

Redaktioneller Beirat:

Priv.-Doz. Dr. Jens Bahns (Kiel)
Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Essen)
Prof. Dr. Wilfried Brusch (Hamburg)
Prof. Dr. Daniela Caspari (Berlin)
Prof. Dr. Rüdiger Grotjahn (Bochum)
Prof. Dr. Gabriele Kasper (Honolulu)
Prof. Dr. Friederike Klippel (München)
Prof. Dr. Frank G. Königs (Marburg)
Prof. Dr. Claire Kramsch (Berkeley)
Prof. Dr. Michael Legutke (Gießen)
Prof. Dr. Gudula List (Berlin)
Prof. Dr. Manfred Raupach (Kassel)
Priv.-Doz. Dr. Gerhard W. Schnaitmann (Heidelberg)
Prof. Dr. Helmut J. Vollmer (Osnabrück)
Prof. Dr. Günther Zimmermann (Braunschweig)

Anschrift der Redaktion (verantwortlich):

Redaktion ZFF
c/o Prof. Dr. Claudia Riemer
Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Postfach 10 01 31
D-33501 Bielefeld
Fax: 0521/106-2996
E-Mail: zff@uni-bielefeld.de

Erscheinungsweise:

Jährlich zwei Hefte, Umfang je Heft ca. 160 Seiten

Bezugsbedingungen: Der Preis für das Jahresabonnement ist im Mitgliedsbeitrag der DGFF enthalten. Für Nichtmitglieder beträgt das Jahresabonnement € 26,00. Einzelhefte kosten € 15,00. Alle Preise zzgl. Versandkosten.

Bestellungen: Direkt beim Verlag oder über Cornelsen Verlagskontor GmbH & Co. KG, Zeitschriftenabteilung, Kammerratsheide 66, 33609 Bielefeld, Tel. (0521) 9719-155, Fax (0521) 9719-296, ursula.doerr@cvk.de

Anzeigenverwaltung (verantwortlich): Renate Kienzler, Anzeigenagentur ConTex, Pater-Kolbe-Straße 3, 71638 Ludwigsburg, Tel. 07141/871-670, Fax -753, www.context-lb.de. Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 5, gültig ab 1.1.2005.

ZFF

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Organ der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung

herausgegeben von

Prof. Dr. Eva Burwitz-Melzer (Gießen)
Prof. Dr. Britta Hufeisen (Darmstadt)
Prof. Dr. Karin Kleppin (Leipzig)
Prof. Dr. Jürgen Kurtz (Karlsruhe)
Prof. Dr. Claudia Riemer (Bielefeld)

2005

Band 16

Heft 1

ISSN 0939-7299

ISBN 3-486-92051-0

Verlag: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH, Rosenheimer Straße 145, D-81671 München, www.oldenbourg-bsv.de

© 2005 Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Gesamtherstellung: Schroff Druck und Verlag GmbH, Kobelweg 12 1/6, 86156 Augsburg

Aufsätze

Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht

Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen

Wolfgang Tönshoff¹

Although oral error correction in the foreign-language classroom did not become the focus of empirical research until relatively late, a number of studies have now been published:

1. descriptively oriented studies of the wide variety of forms and structure of error-correction sequences as well as learner / teacher attitudes;
2. studies on the effect of oral correction based on different success criteria (learner perception of correction, direct learner response, correct use in a later test).

The following article looks at the learning theory background, central issues and main findings of the different groups of studies. A critical appraisal of the different research methods used is an additional focus. Finally, an outline will be given of possible areas of future research.

1. Einleitung

Das Phänomen 'Fehler' wurde im Gefolge der Arbeiten von Corder (1967) und Selinker (1972) ab den 70er Jahren zum Gegenstand zahlreicher Forschungsaktivitäten. Im Rahmen des zentralen Konzepts der Interlanguage wurden Fehler vor allem als Hinweise auf Lern- und Kommunikationsstrategien sowie als Indikatoren für Lernfortschritte und Umstrukturierungsprozesse der lernersprachlichen Wissensbasis untersucht (vgl. u.a. Bausch & Raabe 1978; Raabe 1980). Diese Forschungen haben entscheidend mit dazu beigetragen, die Einsicht zu verankern, dass Fehler nicht nur beim Zweitspracherwerb, sondern auch im Fremdsprachenunterricht notwendige Zwischenschritte auf dem langen Weg der Aneignung einer neuen Sprache darstellen.

Der mündlichen Fehlerkorrektur hingegen hat sich die empirische Forschung

¹ Korrespondenzadresse: PD Dr. Wolfgang Tönshoff, Universität Konstanz, Sprachlehrinstitut, Fach D 171, 78457 Konstanz, E-Mail: Wolfgang.Toenshoff@uni-konstanz.de

zunächst weniger intensiv gewidmet. Dabei ist die Korrekturproblematik in der Praxis nach wie vor höchst aktuell. Die bei Hendrickson (1978) zentrale Frage, ob ein Fehler korrigiert wird und - wenn ja - wann, wie und durch wen dies geschieht, muss von Lehrern in ihrer täglichen Praxis vor dem Hintergrund eigener Situationseinschätzungen und Wirksamkeitserwartungen immer wieder ad hoc entschieden werden, was hohe Flexibilitätsanforderungen an ihr Handeln stellt. In der fachdidaktischen Literatur finden sich zahlreiche, oft mit Überzeugung vorgebrachte Korrekturempfehlungen. Diese widersprechen sich allerdings nicht selten und werden häufig ohne Bezugnahme auf Ergebnisse empirischer Forschung formuliert.

In den letzten Jahren haben die Forschungsaktivitäten zur mündlichen Fehlerkorrektur erfreulicherweise deutlich zugenommen; im Unterschied zu vielen anderen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts hat das Phänomen vergleichsweise große Aufmerksamkeit erfahren. Dabei kann man grob zwischen zwei Gruppen neuerer empirischer Arbeiten unterscheiden:

1. deskriptiv orientierte Untersuchungen zur Formenvielfalt und Struktur von Korrekturhandlungen sowie zu Lerner- und Lehrereinstellungen;
2. Untersuchungen zur Wirkung von Korrekturen auf den Lernprozess.

Im Folgenden soll auf die Fragestellungen und Ergebnisse beider Gruppen eingegangen werden und dabei an verschiedenen Punkten auch die eingesetzten Forschungsmethoden kritisch reflektiert werden.

2. Deskriptiv orientierte Untersuchungen

Die erste Gruppe empirischer Arbeiten lässt sich von ihrer Zielsetzung her der explorativ-interpretativen Methodologie zurechnen. Diese Studien wollen die komplexen Vorgänge bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Unterricht detailliert beschreiben und analysieren und so zu weiteren Forschungshypothesen gelangen. Im Einzelnen stehen folgende Untersuchungsaspekte im Vordergrund:

- die Erfassung der komplexen Struktur von Korrektursequenzen, ihrer obligatorischen und fakultativen Elemente;
- die Klassifikation und z.T. auch Quantifizierung verschiedener Typen von Korrekturhandlungen;
- die differenzierte Beschreibung des Lehrer- und Lernerhaltens;
- die Identifikationen von lehrerspezifischen Korrekturvorbereitungen bzw. Korrekturstilen;
- die Erfassung von Lehrereinstellungen, bis hin zu Versuchen, korrekturrelevante Ausschnitte aus subjektiven Unterrichtstheorien nachzuzeichnen;
- die Erhebung von Einstellungen bzw. Präferenzen von Fremdsprachenlern-

nern, u.a. in Bezug auf die Frage, ob, wie und von wem sie korrigiert werden wollen.

Zu den eingesetzten Forschungsinstrumenten: Die Untersuchungen zu den verschiedenen Korrekturformen und -stilen greifen vor allem auf Verfahren der Unterrichtsbeobachtung zurück, wobei in der Regel Tonband- bzw. Videoaufnahmen angefertigt werden, um dem Problem der begrenzten Perspektive und der beschränkten Erinnerungsfähigkeit der Forschenden zu begegnen. Bei einzelnen Studien werden flankierend auch Interviews mit den Lehrkräften durchgeführt. Der Auswertung liegen entweder aus dem Datenmaterial selbst entwickelte Kategorien zugrunde oder es wird auf vorhandene, vor allem diskursanalytische Kategoriensysteme zurückgegriffen. Bei der Erhebung von Lehrer- und Lernereinstellungen dominieren Fragebögen, in einigen Fällen ergänzt um Interviews oder punktuelle Unterrichtsbeobachtungen.

Als Ergebnisse der unterrichtsanalytischen Arbeiten, die z.T. aus dem regulären Fremdsprachenunterricht in Schule oder Erwachsenenbildung, z.T. aus kanadischen Immersionsprogrammen stammen, zeigen sich ganz unterschiedliche Klassifikationssysteme und Beschreibungsmodelle, die auch die jeweiligen Erhebungskontexte widerspiegeln. Häufig wird zwischen Selbst- und Fremdkorrekturen unterschieden und weiter anhand von Begriffspaaren wie z.B. explizit/implizit, unterbrechend/nicht-unterbrechend und objektsprachlich/metasprachlich differenziert. Mehrere Arbeiten grenzen außerdem verschiedene Formen der Korrekturinitiierung, der Reaktion auf Korrekturen sowie der Erweiterung von Korrektursequenzen gegeneinander ab. Die wohl umfassendste Untersuchung, die Arbeit von Kleppin & Königs (1991) aus dem Bochumer Tertiärsprachenprojekt, erfasst zudem die affektive Dimension von Korrekturereignissen.

Ein direkter Vergleich der Klassifizierungen ist aus mehreren Gründen problematisch:

1. Die Analyseeinheit 'Korrektursequenz' umfasst unterschiedlich viele Komponenten.
2. Der jeweiligen Kategorisierung liegen ganz unterschiedliche Kriterien zugrunde.
3. Die Beiträge der Lerner werden nicht in allen Fällen einbezogen.

Als allen Klassifizierungen gemeinsame Schnittmenge lässt sich allenfalls die Unterscheidung in Korrekturen identifizieren, die von der Lehrkraft unmittelbar selbst durchgeführt werden, und in Korrekturen, die zunächst lediglich durch Korrekturhinweise initiiert werden. Nicht mehr in allen Fällen wird jedoch bereits die Frage erfasst, ob die Lehrkraft die Korrektur schließlich selbst durchführt, wenn die Lerner nicht zur Selbstkorrektur in der Lage sind.

Die lehrkraftvergleichend angelegten Unterrichtsanalysen (vgl. Chaudron 1986; Kleppin & Königs 1991; Lochman 2002; Nystrom 1983) belegen z.T. sehr unterschiedliche Korrekturstile bei Lehrenden, die in vergleichbaren Unterrichtskontexten tätig sind. In nicht wenigen Fällen scheinen die jeweils bevorzugten Formen der Korrektur sogar weitgehend unabhängig von der Unterrichtsphase und der Fehlerart eingesetzt zu werden (Kleppin & Königs 1991).

Die Forschungsarbeiten zur Einstellung von Lehrenden zur Korrektur (vgl. u.a. Cathcart & Olsen 1976; Dingwall 1984; Havranek 2002; Kleppin & Königs 1991; Schulz 2001) sind zumeist auf die eingangs genannten Fragenkomplexe gerichtet, also ob, wann, was wie und durch wen korrigiert werden soll. Ihre Ergebnisse zeigen trotz aller Unterschiede im Einzelnen, dass grundsätzlich eine positive Haltung gegenüber Korrekturen vorherrscht.

Dies erstaunt nicht, denn die Rolle einer Korrekturinstanz kann als eine zentrale Komponente des beruflichen Selbstkonzepts von Fremdsprachenlehrern gelten. Oder mit anderen Worten: die vermeintliche Korrekturnotwendigkeit "dürfte zu den wesentlichen Stützpfählern zu zählen sein, dem Lehrer das Gefühl für seine Unentbehrlichkeit und sein Gebrauchtwerten im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln" (Henrici & Herlemann 1986: 18).

Allerdings wird in mehreren Untersuchungen das Problem deutlich, dass Lehrkräfte einerseits Korrekturen zwar für notwendig und auch lernpsychologisch für wichtig halten, andererseits jedoch davon ausgehen, dass sie für die Lerner unangenehm und beeinträchtigend sein können. Sie versuchen deshalb, bei ihren Korrekturentscheidungen auch die möglichen affektiven Auswirkungen von Korrekturen mit zu berücksichtigen.

Interessant ist noch die Frage nach der Kongruenz von Lehrereinstellungen und dem eigenen Unterrichtsverhalten. Dort, wo komplementäre Datensätze vorliegen, zeigen sich neben Übereinstimmungen auch einzelne Unterschiede zwischen den Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte und dem beobachteten Unterricht, z.B. in Bezug auf die Korrekturfrequenz oder den Einsatz nonverbaler Korrekturzeichen (Kleppin & Königs 1991). Gleichwohl konnten die Autoren zeigen, dass die erheblichen Unterschiede im Korrekturverhalten der beobachteten Lehrer durchaus mit entsprechenden Elementen ihrer subjektiven Unterrichtstheorien korrespondieren.

Die Einstellungsdaten von Lernern zur mündlichen Fehlerkorrektur sind in ganz verschiedenen Unterrichtskontexten erhoben und zum Teil auch vergleichend analysiert worden. Befragt wurden u.a. Schüler aus Deutschland, Österreich und Brasilien sowie Studierende aus Kolumbien, China, Marokko, den USA, Deutschland und der Türkei (vgl. Cathcart & Olsen 1976; Demme 2001;

Gnutzmann & Kiffe 1993; Havranek 2002; Kleppin 1989; Kleppin & Königs 1991, 1993; Musayeva 1998; Schulz 2001).

Die Ergebnisse der Befragungen sind in zentralen Punkten durchaus ähnlich: Lerner halten Korrekturen nicht nur für grundsätzlich notwendig, sondern empfinden sie auch als sehr sinnvoll. Dort, wo danach gefragt wurde, gilt dies zudem unabhängig von der jeweiligen Unterrichtsaktivität (vgl. Cathcart & Olsen 1976) und für den eigenen Lernzuwachs bei der Korrektur der Fehler anderer Lerner (vgl. Schulz 2001). Bei einer Mehrheit der Lerner besteht weiterhin der Wunsch danach, möglichst durchgängig und explizit, jedoch nicht unterbrechend korrigiert zu werden. Auch Korrekturen durch Mitlerner werden von den meisten Befragten abgelehnt.

Ländervergleichend angelegte Untersuchungen (Kleppin 1989; Kleppin & Königs 1993; Schulz 2001) zeigen neben deutlichen Parallelen über Kulturgrenzen hinweg punktuell auch Unterschiede, z.B. in der Frage, für wie wichtig es Lerner halten, zunächst Gelegenheit zur Selbstkorrektur zu bekommen.

Zur Forschungsmethodologie einige eher grundsätzliche Anmerkungen:

1. Die Untersuchungen der ersten Gruppe können das Ziel einer möglichst umfassenden und detaillierten Exploration nur eingeschränkt erreichen, wenn lediglich einzelne Datenerhebungsverfahren zum Einsatz kommen. Besonders viel versprechend erscheinen deshalb Versuche, sich dem komplexen Gegenstand 'mündliche Fehlerkorrektur' auf der Basis eines triangulierend angelegten Forschungsdesigns zu nähern. Hier sei insbesondere auf die Arbeit von Kleppin & Königs (1991) verwiesen, die Unterrichtsaufzeichnungen, Interviewdaten, Fragebogenergebnisse und videogestützte Retrospektionen von Lehrern zu ihrem Unterricht in ihren interpretativen Analysen aufeinander beziehen.

