Kommunikationsmittel aneignen. Sie sollen lernen, die wichtigsten Kommunikationssituationen, die in der Lebenspraxis auftreten und die eine englisch ... sprachige Verständigung erfordern, in angemessener Weise zu bewältigen“ (Pohl, Schlecht & Utheß, 1978, S. 15).

Weiterhin wird hinsichtlich der entsprechenden Lehrerbildung folgende Forderung erhoben:

„Um den Unterricht zielgerecht gestalten zu können, muß der Englisch... lehrer in das Wesen des kommunikativen Könnens eindringen. Den Schlüssel zu dessen Verständnis bildet die **kommunikative fremdsprachige Tätigkeit.**“ (Pohl, Schlecht & Utheß et al., 1978, S. 15)

In seiner verdienstvollen Schrift „Lehren und Lernen fremder Sprachen“, einer vorwiegend historischen Betrachtung der Entwicklung von Fremdsprachenunterricht, weist Apelt (1991) zurecht auf das bedeutende Potential von Erkenntnissen zur kommunikativen Orientierung im Verlaufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hin. Fragwürdig, weil größtenteils für die Englischdidaktik nicht zutreffend, ist jedoch seine Feststellung: „Leider wurde dieses sprachmethodische Erbe im Fremdsprachenunterricht

der ehemaligen DDR seit ca. 1957 immer weniger bzw. nur punktuell genutzt und erst gegen Ende der 80er Jahre positiver gewertet“. Als Beweis für letztere Behauptung führt er vorwiegend eigene bzw. von ihm angeleitete Untersuchungen an (Apelt, 1991, S. 231). Zahlreiche Veröffentlichungen, Vorträge auf Konferenzen seitens der führenden Englischdidaktiker der ehemaligen DDR, aber auch detaillierte Untersuchungen zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts an den Universitäten Halle, Jena und Leipzig beweisen das Gegenteil. In den Thesen des halleschen Forschungsteams wird 1981 der Begriff „Kommunikation“ definiert als

„ein Vorgang sprachlichen Verhaltens der beteiligten Partner gemäß den geltenden gesellschaftlichen Anwendungsnormen der Sprache in bestimmten Situationen. Im Kommunikationsprozeß erfolgt der durch Ursachen im sprachlichen oder außersprachlichen Bereich angeregte Austausch über Denk-, Willens- oder Gefühlsinhalte“ (Boeck, 1981, S. 8).⁴

Im folgenden werden Forschungsergebnisse dreier Hochschulen der ehemaligen DDR, soweit sie überregional diskutiert, publiziert und in die Lehre eingeflossen sind, zusammenfassend betrachtet.

An der **Universität Leipzig** erfolgten in den 70er und 80er Jahren schwerpunkthaft Studien zur Geschichte der Fremdsprachenlehrausbildung. Hervorzuheben sind u.a. die Arbeiten zur Bedeutung der Sprachmeister an den höheren Schulen. Ihre kommunikative Grundorientierung, der in der Fremdsprache gestaltete Unterricht, lebenspraktische Inhalte, mit deren Hilfe Konversation betrieben wurde, machten deutlich, wie relevant die Sprachmeister als Vorläufer unserer heutigen kommunikativen Orientierung sind. Dies war insofern von Wert, als führende Vertreter der Russisch-, aber z.T. auch der Englischmethodik in der DDR die Unterrichtsarbeit der Sprachmeister mit dem Begriff „Parliermethode“ negativ bewerteten.

Diese Studien wurden später an der Universität Jena fortgesetzt, wobei sich ergab, daß bei der vorherrschend kommunikativ orientierten Arbeitsweise der Sprachmeister keineswegs einseitig nur die mündlichen Fähigkeiten der Lerner entwickelt wurden (vgl. Exner, 1988, S. 46ff.).