2. Bei genauerer Durchsicht verschiedener Studien fällt auf, dass zwar die Datenerhebungsverfahren ausführlich beschrieben werden, dass jedoch das Procedere bei der Aufbereitung und vor allem bei der Analyse der Daten nicht im Einzelnen dargestellt und dokumentiert wird. Eine solche Praxis steht im Widerspruch zu einem gerade für explorativ-interpretative Forschung zentralen Gütekriterium, nämlich zur Anforderung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Außerdem sind hierdurch die interne und die externe Reliabilität in Frage gestellt. So fehlen häufig insbesondere Angaben zu der Frage, wie bei der Kategorisierung lehrer- oder lernerseitiger Verhaltensweisen vorgegangen wurde, ob diese Tätigkeiten durch eine oder durch mehrere Personen erfolgt sind und wie im letzteren Fall versucht wurde sicherzustellen, dass hierbei einheitliche Maßstäbe bzw. Kriterien eingesetzt wurden. Selbst bei breit angelegten Untersuchungen mit erheblichen Datenmengen, die ganz offensichtlich nicht von einer einzelnen Person aufbereitet und kategorisiert worden

sind, fehlen Angaben zur Interrater-Reliabilität.

3. Von vornherein eingeschränkt ist schließlich die Reichweite der Resultate explorativ-interpretativer Forschungsaktivitäten. Die Ergebnisse, insbesondere quantifizierende Aussagen zu bestimmten Merkmalen von Korrekturepisoden oder Korrekturstilen, gelten nur für den analysierten Unterricht bzw. die jeweiligen Lehrkräfte. Eine Generalisierung der Resultate im Sinne von Schlüssen auf Grundgesamtheiten ist nicht möglich und auch gar nicht intendiert. Auffällig ist allerdings, dass diese grundlegende Einschränkung nicht selten dann aus dem Blick gerät, wenn in der fremdsprachendidaktischen Literatur zusammenfassend auf die Ergebnisse dieser Studien Bezug genommen wird.

Insgesamt haben die neueren deskriptiv orientierten Arbeiten substantielle Beiträge zur empirischen Exploration des Forschungsfeldes geleistet und zu einem tieferen Verstehen der Komplexität von Korrekturvorgängen geführt. Dies gilt - von den Fragebogenuntersuchungen abgesehen - bislang allerdings vor allem für die Lehrperspektive.

Der praktische Wert dieser Forschungsarbeiten liegt zum einen in ihrem Potenzial für die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern, etwa wenn es darum geht, für die Korrekturproblematik zu sensibilisieren und den Lehrenden in systematischer Weise Handlungsalternativen aufzuzeigen, z.B. zu verschiedenen Formen der Initiierung von Selbstkorrekturen. Zum anderen können sie eine Grundlage dafür darstellen, die mündliche Fehlerkorrektur auch zum Unterrichtsthema zu machen, im Rahmen von Bemühungen um die Steigerung der Lernkompetenz und der Sprachlernbewusstheit.

3. Untersuchungen zur Wirkung von Korrekturen

Die zweite Hauptgruppe empirischer Untersuchungen will zu Aussagen über die Wirkung von Korrekturen auf den Lernprozess gelangen und dabei auch der Frage nach der relativen Effektivität verschiedener Korrekturformen nachgehen. Während bei den deskriptiv orientierten Untersuchungen auffällt, dass explizite Theoriebezüge in der Regel fehlen, formulieren die Wirkungsstudien ihre Forschungsannahmen zumeist vor dem Hintergrund bestimmter Erwerbshypothesen. Die neueren Untersuchungen beziehen sich dabei vor allem auf die aktualisierten Fassungen der Interaktionshypothese (Long 1996; Long, Inagaki & Ortega 1998) und der Output-Hypothese (Swain 1995; Swain & Lapkin 1995).

Nach der Interaktionshypothese wirkt vor allem derjenige Input lernfördernd, der durch die Beteiligung der Lerner an der sprachlichen Interaktion verständlich 'gemacht' wird. Es findet eine Aushandlung von Bedeutungen statt, eine Verständigung über Diskrepanzen zwischen dem, was gesagt wird, und dem, was

verstanden wird.

Die Output-Hypothese schreibt der Sprachproduktion selbst eine lernfördernde Funktion zu. Zentral ist der Druck zum inhaltlich und sprachlich angemessenen Output. Der Lerner muss versuchen, mit begrenzten und zum Teil noch unsicheren sprachlichen Mitteln sein kommunikatives Ziel zu erreichen, was erheblicher kognitiver Anstrengung bedarf. Außerdem ist er im Vergleich zur Rezeption stärker zur syntaktisch orientierten Verarbeitung gezwungen.

Die Aktualisierungen beider Erwerbshypothesen gehen u.a. auf die noticing-Hypothese von Richard Schmidt (1990, 1995) zurück. Diese besagt, dass das Lernen einer fremden Sprache ohne globale Aufmerksamkeit (*attention*) und ohne einen gewissen Grad an Bewusstheit, den er als *noticing* bezeichnet, nicht möglich ist. In ihrem Kern lautet die noticing-Hypothese: "what learners notice in input is what becomes intake for learning" (Schmidt 1995: 20).

Mündliche Fehlerkorrekturen zählen dabei zu den potenziell aufmerksamkeits-erregenden Verfahren, die *noticing* zwar nicht garantieren, es aber doch den Lernern erleichtern können, relevante formalsprachliche Aspekte des Inputs zu bemerken und ggf. Diskrepanzen zur eigenen Lersprache festzustellen. Aufmerksamkeitsfokussierende Verfahren werden seit einigen Jahren wieder intensiv diskutiert, z.B. im Rahmen von Ansätzen wie *focus on form* (vgl. u.a. die Beiträge in Doughty & Williams 1998). Dabei wird davon ausgegangen, dass kommunikativer Sprachgebrauch allein eben nicht notwendigerweise auch zu einer in formaler Hinsicht befriedigenden Beherrschung der fremden Sprache führt.

Kennzeichnend für Korrekturen ist, dass 2 Ebenen von *noticing* relevant sind (Lochtman 2002):

1. das Gewahrwerden der Lerner, dass sie korrigiert werden oder zur Selbstkorrektur aufgefordert werden
2. das Gewahrwerden von Unterschieden zwischen der eigenen Sprachproduktion einerseits und den Inputelementen bzw. dem Vorwissen andererseits.

Im Rahmen der erweiterten Interaktionshypothese (Long 1996; Long et al. 1998) wird nun versucht, die Rolle speziell von impliziten Lehrerkorrekturen, sog. *recasts*, zu beschreiben, bei denen die korrekturbedürftige Lerneräußerung komplett oder in Teilen, in jedem Fall aber ohne explizite Hinweise auf den oder die Fehler umformuliert wird. Es wird davon ausgegangen, dass *recasts* - sofern sie als solche bemerkt werden - mit größerer Wahrscheinlichkeit zum Gewahrwerden von Unterschieden führen, als dies durch positiven Input allein möglich wäre (Long 1996; Schmidt & Frota 1986). Dabei ist im Fall von *recasts* wichtig, dass die Bedeutung des Lernerbeitrags erhalten bleibt und dass die Umformulierung

unmittelbar nach der korrekturbedürftigen Äußerung stattfindet. Für einen erfolgreichen kognitiven Vergleich muss der Lerner außerdem die ursprüngliche fehlerhafte Äußerung und die Korrektur hinreichend lange im Arbeitsgedächtnis behalten können (Long 1996).

Mit der erweiterten Fassung der Output-Hypothese (Swain 1995; Swain & Lapkin 1995) lässt sich speziell die Rolle von Selbstkorrekturen erklären, die durch die Lehrkraft initiiert werden. Dem Output des Lerners werden dabei grundsätzlich folgende Hauptfunktionen zugeschrieben:

1. Output fördert das *noticing*. Lerner nehmen bei der Produktion sprachliche Schwierigkeiten bewusst wahr, die Aufmerksamkeit wird auf (noch) problematische Bereiche der neuen Sprache gelenkt.

2. Output gestattet es, lernersprachliche Hypothesen zu testen. Wenn der Output negatives Feedback provoziert, kann dies zur Revision der Hypothesen führen.

3. Output kann auch eine metasprachliche Funktion haben, wenn Lerner zusammen mit anderen in der Zielsprache über eine Hypothese reflektieren.

Weil nun lehrerseitige Aufforderungen zur Selbstkorrektur aufmerksamkeitslenkend wirken und außerdem ihrerseits erneuten, formal verbesserten Output provozieren, können sie das Lernen in besonderer Weise fördern. Oder anders ausgedrückt: Die Lerner werden selbst für die Neugestaltung des Outputs verantwortlich und können den Fehler durch einen Vergleich mit ihrem expliziten oder impliziten Vorwissen ggf. auch korrigieren (vgl. Lochtman 2002).

Vor diesem fremdsprachenlerntheoretischen Hintergrund stellt sich bei den Wirkungsstudien die Frage nach sinnvollen Erfolgskriterien: Wann kann man überhaupt davon sprechen, dass eine Korrektur "wirksam" ist? Die für Lernersprachen charakteristische Variabilität stellt die Forscher hier vor erhebliche Schwierigkeiten. Das Erkennen einer "erfolgreichen" Korrektur im Sinne einer dauerhaften Eliminierung des Fehlers (vgl. Chaudron 1988) würde - wie Havranek (2002) zu Recht hervorhebt - voraussetzen, die Lernersprache länger zu beobachten und dafür zu sorgen, dass während des Beobachtungszeitraums kein weiterer (positiver) Input und auch keine weiteren Korrekturen, sehr wohl aber mehrere korrekte Verwendungen der betreffenden Struktur festgestellt werden. Eine solche "Erfolgskontrolle" ist offensichtlich praktisch undurchführbar.

Untersuchungen, die dennoch die Wirksamkeit korrigierender Rückmeldungen beurteilen wollen, versuchen deshalb, praktisch anwendbare Erfolgskriterien heranzuziehen. In Anlehnung an Havranek (2002) lassen sich drei Hauptkriterien unterscheiden:

1. ob eine Korrektur (überhaupt) als solche erkannt wird;
2. ob unmittelbar im Anschluss an die Korrektur eine beobachtbare Reaktion in der Form erfolgt, dass der Lerner die richtig gestellte Struktur wiederholt oder nach einem Hinweis der Lehrkraft die Korrektur selbst durchführt;
3. ob die richtige Verwendung einer korrigierten Struktur im weiteren Unterrichtsgespräch und/oder in einem späteren Vergleichstest zunimmt.

Zum ersten Kriterium: Die - relativ wenigen - Untersuchungen, die das Erkennen der Korrektur als Erfolgsmaßstab anlegen, stehen vor dem Problem, dass Konzepte wie *attention* und *noticing* intrapsychische Erfahrungen der Lerner widerspiegeln. Sie sind nicht direkt beobachtbar und dürften sich kaum handlungssimultan messen lassen. Die Studien greifen deshalb auf die Erinnerung an die Korrektur am Ende der Unterrichtsstunde bzw. am Ende der Gesprächssituation als Ersatz für ihre unmittelbare Wahrnehmung zurück und setzen vor allem Fragebögen ein (Havranek 2002; Mackey Gass & McDonough 2000; Roberts 1995; Slimani 1992).

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass Lerner die im Unterricht an sie gerichteten Korrekturen häufig nicht zu bemerken scheinen. Die Studien weisen Zahlen zwischen 10 und 30% erinnerter Korrekturen aus. Dort wo Unterrichtsfaktoren miterfasst wurden, scheint dies u.a. mit der Gesamtzahl der Korrekturen in der Stunde, mit der Auffälligkeit einer Korrektursequenz sowie insbesondere mit dem Grad der Lernerbeteiligung zusammenzuhängen. Allerdings kann aus der fehlenden Erwähnung im Fragebogen nicht geschlossen werden, dass die Korrekturen nicht bemerkt wurden. Denn um sich später an eine Korrektur zu erinnern, muss der Lerner sie zusätzlich als Korrekturvorgang im episodischen Gedächtnis speichern. Diese Speicherung ist aber keine Bedingung für das Erkennen der Korrektur.

Zum zweiten Kriterium: Bei diesen Studien wird angenommen, dass die Existenz einer unmittelbaren Lernerreaktion, des sog. *uptake*, darauf verweist, dass der Lerner die Korrekturhandlung wahrgenommen hat. Ist er dann noch imstande, seine korrekturbedürftige Äußerung umzugestalten oder sogar selbst zu korrigieren, hat höchstwahrscheinlich ein kognitiver Vergleich stattgefunden (vgl. Lochtman 2002). Im Mittelpunkt der Untersuchungen steht die Frage, welche Korrekturformen zu welchen Arten beobachtbarer Lernerreaktion führen (Blex 2003; Chaudron 1977; Doughty 1993; Ellis, Basturkmen & Loewen 2001; Lochtman 2002; Lyster 1998, 2001; Lyster & Ranta 1997; Oliver 2000). Dabei wird allerdings zumeist mit sehr groben Kategorisierungen gearbeitet.

Ein direkter Ergebnisvergleich ist nur eingeschränkt möglich, u.a. weil die Korrekturformen nicht einheitlich definiert sind. In der Gesamttendenz jedoch scheint der Erfolg bei impliziten Lehrerkorrekturen vergleichsweise gering zu sein: nur

rund ein Fünftel dieser Rückmeldungen werden von den Lernern richtig wiederholt. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Korrektur in eine längere Lehräußerung inkorporiert ist und nicht betont gesprochen wird. Bei expliziteren Korrekturformen und Selbstkorrekturhinweisen liegt der Erfolg mit bis über 50 % erkennbar höher.

In Untersuchungen, die zusätzlich nach der Art des Fehlers differenzieren (vgl. z.B. Chaudron 1977; Lyster 2001) zeigt sich unter anderem, dass Wortschatzkorrekturen etwa doppelt so oft zu einer unmittelbaren Lernerreaktion führen wie Grammatikkorrekturen. Dies scheint zumindest teilweise auch auf einen Zusammenhang zwischen Fehlerart und Korrekturart zurückzugehen. So korrigieren die Lehrkräfte in diesen Studien Grammatikfehler vorwiegend in impliziter Form selbst, während sie bei der Mehrzahl der lexikalischen Fehler Selbstkorrekturaufforderungen formulieren. Blex (2003) konnte darüber hinaus zeigen, dass sich die Wirkung verschiedener Korrekturarten in Abhängigkeit von ihrer Verbindung mit unterschiedlichen Fehlerarten und Korrekturzeitpunkten verändert.

Die Beschränkung der Analyse auf die Interaktionsoberfläche führt bei den Untersuchungen, die das zweite Erfolgskriterium anlegen, allerdings zu nicht unerheblichen Schwierigkeiten bei der Interpretation der Ergebnisse:

1. Es erscheint problematisch, dass in gleicher Weise als "Erfolg" eingestuft wird, wenn ein Lerner nach einem Korrekturhinweis die richtige Struktur selbst liefert, oder wenn er die vom Lehrer korrigierte Struktur lediglich wiederholt. Denn die Wiederholung allein kann kaum als sicheres Indiz dafür gelten, dass ein kognitiver Vergleich stattgefunden hat. Ebenso denkbar ist es, dass der Lerner rein mechanisch, ohne sprachliche Analyse wiederholt, um den 'roten Faden' seiner Äußerung nicht zu verlieren und seinen Beitrag beenden zu können.

2. Viele *recasts* lassen sich von ihrer Diskursfunktion und ihrer Gestaltung her nicht von Wiederholungen richtiger Lerneräußerungen unterscheiden, die vom Lehrer als positives Feedback eingesetzt werden.

3. Die Lerner müssen überhaupt die Möglichkeit haben, auf eine Korrektur hin durch Wiederholung zu reagieren, was vielfach nicht der Fall ist, weil die Lehrkraft sofort weiterredet. So konnte in einer immerhin 20 Lehrkräfte umfassenden Studie (Oliver 2000) festgestellt werden, dass diese Möglichkeit bei über 30% der Korrekturen von vornherein nicht bestand.

4. Bei der Beurteilung des Erfolgs der einzelnen Korrekturhandlung bleibt die Variabilität der Lernautsprache unberücksichtigt. Es muss jedoch angenommen werden, dass ein Teil der Fehler auf eben diese Variabilität zurückzuführen ist, d.h. dass die Struktur wohl auch bereits vor der Korrektur vom Lerner manchmal richtig verwendet wurde.

Damit lässt sich festhalten, dass der *uptake*, die unmittelbare Lernerreaktion, die Wirksamkeit einer Korrektur zwar beeinflussen kann, dass seine Existenz allein aber allenfalls einen sehr kurzfristigen und unsicheren Maßstab darstellen dürfte.

Die dritte und größte Gruppe der Wirkungsstudien geht davon aus, dass erst die Frage nach dem längerfristigen Erfolg klären kann, ob Korrekturen zu einer Weiterentwicklung der Sprachkompetenz beitragen können. Sie versuchen deshalb zu messen, ob die korrigierten Strukturen zu einem späteren Zeitpunkt zunehmend häufig richtig verwendet werden.

Vor allem eine Frage steht im Vordergrund: Unterscheidet sich die Interlanguage von Lernern, die wiederholt korrigiert werden, von derjenigen unkorrigierter Lerner? Für welche Art von Korrektur dieser Frage nachgegangen wird, ist von der Perspektive der Forschenden abhängig: Aus fremdsprachendidaktischer Sicht gilt das Interesse vor allem Korrekturformen, bei denen die Lerner selbst an der Korrektur beteiligt sind, aus erwerbstheoretischer Perspektive steht die Wirkung unauffälliger Fremdkorrekturen im Vordergrund.

In forschungsmethodischer Hinsicht ergibt sich neben der Schwierigkeit, den ggf. durch die Korrektur bewirkten Lernzuwachs zu messen, vor allem das Problem, andere Einflüsse auf die Lernautsprache auszuschließen. Gleichzeitig möchte man jedoch zu Ergebnissen gelangen, die auch für Unterrichtssituationen relevant sind. Im Spannungsfeld zwischen interner und externer Validität setzen die Studien unterschiedliche Schwerpunkte und lassen sich zwei Richtungen zuordnen:

1. experimentelle Untersuchungen in Laborsituationen, jedenfalls außerhalb des regulären Unterrichts (Ayoun 2001; Carroll & Swain 1993; Carroll, Swain & Roberge 1992; Iwashita 2003; Leeman 2003; Long et al. 1998; Mackey & Philp 1998; Nobuyoshi & Ellis 1993).

2. quasi-experimentelle Unterrichtsstudien mit Lehrkräften und Lernern aus bestehenden Fremdsprachenklassen (DeKeyser 1993; Doughty & Varela 1998; Herron & Tomasello 1988; Tomasello & Herron 1988, 1989; Lightbown & Spada 1990; Lochman 2002; Spada & Lightbown 1993; Trahey & White 1993; White 1991; Williams & Evans 1998).

Bei den experimentellen Untersuchungen liegt der Hauptgrund für die Wahl des Datenerhebungsdesigns im Bemühen um eine möglichst weitgehende Kontrolle der Einflussvariablen. Die Ergebnisse dieser Studien, die übrigens alle aus dem nordamerikanischen Raum stammen, verweisen durchweg auf die lernfördernde Wirkung mündlicher Korrekturen. Dies gilt sowohl für diejenigen Untersuchungen, die eine bestimmte Form der Korrektur mit der Bedingung 'keine Korrektur' kontrastieren (vgl. Carroll et al. 1992; Mackey & Philp 1998;

Nobuyoshi & Ellis 1993), als auch für Studien, die die Wirkung von Korrekturen und von korrekten Modellsätzen miteinander vergleichen (Ayoum 2001; Iwashita 2003; Leeman 2003; Long et al. 1998). In nahezu allen Fällen erzielten die korrigierten Lerner bessere, in keinem Fall schlechtere Ergebnisse im Abschlusstest.

Dort wo mehrere verschiedene Formen der Korrektur in einer Experimentalstudie verglichen werden (Carroll & Swain 1993), zeigt sich außerdem, dass diejenige Gruppe, die explizite Hinweise auf den Fehler und dazu metasprachliches Feedback erhält, deutlich besser abschneidet als alle anderen Gruppen mit weniger expliziten Korrekturformen. Soweit die Vorkenntnisse einbezogen werden, ergibt sich durchweg, dass fortgeschrittene Lerner mehr profitieren als weniger fortgeschrittene.

In methodologischer Hinsicht sind allerdings verschiedene Punkte im Blick zu behalten:

1. Die Experimental- und Kontrollgruppen umfassen vielfach nur sehr wenige Probanden; die Gesamtprobandenzahl reicht von 6 bis 145.

2. Es handelt sich in der Regel um Kurzzeitstudien; die Gesamtdauer - Eingangstest, experimentelle Behandlung, Abschlusstest und ggf. Folgetests - variiert zwischen 40 Minuten und 5 Wochen. Wenn dann im Abstand von einer oder mehreren Wochen ein Folgetest administriert wird, sind natürlich auch zwischenzeitliche Einflüsse außerhalb der Laborsituation zu erwarten.

3. Die Aufgaben zur sprachlichen Performanz muten häufig sehr künstlich an und haben mit authentischer, spontaner Sprachverwendung wenig zu tun. In mehreren Fällen (Carroll et al. 1992; Carroll & Swain 1993) unterscheiden sie sich kaum von nichtsprachlichen Problemlösungsaufgaben.

4. Es mangelt den kontrollierten Laborexperimenten insgesamt an externer Validität. Sie erfassen nicht, was tatsächlich und in 'Echtzeit' bei Korrekturen in hoch komplexen Unterrichtssituationen vor sich geht. Die Ergebnisse sind auf das Lernen im Fremdsprachenunterricht nicht direkt übertragbar.

Die quasi-experimentellen Studien versuchen demgegenüber, die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes stärker zu berücksichtigen. Sie werden zumeist in Form von Unterrichtsexperimenten mit einer oder mehreren Experimentalklassen und einer Kontrollgruppe durchgeführt. Den Lehrkräften wird für den Untersuchungszeitraum ein bestimmtes Korrekturverhalten vorgegeben und in einigen Fällen auch durch punktuelle Unterrichtsbeobachtungen überprüft.

Ein weiteres Design sieht so aus, dass vorab (Lochtman 2002) oder nachträglich (Lightbown & Spada 1990) durch Unterrichtsbeobachtung Klassen ermittelt werden, deren Lehrkräfte sich in Bezug auf den Korrekturumfang bzw. die jeweils präferierten Korrekturarten voneinander unterscheiden. Diese Klassen werden

dann - ohne Einbeziehung einer Kontrollgruppe - miteinander verglichen.

Auch die Unterrichtsstudien konzentrieren sich in der Regel auf bestimmte sprachliche Strukturen als Lern- und Korrekturgegenstände und auf bestimmte Korrekturarten, wobei verschiedene Formen von *recasts* sowie Aufforderungen zur Selbstkorrektur im Mittelpunkt des Interesses stehen. Die zur Messung von Lerneffekten eingesetzten Tests reichen je nach Untersuchung von einzelsatzbezogenen schriftlichen Grammatiktests über Kommunikationsaufgaben bis hin zu Interviews mit Muttersprachlern.

Im Ergebnis geben nahezu alle Autoren deutliche Differenzen im Lernzuwachs zugunsten derjenigen Experimentalklassen an, die korrigierende Rückmeldungen erhalten. Außerdem scheint auch die betroffene sprachliche Struktur selbst die Effizienz der Korrektur zu beeinflussen, und es finden sich wieder Hinweise darauf, dass fortgeschrittene Lerner innerhalb einer Gruppe vergleichsweise mehr profitieren.

Will man die Resultate und ihre Reichweite beurteilen, sind allerdings einige Problempunkte zu beachten:

1. In mehreren Studien wird nicht dargelegt, wie die Fehlerkorrektur im Einzelnen vor sich ging (DeKeyser 1993; Williams & Evans 1998). Durch die fehlende Operationalisierung von Begriffen wie 'explizite Korrektur' ist die Konstruktvalidität in Frage gestellt.

2. In einigen Untersuchungen werden Regelerklärungen und mündliche Fehlerkorrekturen zu bestimmten sprachlichen Erscheinungen als Einheit gesehen und gemeinsam einem rein mitteilungsbezogenen, kommunikativen Unterricht gegenüber gestellt (Trahey & White 1993; White 1991; Williams & Evans 1998). Dadurch lassen sich auch die Effekte von Korrekturen nicht von denen der sprachbezogenen Erklärungen trennen. Außerdem enthalten diese Studien keine Angaben über die genaue Art und die Häufigkeit der Korrekturen.

3. Dort wo gelegentliche Unterrichtsbeobachtungen in den experimentellen Klassen und in der Kontrollgruppe stattfinden, dienen diese lediglich zur groben Überprüfung des Lehrerverhaltens. Es wird jedoch nicht erhoben, ob bzw. in welchem Umfang die getesteten Strukturen im Unterricht überhaupt verwendet und korrigiert werden.

4. Aus den Ergebnissen grammatikbezogener Tests ist zumeist nicht zu erkennen, ob der Lerner eine Regel gelernt bzw. gefestigt hat, oder ob er sich die korrigierte Struktur lediglich ganzheitlich eingeprägt hat. Das Transferieren von Regeln auf andere sprachliche Situationen wird nicht oder nur in beschränktem Maße überprüft.

5. In einigen Fällen werden im Unterricht und in den Tests zudem lediglich Einzelsätze in Aufgaben geübt, für die keine spontane Sprachverwendung

notwendig ist (z.B. bei Trahey & White 1993; White 1991). Hier können gemessene Lerneffekte - ähnlich wie in vielen Laborstudien - nur sehr eingeschränkt als Beleg für eine verbesserte Sprachkompetenz angesehen werden.

6. Mit einer Ausnahme handelt es sich bei den Unterrichtsstudien wiederum um Kurzzeituntersuchungen, auch wenn die Untersuchungszeiträume mit zumeist mehreren Wochen im Schnitt deutlich länger sind als bei den Laborexperimenten. Die einzige Langzeituntersuchung - die Studie von DeKeyser (1993) - umfasste einen Experimentalzeitraum von einem Jahr, es wurden allerdings zwischen Eingangs- und Abschlusstest keine weiteren Messungen durchgeführt, was weniger lang anhaltende Effekte nicht erfassbar macht.

7. Ein besonders wichtiger Punkt: Vielfach werden inferenzstatistische Verfahren angewendet, obwohl die Voraussetzungen für ihren Einsatz, nämlich Zufallsstichproben bzw. die Zuordnung der Versuchspersonen nach dem Zufallsprinzip, gerade nicht gegeben sind. Denn in den quasi-experimentellen Untersuchungen werden - wie gesagt - bereits existierende Klassen miteinander verglichen.

Letztlich müssen die Unterrichtsexperimente ein Stück weit unscharf bleiben: sie weisen zwar größere externe Validität auf als Laborexperimente, ihre Ergebnisse sind aber vor allem wegen der großen Zahl unkontrollierter Variablen zumeist nicht eindeutig interpretierbar.

Zu den Wirkungsstudien insgesamt lässt sich festhalten, dass bei allen Schwierigkeiten, zu operationalisieren und zuverlässig zu erfassen, wann Korrekturen kurz- oder langfristig "erfolgreich" sind, nun zumindest erste empirische Befunde dazu vorliegen, dass Korrekturen die Aufmerksamkeit von Fremdsprachlern lenken und die Aneignung der fremden Sprache fördern können. Angesichts des Forschungsstandes werden mögliche Konsequenzen bzw. Empfehlungen in den Studien zumeist entsprechend vorsichtig formuliert, etwa wenn auch für den Immersionsunterricht dafür plädiert wird, deutlich stärker als bisher auf Selbstkorrekturaufforderungen zurückzugreifen, insbesondere anstelle impliziter Korrekturformen, die im stark mitteilungsbezogenen Unterrichtsdiskurs allzu oft nicht als Korrekturinitiativen wahrgenommen werden (vgl. z.B. Lyster 1998, 2001).

4. Forschungsperspektiven

Wichtig sind in jedem Fall weitere explorative Untersuchungen zur Komplexität mündlicher Fehlerkorrektur, nicht zuletzt vergleichende Untersuchungen aus verschiedenen Unterrichtskontexten, u.a. auch aus dem bilingualen Sachfachunterricht an unseren Schulen, zu dem bislang - anders als aus kanadischen

Immersionsprogrammen - keine empirischen Studien zur Korrekturproblematik existieren. Dabei ist von besonderem Interesse, inwieweit die jeweiligen Unterrichtsbedingungen das Lehrerverhalten und die Schülerreaktionen auf Korrekturen prägen bzw. einschränken.

Weiterhin sollte die Innenperspektive der am Unterricht Beteiligten noch stärker als bisher berücksichtigt werden. Hier sehe ich ein primäres Desiderat in der systematischen Einbeziehung der Lernerperspektive. Denn so plausibel die Annahme erscheint, dass der Nutzen korrigierender Rückmeldungen nicht zuletzt von ihrer Abstimmung auf die Bedürfnisse der Lerner abhängig ist, so wenig wissen wir über eben diese Bedürfnisse bis heute. Hieraus ergibt sich als Konsequenz für den forschungsmethodischen Zugriff, dass Verfahren gewählt werden, die korrekturbedingene Wahrnehmungen, Einschätzungen und Kognitionen der Lerner selbst berücksichtigen. Über die vorliegenden Fragebogenuntersuchungen hinaus sollten deshalb neben Interviews auch unmittelbar retrospektive Verfahren wie das 'Nachträgliche Laute Denken' zum Einsatz kommen, um die Lernerperspektive in Bezug auf die kognitiven und affektiven Dimensionen von Korrekturen weiter zu erhellen.

Um die Innenperspektive von Lernenden nicht nur zeitnah, auf bestimmte Korrekturhandlungen bezogen, sondern über einen längeren Zeitraum zu erfassen, halte ich schließlich Tagebuchstudien für wertvoll. Vor dem Hintergrund von Beobachtungen und Reflexionen zum Lernprozess insgesamt können sie insbesondere auch Veränderungen in der Einschätzung eigener Lernprobleme und ihres Korrekturbedarfs sowie hinsichtlich präferierter Korrekturverfahren und der eigenen Selbstkorrekturfähigkeit dokumentieren.

Bei Forschungsarbeiten zur kurz- oder längerfristigen Wirkung von Korrekturen erscheint es in jedem Fall notwendig, bei Zusammenhängen zwischen Variablen noch mehr zu differenzieren. Einer weiteren Untersuchung bedarf zudem die Frage, unter welchen Bedingungen auch zuhörende Mitlerner von Korrekturen besonders profitieren können (vgl. Havranek 2002). Im Zusammenhang mit der aktuellen Diskussion um das Lehren und Lernen zweiter und weiterer Fremdsprachen (vgl. u.a. Tönshoff 2004) sollte speziell der Frage nachgegangen werden, ob die Lerner vor dem Hintergrund ihres akkumulierten Sprachbesitzes und ihrer Sprachlernerfahrungen vergleichsweise mehr von mündlichen Fehlerkorrekturen profitieren können.

Überhaupt sollten auch quantitativ-statistische Untersuchungen stärker den individuellen Lerner in den Blick nehmen (vgl. Grotjahn 1999). So dürfte z.B. die unterschiedliche 'Offenheit' für Korrekturen u.a. abhängig sein vom Status des jeweiligen Fehlers in der individuellen Lernersprache, von emotional-affektiven Faktoren und auch von der begrenzten Verarbeitungskapazität. Denn eine

Verarbeitung aller Korrekturen würde einer kognitiven Überlastungssituation gleichkommen; Selektionsprozesse sind somit unvermeidlich, die jedoch wiederum als hochgradig individuell angenommen werden dürfen (Mackey et al. 2000).

Weiterhin sind besonders bei quasi-experimentellen Wirkungsstudien mehrmethodische Designs sinnvoll; denn wenn nicht auch qualitative Daten (z.B. zum Unterrichts- bzw. Korrekturstil) erhoben werden, sind statistisch ermittelte Befunde, die ausweisen, dass bestimmte Lernergruppen besser abgeschnitten haben, letztlich nicht sinnvoll interpretierbar. Interessante Ansätze in dieser Richtung finden sich in der Arbeit von Lochman (2002).