⁴ Seit etwa 10 Jahren beschäftigt sich die Hallenser Englischdidaktik mit der Entwicklung von Modellen des Kommunikationsprozesses bzw. der Kommunikationsbefähigung im Englisch- (Fremdsprachen)unterricht (vgl. Göcht, 1991, S. 57ff.). 1984 fand eine internationale Konferenz in Leipzig aus Anlaß der 150jährigen Arbeiten zur „Methodik des Englischunterrichts“ statt, die u.a. mit positiven Ansätzen zur unterrichtlichen Kommunikation in Vergangenheit und Gegenwart gewidmet war. (vgl. Strauß, 1985a)

Das hohe didaktisch-methodische Niveau der Englischlehrausbildung in der ehemaligen DDR begründete sich u.a. auf Traditionen der Leipziger Universität. Sie kann auf eine bis weit in das 19. Jahrhundert zurückgehende diesbezügliche Entwicklung zurückblicken (vgl. Strauß, 1985b, S. 1ff.).

Wegweisend für die Wissenschaftsentwicklung der Sprachwissenschaft wie auch der Didaktik waren und sind auch die Studien zur Textlinguistik, vor allem zu den Charakteristika verschiedener Texttypen und Textsorten (vgl. Graustein & Thiele, 1987). So arbeitete die Leipziger Fremdsprachendidaktik an Verfahren textsortengerechter Kommunikationsbefähigung sowohl im Hinblick auf Textrezeption als auch Textproduktion. Neuere Publikationen spiegeln dies wider (vgl. Harbich & Berger, 1992, S. 81ff.).

All diese Studien waren verbunden mit dem Anspruch einer schöpferischen Gestaltung des Unterrichts. Sozusagen als abschließender Höhepunkt dieser Entwicklung ist die im Mai 1992 durchgeführte Konferenz "Kreativität im Fremdsprachenunterricht?" zu betrachten, die anlässlich des 400. Geburtstages von Johann Amos Comenius in Leipzig mit großem Erfolg veranstaltet wurde. Unverkennbar mit Wehmut schreiben die Herausgeberinnen im Konferenzbericht am Ende des Vorwortes:

"Uns bleibt . . . das gute Gefühl, noch einmal im Rahmen des gemeinsamen Wissenschaftsbereichs, in dem bisher die vier Fachdidaktiken Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch vertreten waren, der nun aber auch der Angleichung an die Strukturen der alten Bundesländer zum Opfer fällt, für den Informations- und Erfahrungsaustausch zu einem aktuellen Thema des Fremdsprachenunterrichts und der Fachdidaktiken einen bescheidenen Beitrag geleistet zu haben." (Karbe & Steinberg-Rahal, 1992, S. 7)

Bedeutende Forschungsergebnisse auf verschiedenen Gebieten sind auch an der früheren **Pädagogischen Hochschule Potsdam** (heute Universität Potsdam) erreicht worden. Die dortige Englischdidaktik ging über mehrere Jahrzehnte der zentral gestellten Aufgabe nach, das theoretische Fundament für die Entwicklung und den Einsatz von Medien (Unterrichtsmitteln) im Englischunterricht zu legen, visuelle, auditive und audiovisuelle Medien zu entwickeln, sie in "Unterrichtsmittelkomplexe" zu integrieren und funktionsgerecht sowie prozeßorientiert einzusetzen. Dazu wurde eine beachtliche Anzahl von Dissertationen A und B und Diplomarbeiten verfaßt (vgl. u.a. Gienow, 1987; Lademann, 1978). In zahlreichen Unterrichtsversuchen konnten viele Hypothesen zur Gestaltung und zum Einsatz integrierter Mediensysteme und -verbände verifiziert werden. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden weitgehend für die Entwicklung von Lehrmaterialien genutzt. Nach der Wende kam es zu einer intensiven Kooperation der Universitäten

Hannover und Potsdam, die 1992 eine gemeinsam organisierte Konferenz zur Mediendidaktik in Hannover durchführten.