Schließlich erscheint die mündliche Fehlerkorrektur als ein besonders geeigneter Gegenstand für Untersuchungen nach dem Ansatz der Handlungs- oder Aktionsforschung. Hierbei werden von den Lehrkräften selbst oder in Kooperation mit ihnen Daten zu konkreten Praxisproblemen erhoben und durch Intervention bewirkte Veränderungen des Unterrichts evaluiert. Die Handlungsforschung kann und will zwar keine Verallgemeinerbarkeit ihrer Ergebnisse beanspruchen, sie kann jedoch eine Schlüsselfunktion bei der Unterrichtsentwicklung und der Lehrerfortbildung übernehmen und ist zugleich ein wichtiges Instrument zur Intensivierung des Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis.

Eingang des revidierten Manuskripts: 09.03.2005

Literaturverzeichnis

- Ayoun, Dalila (2001), The role of negative and positive feedback in the second language acquisition of the passé composé and imparfait. *The Modern Language Journal* 85, 226-243.
- Bausch, Karl-Richard & Raabe, Horst (1980), Zur Frage der Relevanz von Kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 4, 56-75.
- Blex, Klaus (2003), Mündliche Fehlerkorrekturen und kurzzeitiger Spracherwerb - einige Daten zur Komplexität dieser Relation. In Eckerth, Johannes (Hrsg.) (2003), *Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung*. Bochum: AKS-Verlag, 23-51.
- Carroll, Susanne & Swain, Merrill (1993), Explicit an implicit negative feedback. An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 357-386.
- Carroll, Susanne; Swain, Merrill & Roberge, Yves (1992), The role of feedback in adult second language acquisition: Error correction and morphological generalizations. *Applied Psycholinguistics* 13, 173-198.
- Cathcart, Ruth L. & Olsen, Judy (1976), Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors. In Fanselow, John F. & Crymes, Ruth (Hrsg.) (1976), *On TESOL 1976*. Washington D.C.: TESOL, 41-53.

- Chaudron, Craig (1977), A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning* 27, 29-46.
- Chaudron, Craig (1986), Teachers' priorities in correcting learners' errors in French immersion classes. In Day, Richard R. (Hrsg.) (1986), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley MA: Newbury House, 64-84.
- Chaudron, Craig (1988), *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S. Pit (1967), The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-170.
- DeKeyser, Robert M. (1993), The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *The Modern Language Journal* 77, 501-513.
- Demme, Silke (2001), "... über Fehler beim Fremdsprachenlernen sollten wir noch viel mehr erfahren." Wie DaF-Studierende ihre Erfahrungen im Umgang mit Fehlern beim Fremdsprachenlernen reflektieren. In Aguado, Karin & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2001), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Hohengehren: Schneider, 227-244.
- Dingwall, Silvia (1984), Focus on the teacher: Some EFL & ESL teachers' views on teaching, with special reference to the treatment of errors. *Die Neueren Sprachen* 83, 386-399.
- Doughty, Catherine (1993), Fine-tuning of feedback by competent speakers to language learners. In Alatis, James E. (Hrsg.) (1993), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1993*. Washington: Georgetown University Press, 96-108.
- Doughty, Catherine & Varela Elizabeth (1998), Communicative focus on form. In Doughty, Catherine & Williams, Jessica (Hrsg.) (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 114-138.
- Doughty, Catherine & Williams, Jessica (Hrsg.) (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod; Basturkmen, Helen & Loewen, Shawn (2001), Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning* 51, 281-318.
- Gnutzmann, Claus & Kiffe, Marion (1993), Mündliche Fehler und Fehlerkorrekturen im Hochschulbereich. Zur Einstellung von Studierenden der Anglistik. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 22, 91-108.
- Grotjahn, Rüdiger (1999), Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10: 1, 133-158.
- Havranek, Gertraud (2002), *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Hendrickson, James M. (1978), Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice. *The Modern Language Journal* 62, 387-398.
- Henrici, Gert & Herlemann, Brigitte (1986), *Mündliche Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut.
- Herron, Carol & Tomasello, Michael (1988), Learning grammatical structures in a foreign language: Modelling versus feedback. *The French Review* 61, 910-922.
- Iwashita, Noriko (2003), Negative feedback and positive evidence in task-based interaction. *Studies in Second Language Acquisition* 25, 1-36.

- Kleppin, Karin (1989), Gibt es kulturelle Unterschiede bei der Einschätzung und Bewertung von Korrekturverhalten? Eine vergleichende Untersuchung Volksrepublik China - Bundesrepublik Deutschland. In Königs, Frank G. & Szulc, Aleksander (Hrsg.) (1989), *Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Brockmeyer, 107-132.
- Kleppin, Karin & Königs, Frank G. (1991), *Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Brockmeyer.
- Kleppin, Karin & Königs, Frank G. (1993), Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur - Lernerurteile im (interkulturellen) Vergleich. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 22, 76-90.
- Leeman, Jennifer (2003), Recasts and second language development: Beyond negative evidence. *Studies in Second Language Acquisition* 25, 37-63.
- Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina (1990), Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 429-448.
- Lochtman, Katja (2002), *Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag.
- Long, Michael H. (1996), The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, William C. & Bathia, Tej K. (Hrsg.) (1996), *Handbook of Research in Second Language Acquisition*. San Diego CA: Academic Press, 413-468.
- Long, Michael H.; Inagaki, Shunji & Ortega, Lourdes (1998), The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal* 82, 355-371.
- Lyster, Roy (1998), Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 51-81.
- Lyster, Roy (2001), Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning* 51, 265-301.
- Lyster, Roy & Ranta Leila (1997), Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37-66.
- Mackey, Alison; Gass, Susan & McDonough, Kim (2000), How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition* 22, 471-497.
- Mackey, Alison & Philp, Jenefer (1998), Conversational interaction, and second language development: Recasts, responses and red herrings. *The Modern Language Journal* 82, 338-356.
- Musayeva, Gülşen (1998), Corrective discourse in Turkish EFL classrooms. *International Review of Applied Linguistics* 36, 137-160.
- Nobuyoshi, Junko & Ellis, Rod (1993), Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal* 47, 203-210.
- Nystrom, Nancy J. (1983), Teacher-student interaction in bilingual classrooms: Four approaches to error feedback. In Seliger, Herbert W. & Long, Michael H. (Hrsg.) (1983), *Classroom Orientated Research in Second Language Acquisition*. Rowley MA: Newbury House, 169-189.
- Oliver, Rhonda (2000), Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork. *Language Learning* 50, 119-151.
- Raabe, Horst (1980), Der Fehler beim Fremdspracherwerb und Fremdsprachengebrauch. In Cherubim, Dieter (Hrsg.) (1980), *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer, 61-93.
- Roberts, Michael A. (1995), Awareness and the efficacy of error correction. In Schmidt, Richard (Hrsg.) (1995), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Hawaii Press, 163-182.
- Schmidt, Richard (1990), The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schmidt, Richard (1995), Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In Schmidt, Richard (Hrsg.) (1995), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1-64.
- Schmidt, Richard & Frota, Sónia (1986), Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In Day, Richard R. (Hrsg.) (1986), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley MA: Newbury House, 237-326.
- Schulz, Renate A. (2001), Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback. *The Modern Language Journal* 85, 244-258.
- Selinker, Larry (1972), Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.
- Slimani, Assia (1992), Evaluation of classroom interaction. In Alderson, John Charles & Beretta, Alan (Hrsg.) (1992), *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-219.
- Spada, Nina & Lightbown, Patsy M. (1993), Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 205-224.
- Swain, Merrill (1995), Three functions of output in second language learning. In Cook, Guy & Seidlhofer, Barbara (Hrsg.) (1995), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon (1995), Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics* 16, 371-391.
- Tönshoff, Wolfgang (2004), Der Unterricht in zweiten oder weiteren Fremdsprachen im Rahmen eines Gesamtkonzepts einer Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit. In Bausch, K.-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 226-237.
- Tomasello, Michael & Herron, Carol (1988), Down the garden path: Inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom. *Applied Psycholinguistics* 9, 237-246.
- Tomasello, Michael & Herron, Carol (1989), Feedback for language transfer errors. The garden path technique. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 385-395.
- Trahey, Martha & White, Lydia (1993), Positive evidence and preemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 181-204.
- White, Lydia (1991), Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research* 7, 133-161.
- Williams, Jessica & Evans, Jacqueline (1998), What kind of focus on which forms? In Doughty, Catherine & Williams, Jessica (Hrsg.) (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 85-113.

Subjektmodelle

Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung

Rüdiger Grotjahn¹

Models of man (also called images of man) are specific concepts of what a human being is. In this article the construct "model of man" is discussed from different perspectives including cognitive science, anthropology of education, and phenomenology. Models of man such as man as a computer have a strong impact on the way we see and think of reality and thereby determine - often implicitly - theory construction and research methodology. It is argued that in order to be amenable to rational criticism the models of man underlying the various theories and research methodologies in the field of language learning and teaching should be made explicit. In the last part of the article the Research Programme Subjective Theories and its dialogue-hermeneutical research methodology are described as a positive instance of an approach which is explicitly grounded in a model of man as a reflective, intentional, communicative and autonomously acting human being.

Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine erweiterte Fassung von Grotjahn (im Druck)

1. Einleitung

Subjektmodelle - von vielen Autoren auch als Menschenbilder bezeichnet - bestehen aus einem zeitlich zumeist relativ stabilen, mehr oder minder komplexen Geflecht grundlegender anthropologischer Annahmen zum Wesen des Menschen. Subjektmodelle sind Teil des Welt- und Gesellschaftsbildes sowohl von Laien als auch von Wissenschaftlern und dienen "als sinnstiftende Konstruktionen und als geheime Agenten" (Oerter 1999b: 1) der impliziten oder expliziten Orientierung beim Denken und Handeln sowie als "komplexitätsreduzierende Modelle vom Menschen" der "Erklärung bestimmter Verhaltensweisen" (Detzer 1999: 100). Es kann sich dabei sowohl um hoch individuelle kognitive Konstruktionen als auch um sozial geteilte, kollektive Deutungsmuster z.B. in Form sozialer Repräsentationen, Stereotypen, Ethnotheorien oder kulturellen Modellen handeln.

¹ Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Rüdiger Grotjahn, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philologie, Seminar für Sprachlehrforschung, 44780 Bochum, E-Mail: ruediger.grotjahn@ruhr-uni-bochum.de

Wichtige Quellen sind Psychologie, Anthropologie, Gesellschaftswissenschaften und Biologie. Da der Mensch seine Persönlichkeit in Auseinandersetzung mit der Gesellschaft entwickelt und Mensch und Gesellschaft im Prozess der Sozialisation und Personalisation "funktional untrennbar miteinander verbunden sind" (Endruweit 1999: 16), sind Subjektmodelle häufig zugleich auch gesellschaftlich und kulturell vermittelte Gesellschaftsbilder.

Zudem enthalten Subjektmodelle/Menschenbilder in der Regel Wertungen wie z.B. eine positive Sicht des autonomen Lernalers. Im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen beruhen Subjektmodelle schließlich häufig auf alltagspsychologischem Wissen, das eigene subjektive Erfahrungen als Fremdsprachenlerner oder Fremdsprachenlehrer sowie auch kollektive Vorstellungen vom Lernen und Lehren von Sprachen widerspiegelt.²

Zumeist werden in der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen die jeweils zugrunde liegenden Menschenbilder weder expliziert noch problematisiert. Kurtz (2003a) stellt in diesem Zusammenhang zu Recht warnend fest:

Menschenbilder sind suggestiv. Sie legen bestimmte Denkweisen, Fragestellungen und Methoden nahe und prägen auf diese Weise ganz wesentlich mit, was in der Theorie und der Praxis des Fremdsprachenunterrichts gesehen und erkannt, und wie gedeutet und gehandelt wird. Werden Menschenbilder weder thematisiert noch problematisiert, sondern als metatheoretische Bezugssysteme verabsolutiert, so besteht grundsätzlich die Gefahr, dass sie befangen machen und einem lehr- und lerntheoretischen Dogmatismus Vorschub leisten, der in seinen (womöglich in Teilbereichen falschen) Kernannahmen selbst nicht mehr wahrgenommen wird (Kurtz 2003a: 150).

Gerade wegen ihrer suggestiven Wirkung und ihres oftmals unbemerkten Einflusses auf das (wissenschaftliche) Denken und Handeln in Form einer impliziten "Kryptoanthropologie" (Lassahn 1983: 9) sollten die der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen zugrunde liegenden Menschenbilder weit mehr als bisher thematisiert und problematisiert werden. Dies gilt umso mehr, als durch die Explizierung der Menschenbilder insbesondere auch die die Forschung leitenden und gegebenenfalls beschränkenden impliziten Wertungen einer rationalen Kritik zugeführt werden können (vgl. Erb 1997: 151f.; Meinberg 1988: 310). Denn häufig wird in Form eines verdeckten naturalistischen Fehlschlusses das, was "deskriptiv als 'anthropologische Konstante' ausgemacht worden ist, ... stillschweigend auch zur **normativen** Konstante, zu einem argumentativ nicht weiter gestützten moralphilosophischen Prinzip" (Metzinger

² So unterscheidet z.B. innerhalb der Lehrerforschung Duxa (2001: 75ff.) zwischen folgenden vier Haupttypen von Lehrerbildern: Der Lehrer als Handwerker, als Entscheidungsfäller, als Interpret seiner Praxis, als Reformator von Unterrichtspraxis. Weitere Lehrerbilder finden sich bei Oxford et. al. (1998). Unterschiedliche Konzeptualisierungen von Lernerautonomie diskutiert in ideologiekritischer Perspektive Schmenk (2005). Zu geschlechtspezifischen Stereotypen als Form von Menschenbildern vgl. Schmenk (2004).

1998: 326f.; Hervorhebung im Original).

Die Notwendigkeit einer ideologiekritischen Beschäftigung mit Menschenbildern wird u.a. auch von Meinberg (1988: 310) betont, der jedoch zugleich vor der Gefahr warnt, im Zuge der Ideologiekritik selbst Ideologien zu produzieren:

Die Menschenbildforschung kann Doktrinen und Dogmatiker als solche bloßstellen, sie kann eine ideologiekritische Funktion übernehmen, sollte aber jederzeit auf der Hut sein, sich nicht selbst zum Ideologieproduzenten aufzuschwingen, indem unreflektiert bestimmte Bilder kurzerhand als das 'Eigentliche' des Menschen ausgegeben werden.

Eine prominente Ausnahme von der beschriebenen Tendenz, im Bereich des Lehrens und Lernens von Sprachen Menschenbilder weder zu explizieren noch zu problematisieren, ist Inge C. Schwerdtfeger. Diese hat bereits vor mehr als 10 Jahren begonnen, vor allem aus der Perspektive der Phänomenologie und der (philosophisch-linguistischen) Anthropologie ihre eigenen anthropologischen Kernannahmen wie z.B. das intentionale Verhältnis des Menschen zur Welt, die narrative Basis des Selbst oder die Bedeutung von Emotionen und Körperlichkeit für das Lernen und Lehren von Sprachen zu explizieren und zugleich Positionen und Tendenzen wie z.B. die Computermetapher des menschlichen Geistes oder die an betriebswirtschaftlichen Optimierungsprinzipien orientierte "McDonaldisierung des Lernens" zu problematisieren (vgl. z.B. Schwerdtfeger 1991, 1992, 1993, 1997, 2000a, 2000b, 2001, 2002).³

In jüngerer Zeit wird jedoch auch von anderen Autoren verstärkt die Notwendigkeit einer Diskussion der anthropologischen Kernannahmen im Bereich des Lernens und Lehrens von Sprachen gesehen. So haben sich u.a. Kurtz (2003a, 2003b), Schmelter (2004: insb. Kap. 3.5) und Bleyhl (2004) relativ ausführlich mit der Frage der Menschenbilder im Bereich des Lernens und Lehrens von Sprachen beschäftigt.⁴ Dabei hat Schmelter (2004) - u.a. in Auseinandersetzung mit der subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens durch Holzkamp (1995/1993) - überzeugend anhand einer eigenen empirischen Studie zum selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen im Tandem die konstitutive Funktion von anthropologischen Kernannahmen (unter Einschluss der körperlich-leiblichen Situietheit des Menschen) bei der Definition des Forschungsgegenstandes und bei der Wahl der Forschungsmethoden herausgearbeitet.

Für eine stärkere Berücksichtigung der Kategorien "Körperlichkeit",

³ Eine weitere frühere Arbeit ist Martin (1994). Der Autor unternimmt zunächst den Versuch einer Explikation eines kohärenten Lernerkonstrukts, das existierende Lernerbeschreibungen integriert, und macht darauf aufbauend dann einen "Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht".

⁴ Die Arbeit von Bleyhl (2004) ist allerdings m.E. an vielen Stellen tendenziös und bisweilen auch unzutreffend. So ist z.B. dessen Darstellung der "herkömmlichen Auffassung von Lernen als Informationsverarbeitung" (S. 223) angesichts der eindeutig kognitiv-konstruktivistischen Ausrichtung moderner Informationsverarbeitungsansätze inakzeptabel (vgl. Grotjahn 2002). Ich verzichte im Folgenden auf eine weitere Auseinandersetzung.

"Emotionalität" und "Macht" bei der Erforschung des Spracherwerbs hat sich jüngst auch Watson-Gegeo (2004) ausgesprochen - allerdings aus einer anderen Perspektive als Schwerdtfeger oder auch Schmelter. Im Hinblick auf die Bedeutung von Körperlichkeit kommt Watson-Gegeo u.a. zu folgender Feststellung:

First, neuroscience research ... has demonstrated that the body-mind dualism of Western philosophical and mainstream scientific thought, in which cognition rides in a detached fashion above the body and is in some sense distinct from it - an idea still implicit in much educational and SLA [second language acquisition] research and teaching - is fundamentally mistaken. What we humans understand about the world we understand because we have the kinds of bodies and potential for neural development that we have ... Even our scientific instruments are an extension of our bodily capacities, and built on the assumptions we make about the nature of reality (ontology) and our way(s) of creating knowledge about reality (epistemology), and based on our body's ways of detecting and relating to the world. All cognitive processes are thus embodied (Watson-Gegeo 2004: 332).⁵

Im Folgenden werde ich das Thema "Subjektmodelle" vor allem unter einer erkenntnistheoretischen und forschungsmethodologischen Perspektive behandeln. Ich möchte in diesem Zusammenhang zeigen, dass das jeweilige Menschenbild u.a. die theoretische Konstitution des Forschungsgegenstandes, die Wahl der Forschungsmethodologie und damit letztendlich auch die Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse in der Praxis beeinflusst.⁶ Ich stütze mich dabei u.a. auf die grundlegenden Ausführungen von Herzog (1984) und Erb (1997) zu Subjektmodellen (in) der Psychologie sowie von Meinberg (1988) zum "Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft", die in der bisherigen fremdsprachenspezifischen Diskussion (weitgehend) unberücksichtigt geblieben sind.

2. Menschenbilder als Modelle

Um die gegenstands- und problemkonstituierende Funktion von Menschenbildern zu betonen, verwendet Erb (1997) den Terminus 'Subjektmodell'. Er bezieht sich dabei u.a. auf Herzog (1984), der von Menschenmodellen spricht. Beide Autoren greifen in diesem Zusammenhang u.a. auf die allgemeine Modelltheorie (vgl. Stachowiak 1973) zurück, die Modelle als Instrumente zur Repräsentation von Merkmalen von Gegenständen konzipiert. Wichtig ist, dass Modelle neben einer

⁵ Vgl. auch das neurobiologisch fundierte Konzept des Körper-Ichs bei Roth (2003: 379ff.). Körperlichkeit und Affekt spielen auch im gestaltlinguistischen Ansatz des Fremdsprachenlernens von Müller (2000) eine wichtige Rolle.

⁶ Bereits Thomas S. Kuhn hat im Zusammenhang seiner Analysen wissenschaftlicher Revolutionen darauf hingewiesen, dass Theorien immer auch Weltbildhypothesen enthalten (vgl. Kuhn 1970 sowie als noch früheren Beleg Hanson 1975/1958). Vgl. auch Groeben (1999: 342) und Smith & Deemer (2000: 879).

repräsentierenden, d.h. gegenstandsabbildenden Funktion, stets auch eine selektiv-interpretierende Funktion haben, durch die bestimmte Merkmale hervorgehoben, andere vernachlässigt werden (vgl. Erb 1997: 149; Herzog 1984: 85ff.). Dadurch erfüllen Modelle zumeist auch eine heuristische Funktion, u.a. dadurch, dass über die Selektion bestimmter, als zentral angesehener Gegenstandsmerkmale das (außertheoretische und zumeist globale) Gegenstandsverständnis in ein spezifisches Gegenstandsverständnis transformiert wird (vgl. Erb 1997: 149). Häufig haben Modelle zudem einen metaphorischen Charakter: Beispielsweise wird menschliches Verhalten so verstanden, als ob der Mensch eine spezielle Maschine sei. Nach Herzog (1984: 92) konstituieren derartige Metaphern den Gegenstand und "bewirken, dass sich der Forscher so verhält, als sei die psychische Wirklichkeit im Sinne der Metapher beschaffen."

Den Einfluss von Metaphern auf unsere Sicht der Welt hat in einem angewandtlinguistischen Kontext kürzlich auch Claire Kramersch herausgestellt. Dabei ist sie auch auf deren Rolle als diskursive Konstrukte eingegangen. Unter Bezug u.a. auf die grundlegenden Arbeiten von George Lakoff und Mark Johnson bemerkt sie hierzu:

The usefulness of exploring metaphors to study the mind is that metaphors are also linguistic and discursive constructs, crafted and used at the intersection of language and thought and of language and society. Because they juxtapose two domains of experience that don't normally belong together, as, for example, mind and containers, and because they map one domain onto the other, proposing to see one in terms of the other, metaphors as linguistic constructs can change the way we see and think of reality. And because these metaphors are transmitted, received, and shared among speakers and hearers in social contexts of communication, they are also discursive constructs that can reinforce the discursive habits of the group when they are used repeatedly, and thus take on a reality that starts permeating the group members' culture ... (Kramersch 2004: 243).

Weltbilder im Sinne von Modellen können nicht empirisch widerlegt werden und damit auch nicht wahr oder falsch sein im Sinne eines korrespondenztheoretischen Wahrheitskriteriums (vgl. Gloy 2004). Entsprechend dem Pragmatismus der allgemeinen Modelltheorie ist jedoch eine Beurteilung von Modellen anhand ihrer Nützlichkeit im Vergleich zu alternativen Modellen möglich. Dabei geht es insbesondere um die (empirische) Fruchtbarkeit in Bezug auf die Theoriebildung und die wertenden Zielperspektiven wie z.B. Emanzipation oder Autonomie (vgl. Erb 1997: 150 sowie auch Erb 2003). Folgt man der Ansicht, dass Modelle sich letztendlich nur im Hinblick auf mögliche Modellalternativen legitimieren (lassen), dann ist - so Herzog (1984: 95) - **Modellkonkurrenz** eine notwendige Bedingung fruchtbarer empirischer Forschung.

3. Reduktiv-implikative vs. elaborativ-prospektive Subjektmodelle

Erb (1997) und Groeben & Erb (1991, 1997) unterscheiden zwischen so genannten reduktiv-implikativen und elaborativ-prospektiven Subjektmodellen.

Ein Subjektmodell gilt als **implikativ**, wenn das Menschenbild lediglich eine Implikation vorgeordneter Entscheidungen z.B. im Hinblick auf die Forschungsmethodologie darstellt (vgl. Erb 1997: 154). Dabei können die anthropologischen Kernannahmen sowohl implizit als auch explizit sein (vgl. unten die Bemerkungen zum Behaviorismus). Ein implikatives Subjektmodell ist zugleich auch **reduktiv**, da es stets auf klassische "Fremdmodelle" aus anderen Erkenntnis- und Gegenstandsbereichen zurückgeführt wird - wie z.B. auf das mechanistische Modell einer 'menschlichen' Maschine (vgl. Erb 1997: 155). Ein solches Subjektmodell ist zudem häufig nicht nur reduktiv, sondern zugleich auch reduktionistisch - z.B. wenn wie beim eliminativen Materialismus die Existenz mentaler Zustände im traditionellen Sinn negiert wird (vgl. hierzu z.B. Hölscher 1997: 69ff.; Pauen 2001: 90ff.; Walter 1999: 146ff.).

Im Gegensatz zu reduktiv-implikativen Subjektmodellen gehen elaborativ-prospektive Menschenbilder vom positiven Selbstbild des Menschen "als handlungsfähigem, reflexivem, autonomem, d.h. umweltskontrollierendem wie -veränderndem etc. Individuum" aus und versuchen, "dieses vertiefend und differenzierend auszuarbeiten", d.h. zu elaborieren (Erb 1997: 155). Zugleich ist hiermit die Perspektive der Weiterentwicklung des 'Gegenstandes' Mensch verbunden (daher die Bezeichnung 'prospektiv').⁷

4. Einige illustrative Beispiele

4.1 Reduktiv-implikative Subjektmodelle

Die in der Sprachlehr- und Sprachlernforschung entweder explizit vertretenen oder anhand der Literatur rekonstruierbaren Subjektmodelle stammen zumeist aus der Psychologie oder (zunehmend) auch aus der Soziologie - sofern es sich nicht um alltagspsychologische Modelle oder Ethnotheorien handelt wie das Bild des westlichen Menschen von sich selbst als autonomen, freien und intentional handelnden Individuum (vgl. Erb 1997: 148; Oerter 1999a).⁸

⁷ Betrachtet man die neuesten Befunde der Neurobiologie, dann stellt sich allerdings verstärkt die Frage, inwieweit das Selbstbild des Menschen als reflexiver und autonomer Akteur Gültigkeit besitzt (vgl. weiter unten die Ausführungen zum *Homo neurobiologicus*).

Herzog (1984) z.B. unterscheidet im Hinblick auf die Theoriebildung in der Psychologie drei zentrale Menschenmodelle mit jeweils einer Reihe von Submodellen: (1) das mechanistische Maschinenmodell, (2) das rationale Handlungsmodell und (3) das Organismusmodell. Daneben diskutiert er unter Bezug auf Norbert Elias (z.B. 1976) das Modell des *Homo clausus*, "das in sich geschlossene, monadologische, zumeist sprach- und kommunikationslose, in Episoden lebende, vereinzelt Individuum" (Herzog 1984: 284) als verbindendes Moment der drei genannten Modelle.

Der **Mensch als Maschine** ist nach Herzog das einflussreichste Modell in der Psychologie - eine Einschätzung, die heutzutage vor allem im Hinblick auf das Computer-Modell des menschlichen Geistes zutreffen dürfte. Ein Kennzeichen ist die doppelte Verwischung der Grenzen zwischen Mensch und Maschine: Zum einen wird anthropomorphisierend über Maschinen gesprochen und zum anderen technomorphisierend über Menschen (vgl. Janich 1998: 373f.). Das (mechanistische) Maschinenmodell wird von Herzog (1984) und Erb (1997) einer detaillierten kritischen Analyse unterzogen. Als Prototyp eines reduktiv-implikativen Subjektmodells unterliegt es u.a. auch dem orthodoxen Behaviorismus. So heißt es z.B. bei John B. Watson - einem prominenten Begründer des Behaviorismus -, dass es eine der Aufgaben der Behavioristen sei "festzustellen, wofür die menschliche Maschine geeignet ist, und brauchbare Vorhersagen über die künftigen Fähigkeiten zu machen, sobald die Gesellschaft solche Informationen benötigt" (vgl. Watson 1968/1930: 267 sowie auch die Diskussion bei Meinberg 1988: 104ff.). Der orthodoxe Behaviorismus begreift den Menschen als ein ausschließlich reaktives, unter der Kontrolle der Umwelt stehendes Individuum ohne eigene Ziele und Pläne, wobei die internen Repräsentationen des Menschen ausgeblendet werden (vgl. hierzu insb. auch Groeben & Scheele 1977). Das Modell ist implikativ - weil am methodologischen Konzept der *Black Box* ausgerichtet - zugleich jedoch explizit: So vertritt z.B. Burrhus F. Skinner - der vermutlich bekannteste Behaviorist - explizit die Ansicht, dass die Freiheit des Individuums eine Illusion sei, da uns geeignete Verstärkungen ermöglichen, "das Verhalten eines Organismus fast beliebig zu

⁸ In jüngerer Zeit ist im Zuge diverser Initiativen zur Qualitätssicherung in Hochschule und Schule eine verstärkte Tendenz zur Orientierung an einem utilitaristisch, vor allem auf Effizienz ausgerichteten betriebswirtschaftlichen Subjektmodell zu beobachten - so z.B. im Kontext des "Projekts Qualitätssicherung" der Hochschulrektorenkonferenz (vgl. z.B. Projekt Qualitätssicherung 2004; <http://www.projekt-q.de> sowie auch Schwerdtfeger 2002). Wie jedoch Matthiesen (1995) herausgearbeitet hat, erreichen betriebswirtschaftliche Menschenbilder in der Regel nicht das von ihm gesetzte "minimalethische Anforderungsniveau" und werden insgesamt gesehen "dem Menschen nicht gerecht" (S. 103). Ich wende mich damit jedoch keineswegs gegen ein Streben nach größerer Effizienz und "Accountability" (Rechenschaftspflicht) in Hochschule und Schule - hier gibt es (in Deutschland) vielmehr einen erheblichen Nachholbedarf -, sondern lediglich gegen eine einseitige Verabsolutierung des betriebswirtschaftlichen Effizienzmodells (vgl. auch Abschnitt 5: "Partielle Gültigkeit von Subjektmodellen").

formen" (Skinner 1974/1954: 247). Zu Recht weist Meinberg (1988: 108) darauf hin, dass Skinner damit "ein gewaltiges Attentat auf das der Philosophie der Aufklärung entstammende Bild des autonomen und emanzipierten Subjekts" verübt.⁹

Nach Herzog (1984) führen die (anthropologischen) Kernannahmen des orthodoxen Behaviorismus u.a. zur Ausblendung sozialer Lernprozesse auf der Makroebene - eine Konsequenz, die Kurtz (2003a: 157) bei seiner Kritik der "Trivialisierung des Fremdsprachenlehrens als Folge der Abkehr vom behavioristischen Menschenbild" unerwähnt lässt.¹⁰ Herzog (1984) charakterisiert diese fundamentale Verkürzung menschlichen Lernens durch den Behaviorismus und die sich hieraus (logisch) ergebenden Konsequenzen treffend folgendermaßen:

Lernen ist allein als einseitige Relation in einer Dyade von Lehrer (oder Lehrprogramm) und Schüler möglich, denn anders kann Kontrolle nicht realisiert werden. Die Schulklasse löst sich auf in eine Additivstruktur von in sich abgeschlossenen Lehrer-Schüler-Dyaden. Alle Gratifikationen werden beim Lehrer monopolisiert, der zum technokratischen Verwalter von Verhaltensverstärkern wird. Ja, eine adäquat angewandte Skinnersche Verhaltenstheorie müsste zu einer Auflösung des Klassenprinzips führen. Die Idee, dass eine Gruppe von Individuen **als Gruppe** lernen könnte, ist der Skinnerschen Lernkonzeption völlig fremd. Verhalten kann nur individuell verstärkt werden; Erziehung ist nur als Black-Box-Mechanik möglich. (Herzog 1984: 29f.; Hervorhebung im Original).