Unter der Leitung von Walter Apelt wurden in Potsdam neben den "staatlich verordneten" Forschungen Vorhaben in Angriff genommen, die vor allem den Grundlagen des Englisch- bzw. Fremdsprachenunterrichts zuzurechnen sind. Dazu gehören fremdsprachenpsychologische Untersuchungen u.a. zum Einsatz von Medien, zur Gestaltung der Unterrichtssprache, zur Einheit von Denken und Sprachausübung (vgl. Apelt, 1976). Weiterhin hervorzuheben sind Arbeiten zur Motivationsproblematik, wobei zwischen habitueller und aktueller Motivation unterschieden wird. Damit griffen die Potsdamer Englischdidaktiker eine Thematik auf, die zu Beginn der 80er Jahre nicht nur in der ehemaligen DDR vernachlässigt wurde (vgl. Apelt, 1981).

Beachtenswert sind auch die Potsdamer Studien zur Geschichte von Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachendidaktik, immer verbunden mit der Zielstellung, für den Unterricht der Gegenwart Schlußfolgerungen zu ziehen. Im Vergleich zu früheren Darstellungen dieser Art wurde hierbei der Versuch gemacht, die historische Entwicklung mit Hilfe von Grundorientierungen ("Grammatisierende Grundorientierung", "Natürliche Grundorientierung", "Audiolinguale Grundorientierung" usw.) zu beschreiben (vgl. Apelt, 1991).

In etwa zehnjähriger Arbeit entwickelten die Englischdidaktiker der **Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg** ein eigenes didaktisch-methodisches Konzept, den "Kommunikativ-funktionalen Ansatz der Didaktik des Englischen". Er entstammt der linguistisch-didaktisch orientierten Schule der "Kommunikativ-funktionalen Sprachbetrachtung" an der halleschen Universität und wurde bisher auf drei internationalen Konferenzen (1982, 1986, 1990) zur Diskussion gestellt. Eine Reihe von Publikationen und Vorträgen im Westen Deutschlands und im Ausland zeugen davon, daß dieses Konzept gegenwärtig auf vermehrtes Interesse stößt (vgl. u.a. Lademann 1990, Lademann & Wendt, 1991).

Im Jahre 1983 veranstaltete der damalige Bereich Methodik des Englischunterrichts in Halle ein Kolloquium zu 10 relevanten "Merkmale der kommunikativen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts", dessen Ergebnisse im Rahmen zusammenfassender Berichte, Rezensionen und Artikel viel Widerhall fanden (vgl. Lademann et al., 1984, S. 3ff.).

Im Rahmen dieser zehn Grundpositionen, die heute – nach 10 Jahren – natürlich in ihren Formulierungen z.T. zu modifizieren sind, erfolgten die weiteren Forschungen zur Entwicklung eines dynamischen Systems

didaktisch-methodischer Instrumentarien für den Fremdsprachenunterricht. Ihre Ergebnisse wurden im Abstand von vier Jahren auf internationalen Konferenzen zur Diskussion gestellt (vgl. Lademann, 1986).

Auf der 1986 durchgeführten Konferenz wurde die inzwischen intensiver gewordene Kooperation von Kommunikationslinguisten und Fremdsprachendidaktikern in Ostdeutschland deutlicher (vgl. Beiträge von Boeck, Kirsten, Frohne, Schlecht, Harnisch & Michel, Wilske, Lademann in: Brederick & Lademann, 1987). Von Bedeutung war auch das Hervorheben intentionaler Voraussetzungen für potentielle kommunikative Handlungen von Schülern im Fach Englisch, das Äußern eigener Bewußtseinsinhalte in englischer Sprache auf der Grundlage von motivierenden Inhalten im Thema (vgl. Lademann, 1987, 1-13).