Als Folge des reduktiven und aus der Sicht des Menschen von sich selbst als autonomen, freien und intentional handelnden Individuum extrem negativen Menschenbildes werden die Termini "Behaviorismus" oder "behavioristisch" häufig als Tabuwörter gebraucht und bestimmte Lehr- oder Lernverfahren pauschal diskreditiert. Das negative Menschenbild muss jedoch nicht bedeuten, dass der Behaviorismus empirisch völlig falsch ist. Es ist keineswegs auszuschließen - und hier stimme ich Mitschian (2000: 3) zu -, dass der Behaviorismus einen bestimmten Teil der beim Lernen stattfindenden Prozesse weitgehend korrekt erklärt, im Hinblick auf andere Prozesse jedoch irrelevant oder empirisch falsch ist (vgl. auch Kurtz 2003a: 157). Ich werde auf den Aspekt der partiellen Gültigkeit von Subjektmodellen noch zurückkommen.

Im Gegensatz zum Behaviorismus stehen in der Kognitionswissenschaft die internen Repräsentationen des Menschen im Vordergrund. Je nachdem, welche

9 Der orthodoxe Behaviorismus à la Watson und Skinner ist deutlich zu unterscheiden u.a. vom Sozialbehaviorismus Meads (vgl. Mead 1972/1934). Mead, der dem Symbolischen Interaktionismus nahe steht, wendet sich ausdrücklich gegen Watson und propagiert das Bild eines Menschen, der aktiv handelnd in einer sozial geprägten Umwelt sein Selbst entwickelt. Eine ausführliche Würdigung der Bedeutung von Mead und dessen Bild des "Homo agens" für die Erziehungswissenschaft findet sich bei Meinberg (1988: 97ff.).

10 Mit dieser kritischen Bemerkung möchte ich keineswegs insinuiieren, dass Kurtz dem Behaviorismus nahe steht. Die Monographie von Kurtz (2001) z.B. zeigt vielmehr eindeutig, dass der Autor Fremdsprachenunterricht als sozial konstituiert ansieht.

Annahmen man über die mentale repräsentative Architektur macht, erhält man jedoch z.T. stark differierende anthropologische Implikationen (vgl. Metzinger 1998: 338ff.). Nach Münch (1998) modelliert z.B. der Kognitivismus als Hauptströmung der modernen Kognitionswissenschaft den Menschen als ein Ziele und Pläne verfolgendes adaptives, d.h. lernfähiges System, und sucht dessen innere Repräsentationen mit Hilfe intentionaler Ausdrücke und in Form von Prozessmodellen auf der Basis der Computer-Metapher zu erfassen. In der Betonung der Intentionalität menschlichen Verhaltens, d.h. der Gerichtetheit bestimmter geistiger Phänomene auf etwas anderes oder sich selbst, sieht Münch (1998: 27) eine partielle Parallele zwischen Kognitivisten und Phänomenologen, die er beide als intentionale Realisten einstuft, ohne dass letztere jedoch das computationale Modell der Kognitivisten übernehmen.¹¹ Außerdem vertritt Münch die Auffassung, dass der Kognitivismus durch das Zulassen von sich auf die Welt beziehenden Kognitionen wie Meinen und Wünschen als Gegenstand der Theoriebildung den cartesianischen Dualismus von Körper und Geist überwinde und damit eine adäquatere Sichtweise des Menschen eröffne (vgl. Münch 1998: 27f.).¹² Wie Münch (1998: 29) jedoch selbst feststellt, werden im Kognitivismus Meinungen und Wünsche lediglich aus einer Dritte-Person-Perspektive (sprachanalytisch) beschrieben; das für die Phänomenologie und insb. Husserl zentrale Erleben aus der Erste-Person-Perspektive bleibt dagegen ausgeklammert (vgl. auch Kurt 2002 sowie Metzinger 1998: 353, der diesen Sachverhalt als den "notorischen blinden Fleck der Kognitionswissenschaft" charakterisiert).

Außerdem wird nach Münch und anderen Autoren der Mensch in der Kognitionswissenschaft in erster Linie als **rationaler** Problemlöser modelliert und die affektive Seite menschlichen Handelns und Verhaltens (weitgehend) ausgeklammert. Damit, so gibt Münch (1998: 34) zu bedenken, "ist der normale Mensch möglicherweise gar nicht - oder nur in sehr eingeschränktem Maße - Thema der Kognitionswissenschaft." Diese Einschätzung deckt sich mit Schwerdtfegers (z.B. 1997) Kritik an der unzureichenden Berücksichtigung

11 Vgl. auch Konrad (1991: 338), der darauf hinweist, dass nach H. L. Dreyfus und S. E. Dreyfus Edmund Husserl das Informationsverarbeitungsmodell des menschlichen Geistes begründet habe (vgl. auch Dreyfus 1982). Allerdings dürften Kognitivisten und Phänomenologen m.E. in der Regel in ihrem Verständnis von 'Intentionalität' differieren (zu möglichen Facetten des Begriffs des Begriffs 'Intentionalität' vgl. Freitag 2001: 138ff.; Kurt 2002: 39ff.; Scheerer 1985: 243f.). Freitag (2001: 184ff., 192) weist zudem u.a. unter Bezug auf Dretske (1988) darauf hin, dass bei einem intelligenten System die intentionalen Zustände auch kausale Kraft in Bezug auf das Verhalten/Handeln haben müssen. Dies sei jedoch bei einem Computer/Roboter nicht gegeben.

12 Ich muss aus Platzgründen auf eine Diskussion konnektionistischer Ansätze zur Modellierung von kognitiven Leistungen auf einer subsymbolischen Ebene verzichten. Nach Metzinger (1998: 343) hat der Konnektionismus "die häßliche Metapher der syntactic engine, das Bild des menschlichen Geistes als deterministischer Rechenmaschine, ersetzt durch eine Vielzahl wesentlich subtilerer Metaphern" und damit zu einem besseren Verständnis z.B. prärationaler Kognitionen und impliziten Wissens geführt. Vgl. zu konnektionistischen Modellierungen des Zweitspracherwerbs z.B. Ellis (2003).

menschlicher Emotionalität beim Lernen und Lehren von Sprachen im Rahmen des kognitiven Paradigmas (vgl. auch Wolff 2004, Overmann 2005 sowie bereits Meinberg 1988 in Bezug auf die Erziehungswissenschaft). Allerdings ist auch in der Kognitionswissenschaft in jüngerer Zeit ein deutlich stärkeres Interesse an emotionalen Aspekten menschlichen Denkens und Handelns zu beobachten (vgl. z.B. Reisenzein, Meyer & Schützwohl 2003; Roth 2003; Scheele 2003; zu den verschiedenen Facetten des Rationalitätsbegriffs vgl. Schreier 2003; Shafir & LeBoeuf 2002).

Auch Erb (1997) und Freitag (2001) nennen in Bezug auf die Computer-Metapher des menschlichen Geistes und den hierauf beruhenden Informationsverarbeitungsansatz u.a. unter Berufung auf Forschung zur künstlichen Intelligenz insbesondere als wichtige Einschränkung, dass mit der "reinen Physikalität" eines Computers bestimmte Dimensionen des Menschlichen wie Körperlichkeit, sozialer Kontext, Kultur, Geschichte sowie subjektive Erlebnisqualitäten (so genannte Qualia) wie das Empfinden von Schmerz oder persönlichen Glücks nicht abgebildet werden können (zur Definition von Qualia vgl. Freitag 2001: 148ff. sowie auch Pauen 2001: 175ff.). Dies sei "eine Vernachlässigung der existentiellen Tatsache, daß menschliche Kognition immer das Denken eines personalen Subjekts ist" (Erb 1997: 164).

Im Hinblick auf die Nichtberücksichtigung des phänomenologischen Erlebens aus der Erste-Person-Perspektive stimmt sowohl die Position von Münch als auch die von Erb mit Schwerdtfegers Kritik an kognitiven Ansätzen (in der Zweitsprachenerwerbsforschung) überein. Die Position von Erb, nicht jedoch von Münch deckt sich zudem auch weitgehend mit Schwerdtfegers Einschätzung der Kognitionspsychologie als cartesianistisch und zudem letztendlich in Teilen behavioristisch (vgl. Schwerdtfeger 2000a, 2000b sowie Erb 1997: 165).

Betrachtet man allerdings die aktuelle Entwicklung in der Kognitionswissenschaft, dann muss zumindest nach Metzinger (1998, 1999) die Kritik, dass die Kognitionswissenschaft prinzipiell nicht in der Lage sei, z.B. Leiblichkeit und subjektives Erleben entsprechend der Erste-Person-Perspektive abzubilden, teilweise revidiert werden. So stellt Metzinger (1998: 354f.) fest:

Viele glauben, daß die Kognitionswissenschaft systematisch blind ist gegenüber phänomenaler Subjektivität. Viele glauben deshalb auch, daß sie im Grunde nichts weiter ist als eine neue naturwissenschaftliche Interdisziplin, die den Menschen nur als Objekt in den Blick nehmen und ihn deshalb auch nie 'in seinem Subjektsein' erfassen kann. Diese Grundeinstellung zum Projekt der Kognitionswissenschaft ist falsch, auch wenn sie vielleicht sogar von vielen Kognitionswissenschaftlern mehr oder weniger explizit vertreten wird.

Nach Metzinger (1998: 347ff.) und anderen Autoren eröffnet die so genannte dynamizistische Kognitionswissenschaft mit Hilfe von konzeptuellen und mathematischen Instrumenten wie nicht-linearen Systemen, dissipativen

Strukturen und chaotischen Attraktoren neue Möglichkeiten, auch z.B. die Leiblichkeit und Situiertheit von Kognition zu modellieren (vgl. hierzu auch Eliasmith 1996; Jaeger 1996; Pasemann 1996; Ward 2001; in Bezug auf den Zweitsprachenerwerb vgl. Larsen-Freeman 2002). So ist z.B. vorgeschlagen worden, den Menschen und die mit ihm interagierende physikalische Welt im Sinne des Situated Action-Paradigmas als gekoppelte, kontinuierliche dynamische Systeme zu analysieren (vgl. Jaeger 1996: 158; 165). Allerdings stoßen entsprechende systemtheoretische Beschreibungen nach Jaeger (1996) sehr schnell an Komplexitätsgrenzen. Zudem habe ich massive Zweifel, ob auf diese Weise phänomenales Erleben tatsächlich aus der Erste-Person-Perspektive adäquat modelliert werden kann.

Zusätzlich zur bereits genannten Kritik wird den kognitionswissenschaftlichen Ansätzen und insbesondere dem Informationsverarbeitungsansatz häufig vorgeworfen, dass dieser das Individuum fokussiere und soziale und kulturelle Aspekte der Informationsverarbeitung ausblende. Diese Kritik ist m.E. jedoch im Lichte u.a. neuerer Tendenzen in der Sozialpsychologie im Rahmen des Paradigmas der sozialen Informationsverarbeitung deutlich zu relativieren (vgl. Grotjahn 2002 sowie auch Watson-Gegeo 2004). So betonen z.B. Abele & Gendolla (1997), dass die Sozialpsychologie Informationsverarbeitung "nicht isoliert analysiert, sondern im Kontext kultureller Bedingungen, affektiver Zustände und zielgerichteten Handelns betrachtet" (S. 598). Ein wichtiger Teilbereich ist dabei die kollektive Informationsverarbeitung in Gruppen. Hinsz, Tindale & Vollrath (1997) merken hierzu an:

The emerging view of groups as information processors has the potential to unify the group and social cognition areas of social psychology. For decades, social cognition researchers have focused on the individual 'processing of social information.' The emerging conceptualization of groups as information processors adds a complementary focus on the 'social processing of information' ... (S. 58)

Ähnlich heißt es in einem Überblicksartikel zur "gemeinsamen Wissenskonstruktion" von Fischer (2002):

Ansätze der kollektiven Informationsverarbeitung betrachten die Gruppe als Ganzes als informationsverarbeitendes System ... Grundannahme ist, dass die Gruppe Merkmale der Informationsverarbeitung aufweist, die die beteiligten Individuen in dieser Form nicht zeigen. (S. 126)

Mit dieser Charakterisierung der sozialen Informationsverarbeitung in Gruppen wird insbesondere berücksichtigt, dass das Handeln und Denken von Gruppen emergente Eigenschaften aufweist, die nicht allein über eine aggregierte Beschreibung und Erklärung individuellen Handelns und Denkens erfassbar sind (vgl. hierzu auch Groeben 2003: 347ff.; Stephan 2000; Vorderer & Valsiner 1999; Watson-Gegeo 2004).

Im Hinblick auf die Kritik am Maschinenmodell und an der Computer-Metapher möchte ich noch ein Argument erwähnen, das von Gold & Engel (1998) vorgebracht worden ist. Die Autoren geben zu bedenken, dass die mit der Ablehnung der metaphorischen Gleichsetzung von lebendigem Gehirn und Computer verbundenen (unterschwellig) pejorativen Vorstellungen wie "eine 'Maschine' zu sein, 'bloß' zu 'rechnen' statt etwas anderes zu tun, zu 'denken' vielleicht, nur die 'kognitive' Seite zu beachten, nicht die 'emotive', der blühenden Phantasie gegenüber dem nüchternen Kalkül keinen Spielraum zu geben, nur am 'Äußeren' zu kleben, nicht ans 'Innere' zu kommen" "auf einem eigentümlich antiquitierten Verständnis der involvierten Termini beruht" (S. 14). Sie weisen m.E. zu Recht darauf hin, dass die mit dem Computer-Modell des Geistes verbundene Begrifflichkeit wie Kognition, Information oder Berechnung ihre Bedeutung erst vor dem Hintergrund des innertheoretischen kognitionswissenschaftlichen Sprachspiels gewinnt und dass "in der absichtlichen Abweichung vom alltäglichen Gebrauch bestimmter Begriffe durchaus ein entscheidender wissenschaftlicher Fortschritt liegen" kann (S. 14). Zugleich muss m.E. jedoch gefragt werden, ob "das primär naturwissenschaftliche Kreativitätskriterium der Konstraintuitivität wissenschaftlicher Modelle" (Erb 1997: 221) in den Sozialwissenschaften - unter Einschluss des Lernens und Lehrens von Sprachen - nicht vielfach zu einer zu geringen Anschlussfähigkeit und praktischen Relevanz der Ergebnisse führt.

Neben dem mechanistischen Menschenbild des Assoziationismus und Behaviorismus und dessen kognitiver Fortsetzung in Form der Computer-Metapher des menschlichen Geistes im Rahmen des Informationsverarbeitungsansatzes diskutiert Erb (1997) als weitere Beispiele reduktiv-implikativer Subjektmodelle noch das Neurosemmodell der Psychoanalyse sowie das der biologischen Epistemologie Piagets und dem radikalen Konstruktivismus zugrundeliegende Organismusmodell.

Angesichts der in der Fremdsprachenforschung jüngst geführten Konstruktivismusdiskussion (vgl. z.B. Wendt 2002, 2003), möchte ich zumindest kurz auf das Menschenbild des radikalen Konstruktivismus eingehen.

So erhebt z.B. Wendt als prominenter Vertreter des radikalen Konstruktivismus¹³ in der Fremdsprachenforschung zwar explizit den Anspruch, ein ganzheitliches Menschenbild zu vertreten, "das Kognition, Emotionalität und Körperlichkeit ..., die Sozialisationsphasen eines jeden, seine Biographie und seine gesellschaftlichen Zusammenhänge umfasst" (Wendt 2002: 35f.). Nichtsdestoweniger ist als Folge des von ihm vertretenen Konstruktivismus der Primärfokus

13 Genau genommen handelt es sich um eine Variante des (radikalen) Konstruktivismus, nämlich den so genannten erkenntnistheoretischen Konstruktivismus.

das (einsame) Individuum als informationell geschlossenes autopoietisches System, das seine Wirklichkeitskonstruktionen utilitaristisch-instrumentell an der Realität viabilisiert. Akzeptiert man diese Rekonstruktion,¹⁴ dann ist das Menschenbild des Wendtschen Konstruktivismus entgegen dessen Anspruch auf Ganzheitlichkeit den reduktiv-implikativen Subjektmodellen zuzurechnen (vgl. auch Schmelter 2004: 54ff.). Wie ich in Abschnitt 5 ausführen werde, ist diese Charakterisierung jedoch nicht notwendigerweise als eine Kritik zu verstehen. Zudem ist positiv hervorzuheben, dass Wendt die anthropologischen Kernannahmen und ethischen Implikationen seines erkenntnistheoretischen Konstruktivismus explizit thematisiert.

Eine weitere Variante des Organismusmodells ist der *Homo neurobiologicus*. Eine radikale Form wird z.B. von Jean-Pierre Changeux in dessen bekanntem Buch *L'Homme Neuronal* (1983; dt. *Der neuronale Mensch* 1984) propagiert. Das Modell des *Homo neurobiologicus* findet sich in verschiedener Form auch im Bereich des Lernens und Lehrens von Sprachen wieder - z.B. bei der Diskussion einer kritischen Altersphase beim Spracherwerb, bei der Suche nach den neurobiologischen Grundlagen des Affekts durch Schumann (1998) oder auch mehr oder minder deutlich im Kontext des radikalen Konstruktivismus. Ich verzichte im Folgenden auf eine Auseinandersetzung mit dem m.E. inakzeptablen eliminativen Materialismus im Sinne des ontologischen neurobiologischen Reduktionismus von Changeux (1983) und auch neueren Autoren, in dem alles Mentale/Psychische auf neurobiologische Prozesse und Strukturen reduziert wird, und gehe stattdessen kurz auf die gemäßigte Position von Roth (2003) ein.¹⁵

Roth vertritt einen so genannten nicht-reduktionistischen Physikalismus und wendet sich damit explizit gegen "eine unmittelbare Gleichsetzung von Bewusstsein und dem Feuern kortikaler Neurone" (S. 561). Geist, Bewusstsein oder Wille werden von Roth vielmehr als besondere physikalische Zustände gesehen, die nicht auf neuronale Strukturen reduzierbar sind, das Naturgeschehen jedoch auch nicht transzendieren (vgl. hierzu auch Singer 2003: 12). Er gesteht allerdings ein, dass auch ein nicht-reduktionistischer Physikalismus vielen Geisteswissenschaftlern als ein Reduktionismus erscheinen mag, "denn er richtet sich gegen das traditionelle geisteswissenschaftliche Menschenbild, für welches das Geistige als höchstes Sein des Menschen das Naturgeschehen übersteigt und seine Freiheit, Individualität und Menschenwürde begründet" (Roth 2003: 562; vgl. auch Linden & Fleissner 2004; Pauen 2004). Den *Homo neurobiologicus*

14 Wendt (2003: 271) bezeichnet eine ähnliche Interpretation des Menschenbilds des erkenntnistheoretischen Konstruktivismus in Grotjahn (2002) als "im großen und ganzen zutreffend".

15 Einen Überblick über die verschiedenen 'Lösungsvarianten' des Geist-Gehirn-Problems geben z.B. Hölscher (1997); Pauen (2001); Pauen & Stephan (2002); Roth (2003: 241ff.); Walter (1999). Fremdspracherwerbsspezifische Aspekte des *Homo neurobiologicus* werden z.B. von Bogner (1999) angesprochen.

beschreibt Roth (2001) pointiert wie folgt:

Bewusstsein ist nicht die Krone menschlichen Wesens und nicht die entscheidende Grundlage unseres Handelns. ... Die subjektiv empfundene Freiheit des Wünschens, Planens und Wollens sowie des aktuellen Willenaktes ist eine Illusion. Der Mensch **fühlt** sich frei, wenn er tun kann, was er zuvor wollte. ... Was aber letztlich getan wird, entscheidet das limbische System. Das Gefühl des freien Willenaktes entsteht, nachdem limbische Strukturen und Funktionen bereits festgelegt haben, was zu tun ist. ... Diese Aussagen ergeben zusammen ein Menschenbild, das von dem vorherrschenden, vernunft- und ichzentrierten Menschenbild stark abweicht. ... Entgegen den Auffassungen des Behaviorismus ist der Mensch ganz wesentlich innengesteuert. Der Behaviorismus ist jedoch korrekt in seiner Betonung von überwiegend unbewusst ablaufenden Konditionierungsvorgängen, die vor allem die emotionale Konditionierung betreffen. ... Die Theorie Sigmund Freuds wird in einer Reihe von Kernaussagen bestätigt, vor allem was die Dominanz des Unbewussten gegenüber dem Bewussten, die Bedeutung frühkindlicher Erfahrungen, die sehr beschränkten Möglichkeiten des Selbstverstehens und die Neigung des bewussten Ich zu Pseudoerklärungen und Konfabulationen betrifft (451-454; Hervorhebung im Original).

Weitgehend übereinstimmende neurobiologische Menschenbilder finden sich z.B. bei Singer (2002, 2003, 2004), Spitzer (2004) und Walter (1999). Dass Roths Einschätzung im Hinblick auf mögliche Reaktionen aus den Geisteswissenschaften nicht falsch ist, zeigen z.B. die Äußerungen von Hu (2002), die im Zusammenhang mit ihrer Kritik am radikalen Konstruktivismus eine "naturalisierte Erkenntnistheorie auf der Basis eines technomorphisierend-biologistischen Menschenbildes für das im genuin *sprachlich-kulturellen* Bereich angesiedelte Forschungsfeld *Lernen und Lehren von Sprachen*" für "nicht angemessen" und "den zur Zeit erkennbaren Trend, genuin sprachlich-kulturelle Bereiche naturwissenschaftlich-physiologisch erklären und naturalisieren zu wollen, für ausgesprochen fragwürdig" hält (S. 165f.; Hervorhebung im Original). Sie ist vielmehr der Auffassung, dass im erziehungswissenschaftlichen und fremdsprachendidaktischen Kontext ein Subjektbegriff unverzichtbar sei, "der Subjekte nicht als organismisch determinierte, wenngleich emergente Systeme auffasst, sondern deren Geltungsansprüche und Selbstdeutungsmöglichkeiten sowie lebensweltliche, historische, lokale und ökologische Einbettung ernst nimmt" (Hu 2002: 170). In ihrer eigenen Forschung geht sie von phänomenologisch ausgerichteten Ansätzen aus und betrachtet ihre Untersuchungspartner als "historisch, sozial, moralisch, sprachlich und kulturell verortete und sich stets neu verortende Personen" (Hu 2001: 21).¹⁶ Hu propagiert damit einen Subjektbegriff, der den elaborativ-prospektiven Subjektmodellen im Sinne von Erb (1997) zuzurechnen ist.

4.2 Elaborativ-prospektive Subjektmodelle

Bei den elaborativ-prospektiven Subjektmodellen handelt es sich zumeist um (komplementäre) Gegenkonzepte zu den reduktiv-implikativen Subjektmodellen. Ausgangspunkt ist ein positives Selbstbild des Menschen, das diesen als prinzipiell handlungsfähig, reflexiv und autonom sieht.¹⁷ Entscheidend ist nach Erb (1997), dass "eine präzisierende, explizierende, konstruktiv-**weiterführende Ausarbeitung ... vorhandener Selbstbilder des Menschen** versucht wird" (Erb 1997: 183; Hervorhebung im Original). Im Rahmen der konstruktiven Ausarbeitung werden die postulierten anthropologischen Merkmale zumeist im Sinne einer präskriptiven Zielperspektive "als positive Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen verstanden" (Erb 1997: 182).

Erb (1997) sieht insbesondere in der Humanistischen Psychologie sowie in neopsychoanalytischen Ansätzen ein großes Anregungspotential für die Entwicklung elaborativ-prospektiver Subjektmodelle (vgl. S. 190). So vertritt die Humanistische Psychologie ein positives Bild des Menschen als "bewusstes, intentionales, im kulturellen Kontext existierendes Wesen, das durch Wahlfreiheit, Entscheidungskraft, lebenslange Entwicklung etc. gekennzeichnet ist" (Erb 1997: 188; vgl. auch Quitmann 1996). Daneben verweist Erb aber auch auf die Phänomenologie und insb. auf die von Graumann & Métraux (1977) als zentrale strukturanalytische Kategorien einer "phänomenologischen Orientierung in der Psychologie" genannten Merkmale: Umwelt, Leiblichkeit, Sozialität und Historizität (vgl. auch Graumann 1991 sowie die Darstellung des *Homo mundanus* bei Meinberg 1988: insb. 253ff., 277ff.).¹⁸ Dabei handele es sich

16 Vgl. auch jüngst Ohm (2004: 61f.), der anhand seiner Daten aus autobiografisch-narrativen Interviews in Bezug auf den Zweitspracherwerb zu folgendem Subjektmodell kommt: "Der Zweitsprachenerwerb ist somit kein stabiles und unabhängig von sozialen Kontexten existierendes Lernerindividuum, sondern ein historisch und sozial situierter Handelnder, dessen Handlungskompetenz als ein in Interaktion mit anderen Handelnden fortlaufend gemeinsam konstituiertes Phänomen hervortritt ..." Eine ähnliche Position wird von Norton & Toohey (2002) im Zusammenhang mit ihren Überlegungen zum Verhältnis von Identität und Sprachenlernen vertreten. Das Ziel künftiger Forschung beschreiben die beiden Autorinnen als "to develop understandings of learners as both socially constructed and constrained but also as embodied, semiotic and emotional persons who identify themselves, resist identifications, and act on their social worlds." (S. 123)

17 Der Neurobiologe Wolf Singer beschreibt das menschliche Selbstbild folgendermaßen: "Wir begreifen uns als Wesen, die über Intentionalität verfügen, die fähig sind zu entscheiden, initiativ zu werden und zielbewusst in den Ablauf der Welt einzugreifen. Wir erfahren uns als freie und folglich als verantwortende, autonome Agenten. Es scheint uns, als gingen unsere Entscheidungen unseren Handlungen voraus und wirkten auf Prozesse im Gehirn ein, deren Konsequenz dann die Handlung ist" (Singer 2003: 8). Diesem positiven Selbstbild des Menschen stellt er aus der Dritte-Person-Perspektive (d.h. der Perspektive des externen Beobachters) ein Bild des Menschen als Produkt biologischer Evolution gegenüber, wobei psychische Prozesse unter Einschluss des Willens als Produkt von deterministischen Hirnfunktionen gesehen werden (vgl. auch die Ausführungen zum *Homo neurobiologicus* in Abschnitt 4.1 sowie die Ausführungen zu Subjektivität und Willensfreiheit bei Pauen 2001: 236ff.). Eine neurobiologische Dritte-Person-Perspektive unterliegt auch dem (provokativen) Vortragstitel "Menschen und andere Tiere im Lichte der vergleichenden Kognitionsforschung" von Güntürkün (2002).

gerade um jene anthropologischen Merkmale, die im Rahmen reduktiv-implikativer Subjektmodelle weitgehend ausgeblendet bleiben und die bei der Entwicklung prospektiv-elaborativer Subjektmodelle auf jeden Fall Berücksichtigung finden müssen. Schwerdtfeger (z.B. 2000a, 2002) geht hier noch einen Schritt weiter, indem sie zusätzlich Kategorien wie Narrativität, Emotionalität und (gesellschaftliche) Macht konstruktiv-weiterführend berücksichtigt.¹⁹

Das insbesondere auch im Hinblick auf die Forschungsmethodologie am weitesten entwickelte prospektiv-elaborative Subjektmodell ist m.E. im Rahmen des "Forschungsprogramms Subjektive Theorien" (FST) in Form des so genannten epistemologischen Subjektmodells vorgelegt worden - u.a. mit expliziten Bezug auf die Humanistische Psychologie und die Phänomenologie (vgl. zum Subjektmodell des FST z.B. Christmann 2003; Erb 1997; Groeben & Erb 1997; Groeben & Scheele 2002; Grotjahn 1998; Scheele & Groeben 1998; Scheele, Groeben & Stössel 1991; Schmelter 2004, Kap. 3.5). Das FST stellt die Reflexivität und potentielle Rationalität des Menschen sowie dessen Handlungsfähigkeit unter Einschluss von Sprach- und Kommunikationsfähigkeit in den Mittelpunkt und geht von folgenden spezifischen Menschenbildannahmen aus: Der Mensch ist ein handelndes Subjekt mit den Merkmalen (1) Intentionalität, (2) Reflexivität, (3) potentielle Rationalität, (4) sprachliche Kommunikationsfähigkeit, (5) Sozialität.²⁰ Die positiven Menschenbildannahmen des epistemologischen Subjektmodells stehen nach Groeben und anderen Vertretern des FST im fundamentalen Gegensatz zu dem so genannten **behavioralen Subjektmodell**, das den Menschen als ahistorisches, naturwissenschaftlich zu erforschendes, mechanistisch unter der Kontrolle der Umwelt funktionierendes Erkenntnisobjekt ansieht (vgl. Groeben, Wahl, Schlee & Scheele 1988: 11-17 sowie auch Groeben & Scheele 2000; Scheele & Groeben 1998).

18 Streng genommen ist es unzulässig von der Phänomenologie zu sprechen, da es keine Phänomenologie im Sinne einer in sich geschlossenen philosophischen Richtung gibt (Graumann & Métraux verwenden u.a. aus diesem Grund den Begriff der "phänomenologischen Orientierung"). So gibt es beträchtliche Unterschiede z.B. zwischen "der" Phänomenologie von Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty und Alfred Schütz, wobei zudem noch Divergenzen zwischen den frühen und den späten Schriften von Husserl bestehen. Entsprechend existieren auch unterschiedliche phänomenologische Orientierungen in der Fremdsprachenforschung. So bezieht sich Inge C. Schwerdtfeger insb. auf Merleau-Ponty, während sich z.B. Una Dirks insb. auf die Theorie des Alltagshandelns und der Lebenswelt von Schütz bezieht (vgl. z.B. die Hinweise in Dirks 2003; Schwerdtfeger 1992, 1993; sowie auch Becker 1998; Hitzler & Eberle 2000; Kurt 2002).

19 Aus Platzgründen kann ich nicht darauf eingehen, wie die von Schimank (2000) unterschiedenen grundlegenden akteurtheoretischen Modelle des *Homo oeconomicus*, *Homo sociologicus*, *Emotional Man* und Identitätsbehaupters auf der Skala "reduktiv-implikativ vs. elaborativ-prospektiv" zu verorten sind. Detzer (1999) unterscheidet im Bereich von Wirtschaft und Technik zwei dominierende Menschenbilder, nämlich den *Homo oeconomicus* und den *Homo faber* - mit insgesamt 38 Submodellen. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem (Dahrendorfschen) *Homo sociologicus* als zentrales Menschenbild der (modernen) Erziehungswissenschaft findet sich bei Meinberg (1988).

Diese Modellierung hat weitreichende erkenntnistheoretische und methodologische Implikationen. So führen die anthropologischen Kernannahmen u.a. zur Aufhebung der traditionellen Asymmetrie im Menschenbild zwischen Forschenden (Erkenntnissubjekten) und Erforschten (Erkenntnisobjekten), die insb. für mechanistische und organismische Subjektmodelle typisch ist. Weiterhin bilden die anthropologischen Annahmen den Hintergrund für eine dialogkonsensstheoretische Forschungsmethodologie, in der die Kommunikationsfähigkeit und potentielle Rationalität der Erforschten eine zentrale Rolle spielt (vgl. Abschnitt 6).