Auf der Konferenz 1990, die erstmalig ungehindert ost- und westdeutsche Fremdsprachendidaktiker, Kommunikationslinguisten, Lehrmaterialautoren, Sprachpraktiker und Fremdsprachenlehrer in Halle zusammenführte, wurden wesentliche Determinatoren des kommunikativ-funktionalen Ansatzes zur Diskussion gestellt:

1. die situativ-thematische Gestaltung, d.h. die inhaltliche Bindung des Unterrichts an Kommunikationssituationen und Themen. "Der Begriff Thema wird definiert als Leit- bzw. Kerngedanke eines Textes. In ihm muß ein Widerspruch im weiteren Sinne, eine Problem- bzw. Fragestellung enthalten sein, die die Lerner zu Äußerungen motiviert" (Lademann, 1991, S. 9); 2. die Kommunikationsintention des Lerners, d.h. seine innere Bereitschaft, sich zur Problematik des Themas zu äußern; 3. die Einheit von Sprachtätigkeit und Sprachsystem bei Priorität der Sprachtätigkeit im Hinblick auf die Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts; 4. die Integration der Sprachmittelarten (Lexik, Grammatik, Aussprache/Intonation, Sprachhandlungsformeln) in Sprachstoffkomplexen und deren Abhängigkeit von 'Thema' und 'Kommunikationsintention'. Die Konferenz verdeutlichte auch die Tendenz zur verstärkten inhaltlichen Authentizität von Lerneräußerungen und der damit verbundenen "Fehlertoleranz" des Lehrers.

Von großer Bedeutung für die Entwicklung des "kommunikativ-funktionalen Ansatzes" war die Dissertation von M. Göcht (Halle 1991), in der erstmalig ein Modell der Befähigung zur kommunikativen Sprachproduktion entwickelt und erfolgreich zur Diskussion gestellt werden konnte. Parallel dazu wurde der Entwurf eines ähnlichen Modells zur Sprachrezeption veröffentlicht, an dem weiter gearbeitet wird (vgl. Göcht, 1991).

Unter dem Dach des "Kommunikativ-funktionalen Ansatzes" erfolgen gegenwärtig weiterhin Forschungsarbeiten zur Literaturdidaktik (mit dem

Ziel der Kommunikationsbefähigung über die Beschäftigung mit fremdsprachiger Literatur), zum Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts, zur Messung und Bewertung mündlicher Schülerleistungen (vgl. Lademann, 1992, S. 26ff.) und zum Vermitteln interkultureller Kompetenz im Englischunterricht.

Als Ausdruck der Praktikabilität des "Kommunikativ-funktionalen Ansatzes" sind das Lehrbuch "English Today II" (Berlin 1991) sowie das dazugehörige Lehrerhandbuch zu betrachten.

Literaturverzeichnis

- Apelt, Walter. (1976). *Positionen und Probleme der Fremdsprachenpsychologie*. Halle: Niemeyer.
- Apelt, Walter. (1981). *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Apelt, Walter. (1991) *Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Beljajew, B.V. (1959). *Grundlagen der Psychologie des Fremdsprachenunterrichts* (russ.). Moskau: Ucpedgiz.
- Boeck, Wolfgang. (Hrsg.). (1981). *Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung als theoretische Grundlage für den Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Brandt, Bertolt. (1991). Zur Situation der Fremdsprachenforschung und ihrer zukünftigen Entwicklung in den neuen Bundesländern. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2(2), 16-29.
- Bredereck, Gabriele & Lademann, Norbert. (Hrsg.). (1987). *Kommunikativ-funktional orientierter Fremdsprachenunterricht*. Halle: Kongreß- und Tagungsberichte der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1987/61 (F 75).
- Exner, Silvia. (1988). *Zur Entwicklung der Schreibtätigkeit im Englischunterricht in historisch-vergleichender Sicht*. Jena: Dissertation A.
- Gienow, Wilfried. (1987). *Audiovisualität und Fremdsprachenerwerb: Untersuchungen zu Grundlagen, Realisierung und Wirksamkeit audiovisueller Veranschaulichung im Englischunterricht*. Potsdam: Dissertation B.
- Göcht, Martina. (1991). *Untersuchungen zum substantiellen und intentionalen Aspekt bei der Befähigung zu kommunikativer Sprachproduktion im Englischunterricht*. Halle (Saale): Dissertation A.
- Graustein, Gottfried & Thiele, Wolfgang. (1987). *Properties of English texts*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Harbich, Knut & Berger, Wolfgang. (1992). Das Adaptieren von englischen Texten – ein kreativer Prozeß im Fremdsprachenunterricht. In Karbe & Steinberg-Rahal (1992), 81-89.

- Hermenau, Otto. (1963). *Die Entwicklung der Sprachbeherrschung im Russischunterricht*. Berlin (Ost): Volk und Wissen.
- Hüllen, Werner. (1991). Honi soit qui mal y pense. Fremdsprachenforschung in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2(2), 4-15.
- Juhász, Janos. (1970). *Probleme der Interferenz*. Budapest: Akademiai Kiado.
- Karbe, Ursula & Steinberg-Rahal, Kerstin. (Hrsg.). (1992). *Kreativität im Fremdsprachenunterricht?* Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Lademann, Norbert. (1978). *Unterrichtsmittelkomplexe im Fach Englisch – Funktionen, Gestaltung, Verwendung*. Potsdam: Dissertation B.
- Lademann, Norbert, Grüning, Günter, Fiß, Dietrich & Brederock, Gabriele. (Hrsg.). (1984). Kolloquium zu Merkmalen der kommunikativen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts. *Arbeitsberichte und wissenschaftliche Studien Nr. 102*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Lademann, Norbert. (1986). Kommunikativ-funktional orientierter Fremdsprachenunterricht – eine Betrachtung relevanter Aspekte aus fremdsprachenmethodischer Sicht. *Arbeitsberichte und wissenschaftliche Studien Nr. 119*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg;
- Lademann, Norbert. (1987). Zur Einheit substantieller und intentionaler Voraussetzungen für kommunikative Tätigkeiten im Fremdsprachenunterricht. In Brederock & Lademann (1986), 1-13.
- Lademann, Norbert. (1990). Der Englischunterricht in der ehemaligen DDR (1990). *Englisch*, 25, 121-130.
- Lademann, Norbert. (1991). Basale Faktoren eines kommunikativ-funktionalen Ansatzes der Didaktik fremder Sprachen. In Lademann & Wendt (1991), 8-14.
- Lademann, Norbert (Leitung), Brederock, Gabriele, Fiß, Dietrich, Göcht, Martina, Steinbach, Gudrun & Strauß, Regine. (1991). *English Today II*. Berlin: Volk und Wissen.
- Lademann, Norbert. (1992). Six bad mistakes – mark four. Gedanken zur Bewertung mündlicher Schülerleistungen. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 26(4/92, 8), 26-30.
- Lademann, Norbert & Wendt, Gabriele. (Hrsg.). (1991). *Kommunikativ-funktional orientierter Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Luria, A. R. (1970). *Die höheren vertikalen Funktionen des Menschen und ihre Störungen bei örtlichen Hirnschädigungen*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Pohl, Lothar, Schlecht, Günter & Utheß, Sabine. (Hrsg.). (1978). *Methodik Englisch- und Französischunterricht*. Berlin (Ost): Volk und Wissen.
- Steinbach, Gudrun (Leitung), Brederock, Gabriele, Fiß, Dietrich, Gienow, Wilfried, Göcht, Martina, Lademann, Norbert & Strauß, Regine. (1991). *English Today II, Lehrerhandbuch*. Berlin: Volk und Wissen.
- Strauß, Wolfgang H. (Hrsg.). (1985a). *150 Jahre Methodik des Englischunterrichts als Wissenschaft und akademisches Lehrfach. Probleme und Entwicklungstendenzen in Vergangenheit und Gegenwart*. Augsburg: Universität (Augsburger I & R-Schriften).

- Strauß, Wolfgang H. (1985b). Zur problemgeschichtlichen Entwicklung der Methodik des Englischunterrichts als Wissenschaft und akademisches Lehrfach. In Strauß (1985a), 1-16.
- Viëtor, Wilhelm. (1984). Der Sprachunterricht muß umkehren. In Konrad Schröder (Hrsg.), *Wilhelm Viëtor. Der Sprachunterricht muß umkehren*. München: Hueber.