5. Partielle Gültigkeit von Subjektmodellen

Wie in anderen Sozialwissenschaften existieren auch im Bereich "Lernen und Lehren von Sprachen" eine Vielzahl theoretischer und methodologischer Zugänge sowie eine Vielzahl unterschiedlicher Subjektmodelle (vgl. z.B. Bausch, Christ & Krumm 2003; Davies & Elder 2004; Doughty & Long 2003; Vollmer, Henrici, Finkbeiner, Grotjahn, Schmid-Schönbein & Zydati 2001). Dabei ist leider kennzeichnend, dass der eigene Zugang und das eigene Subjektmodell häufig ohne eine ausreichende gegenstandsbezogene Begründung als überlegen dargestellt wird und zugleich implizit oder auch explizit andere Ansätze abqualifiziert werden.²¹

In Abhebung von dieser Tendenz möchte ich mich für einen integrativen theoretischen und methodologischen Pluralismus aussprechen, der von einer partiellen Gültigkeit unterschiedlicher Subjektmodelle ausgeht (vgl. zur weiteren Begründung Groeben 2003: 332ff. sowie auch die Forderung nach Modellkonkurrenz als notwendige Bedingung fruchtbarer empirischer Forschung in Abschnitt 2). Entsprechend halte ich auch im Gegensatz zu Hu (2001: 23) "technisierend-mechanistische und anthropologische Vorstellungen von Sprache" als durchaus vereinbar. Mit der Forderung nach einem integrativen Pluralismus

20 Vgl. jüngst auch Malle, Moses & Baldwin (2001) sowie Malle (2004), dessen "folk theory of mind" auf ähnlichen Menschenbildannahmen beruht. In der Erstspracherwerbsforschung betonen u.a. Bloom & Tinker (2001) die Bedeutung von Intentionalität und Körperlichkeit: "... development in general and acquiring a language in particular are grounded in the child's intentionality" (S. 7). Für Metzinger (1998) ist das entscheidende Merkmal des Menschen dessen Fähigkeit zur Symbolverarbeitung (der Mensch als "animal symbolicum"): "Das 'Wesen' des Menschen kann nur funktional verstanden werden, über eine Analyse des Gesamtsystems seiner Tätigkeiten, wie sie in Sprache, Mythos, Religion, Kunst, Wissenschaft und Geschichte ihren Ausdruck finden." (S. 340)

21 Diese Tendenz ist z.B. im Rahmen der Konstruktivismus-Diskussion in der deutschen Fremdsprachenforschung in der Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 13: 1, 2002 und 14: 2, 2003 oder auch in der Debatte um die 'richtige' Erforschung des Spracherwerbs in *The Modern Language Journal* 81: 3, 1997 oder auch jüngst im "Special Issue: Gender and Language Education" von *TESOL Quarterly* 38: 3, 2004 zu beobachten. Die Diskussion in *The Modern Language Journal* von 1997 wird im Übrigen in Teilen fortgeführt in Heft 4, 2004 der gleichen Zeitschrift.

rede ich weder einem permissiven Pluralismus, noch einem naiven Eklektizismus, noch einem erkenntnistheoretisch-methodologischen Anarchismus (im Sinne von Paul K. Feyerabend) das Wort. Ich plädiere vielmehr für einen gegenstands-begründeten multiperspektivischen Zugang zum Forschungsfeld "Lernen und Lehren von Sprachen". Entscheidend ist dabei, dass der gewählte Fokus und die gewählte Granularitätsebene von der Ontologie des Gegenstandes her begründet und resultierende Verkürzungen explizit thematisiert werden (vgl. auch Grotjahn 2003; eine allerdings sehr zurückhaltend formulierte Kritik am "Postulat der partiellen Gültigkeit verschiedener Menschenbilder" findet sich bei Schmelter 2004: 81).

Dies bedeutet u.a., dass reduktiv-implikative und elaborativ-prospektive Subjektmodelle keinen unvereinbaren Gegensatz darstellen. Es darf deshalb auch z.B. eine auf neurobiologisch-genetische Faktoren zurückgreifende Erklärung nicht von vornherein als unzulässig angesehen werden, nur weil sie nicht in das (Selbst-)Bild des Menschen als intentionales, reflexives und autonom handelndes soziales Wesen passt. Ebenso ist ein Zugang zum Forschungsgegenstand nicht deshalb abzulehnen, weil er z.B. den Menschen lediglich als Individuum fokussiert und die soziale und kulturelle Dimension menschlichen Handelns (weitestgehend) ausblendet (eine entsprechende Tendenz zur Abwertung individuenfokussierter Ansätze findet sich z.B. bei Mondada & Pekarek Doehler 2000, 2004; toleranter argumentiert dagegen Lantolf 2002). Entscheidend ist auch hier, dass der jeweilige Zugriff gegenstands begründet erfolgt und der Nachweis erbracht oder zumindest versucht wird, dass die Ausblendung bestimmter Aspekte nicht zu einer inakzeptablen Reduktion des Gegenstandes führt (vgl. zur unhintergehbaren Perspektivengebundenheit empirischer Forschung auch Breuer 1999).

Die Notwendigkeit einer Fokussierung des Forschungsgegenstandes mit der zwangsläufigen Folge einer Verkürzung wird u.a. auch von Gold & Engel (1998) gesehen, die zu Recht feststellen: "... ohne jede Verkürzung ergäbe sich gar keine Perspektive, und ohne Perspektive ergäbe sich kein Bild des Menschen" (S. 15). In Bezug auf das Bild des Menschen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaft(en) bedeutet dies für die Autoren:

Den Menschen als ein kognitives Wesen zu begreifen heißt zwangsläufig, von anderen Weisen seines Seins oder, um es unverfänglicher zu sagen, von anderen Charakteristika seiner Existenz als Wesen unter anderen Wesen abzusehen. Es heißt, sich auf etwas zu konzentrieren, das sich nicht mit all dem deckt, was tradierterweise als anthropologisch relevant eingestuft oder von philosophischer Seite als essentiell (oder existentiell) aufgefaßt wurde (Gold & Engel 1998: 15f.).²²

²² Vertreter der Humanistischen Psychologie oder auch der Kritischen Psychologie würden hier vehement widersprechen (zur Kritischen Psychologie vgl. z.B. Markard 2000).

Eine ähnliche Position vertritt Meinberg (1988) in Bezug auf die Erziehungswissenschaft, wobei er zugleich die Notwendigkeit einer ideologiekritischen Haltung betont:

Die durch die wissenschaftliche Theorie erzeugten Bilder vom Menschen erfassen niemals die volle Wirklichkeit des Menschen, es sind und bleiben Modelle, Interpretationskonstrukte, einseitig, überzeichnet, hochstilisiert, unvollständig und deshalb, wo sie von den 'Abnehmern' der Wissenschaft oder den Wissenschaftlern selbst als bloß verkümmerte Abstraktionsgebilde zum Ganzen des Menschen verabsolutiert werden, ideologisch ausnutzbar. (S. 310)

Die Zwangsläufigkeit einer perspektivischen Verkürzung des Forschungsgegenstandes und der u.a. hieraus ableitbare theoretisch-methodologische Pluralismus implizieren allerdings keineswegs, dass die verschiedenen Subjektmodelle als a priori gleichwertig anzusehen sind. Vielmehr ist unter einer **forschungsethischen** Perspektive - und hier folge ich u.a. den Argumenten von Erb (1997), Groeben & Erb (1997) sowie Groeben (2003: 395ff.) - zunächst von der Gültigkeit der Kernannahmen prospektiv-elaborativer Subjektmodelle auszugehen und erst dann, wenn sich diese als empirisch inadäquat erweisen, der Mensch auf der Basis reduktiv-implikativer Subjektannahmen zu erforschen (vgl. auch Grotjahn 1999).

Abschließend möchte ich die Diskussion um die partielle Gültigkeit von Subjektmodellen noch durch einen pragmatischen Aspekt ergänzen, auf den Schimank (2000) hinweist. Der Autor sieht keines der von ihm unterschiedenen vier akteurtheoretischen Subjektmodelle des *Homo oeconomicus*, *Homo sociologicus*, *Emotional Man* und *Identitätsbehaupters* als "das allein seligmachende" an (S. 145). Vielmehr vertritt er die "Möglichkeit einer arbeitsteiligen friedlichen Koexistenz der Modelle" im Sinne eines "konstruktiven Miteinanders" anstelle vom "destruktiven Gegeneinander" (S. 146). Er schlägt vor, die vier soziologischen Akteurmodelle unter dem Gesichtspunkt der Erklärungsökonomie zu bewerten: Es sollten zunächst diejenigen Modelle eingesetzt werden, "die einen eher geringen empirischen Erhebungsaufwand verursachen - und nur dann, wenn sie sich als unanwendbar erweisen, geht man zu Modellen über, die schwieriger beschaffbare empirische Informationen erfordern" (Schimank 2000: 153). Schimank skizziert eine Folge von fünf zunehmend aufwändigeren empirischen Prüfschritten zur Bestimmung, welches der vier Subjektmodelle zugrunde gelegt werden soll. Gerade im Fall von Forschung auf der Basis stark beschränkter Mittel - und dies ist der Normalfall im Bereich des Lernens und Lehrens von Sprachen - hat das von Schimank (2000) vorgebrachte pragmatische Argument ein erhebliches Gewicht.

6. Forschungsmethodologische Implikationen

Abschließend möchte ich die forschungsmethodologischen Implikationen der bisherigen Ausführungen anhand des insbesondere von Norbert Groeben im Rahmens des "Forschungsprogramms Subjektive Theorien" vertretenen Zweiphasenmodells empirischer Forschung illustrieren. Dazu ist zunächst eine kurze Charakterisierung des Konzepts "Subjektive Theorie" nötig.

Vertreter des FST gehen zumeist von folgenden sieben Definitionsmerkmalen des Konstrukts "Subjektive Theorie" aus (vgl. Dann 1994: 166f. sowie Grotjahn 1998: 35ff.):

1. Subjektive Theorien sind relativ stabile kognitive Strukturen der Selbst- und Weltsicht.
2. Subjektive Theorien können sowohl aus bewussten als auch aus impliziten, nicht-bewusstseinsfähigen Kognitionen bestehen.
3. Subjektive Theorien weisen zu wissenschaftlichen Theorien analoge Struktureigenschaften auf - und zwar insbesondere eine zumindest implizite Argumentationsstruktur.
4. In Analogie zu wissenschaftlichen Theorien erfüllen Subjektive Theorien folgende Funktionen: (a) Realitätskonstituierung in Form von Situationsdefinitionen; (b) Erklärung (und auch Rechtfertigung) von Sachverhalten; (c) Vorhersage von Sachverhalten; (d) Konstruktion von Handlungsentwürfen (Technologien) zur Herbeiführung von Sachverhalten.
5. Subjektive Theorien beeinflussen im Zusammenspiel mit anderen Faktoren (z.B. Persönlichkeitsmerkmalen, Emotionen) beobachtbares Verhalten/Handeln und haben damit eine verhaltens- bzw. handlungsleitende Funktion.
6. Subjektive Theorien müssen im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sein.
7. Die Akzeptabilität von Subjektiven Theorien als 'objektive' Erkenntnis ist zu prüfen.

Die Merkmale 1 bis 5 beziehen sich auf die Ontologie des Forschungsgegenstandes und charakterisieren die so genannte **weite** Variante des Konstrukts "Subjektive Theorie". Mit seinem Fokus auf das (reflexive) Subjekt als Urheber unterscheidet sich das Konstrukt der Subjektiven Theorie von verwandten Begriffen wie implizite, naive oder intuitive Theorie, die einen bestimmten formalen oder inhaltlichen Aspekt fokussieren und unter der weiten Variante von "Subjektiver Theorie" subsumierbar sind (vgl. Groeben et al. 1988: 24).

Nimmt man die forschungsmethodologischen Merkmale 6 und/oder 7 hinzu, dann handelt es sich um die so genannte **enge** Variante.

Die Definitionsmerkmale (6) und (7) implizieren nach Groeben (1986) sowie Groeben et al. (1988) zugleich eine Zwei-Phasen-Konzeption empirischer

Forschung zu Subjektiven Theorien (vgl. auch Alisch 1995; Grotjahn 1991, 1998; Hölscher 1997: 113ff.; Rustemeyer 1997: 276ff.; Scheele & Groeben 1998).

In der 1. Phase wird in einem ersten Teilschritt der Inhalt der Subjektiven Theorie erhoben und in einem zweiten Teilschritt deren Struktur rekonstruiert (vgl. Groeben 1992). Für die Inhaltsrekonstruktion sind zunächst einmal prinzipiell alle qualitativen Verfahren der Inhaltserhebung einsetzbar.

Ziel der 1. Phase ist einzig und allein die Rekonstruktion der Innensicht des Subjektiven Theoretikers in Form einer verstehenden Beschreibung der Gründe, Intentionen und Ziele des Handelnden. Sowohl bei der Rekonstruktion des Inhalts als auch der Struktur von Subjektiven Theorien ist darauf zu achten, dass der untersuchten Person soweit wie möglich Gelegenheit gegeben wird, die Bedeutung von Konzepten und Relationen selbst festzulegen.

Zur Sicherung der Rekonstruktionsadäquanz ist die Subjektive Theorie kommunikativ, d.h. im Dialog-Konsens mit dem Untersuchungspartner, zu validieren (vgl. zum Konsenskriterium auch Groeben 1999: 342-347). Die 1. Phase ist abgeschlossen, wenn der Untersuchungspartner und der Forscher übereinkommen, dass die Rekonstruktion die Subjektive Theorie adäquat wiedergibt. Um als kommunikative Validierung zu gelten, muss allerdings der Dialog soweit wie möglich die Bedingungen einer idealen, herrschaftsfreien Sprechsituation erfüllen.

Methodologisch ist damit für die 1. Phase eine Dialog-Hermeneutik konstitutiv, die dem Untersuchungspartner die letztendliche Entscheidungskompetenz über die Adäquatheit der rekonstruierten Subjektiven Theorie zugesteht. Erkenntnistheoretisch begründet werden kann dieses Vorgehen mit der für die cartesianische Philosophie des Geistes zentralen Annahme, dass "jedes Individuum im Vergleich zu einem außenstehenden Beobachter über einen privilegierten Zugriff zum Inhalt seiner bewußt ablaufenden mentalen Vorgänge" verfügt (Alisch 1991: 453). Zugleich entspricht das Vorgehen der Forderung von Kögler (1992: 120) nach "moralischer und methodologischer Anerkennung des Anderen". Die dialog-hermeneutische Methodik der 1. Phase steht im klaren Gegensatz zu einer ausschließlich monologisch-hermeneutischen Vorgehensweise, wie z.B. der objektiven Hermeneutik Oevermanns, bei der allein die Forscher über die Gültigkeit von Interpretationen und Rekonstruktionen befinden (vgl. z.B. Reichertz 2002; zum Unterschied zwischen dialogischer und monologischer Hermeneutik vgl. auch Sommer 1987: 165ff.). Sie steht auch im deutlichen Kontrast zu konversationsanalytischen Ansätzen im Bereich des Fremdsprachenlernens,²³ die von Markee & Kasper (2004) folgendermaßen charakterisiert werden:

CA [conversation analysis] does not rely on researchers' rapport with the participants to understand the interactions they analyze - in fact, researchers frequently do not have any personal contact with the interacting parties. Although diametrically opposed to positivist metatheoretical positions and research practices in many (though by no means all) other respects, CA unabashedly maintains the subject-object separation otherwise characteristic of positivist approaches to research ... (S. 494)

Die Forderung nach Aktualisier- bzw. Rekonstruierbarkeit im Dialog-Konsens steht wie bereits am Ende von Abschnitt 4 angedeutet im unmittelbaren Zusammenhang mit dem von Groeben, Scheele und anderen Repräsentanten des FST vertretenen epistemologischen Subjektmodell und ist auch nur unter der Annahme dieses Modells sinnvoll. Akzeptiert man diese Forderung, dann entfallen zugleich die im Zusammenhang mit dem Definitionsmerkmal 2 genannten impliziten, nicht-bewusstseinsfähigen Kognitionen als Merkmal des Konstrukts "Subjektive Theorie", da diese wegen ihrer Implizitheit nicht im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind. Außerdem ist nicht jeder Dialog-Konsens als ideale symmetrische Sprechsituation gestaltbar. Auch dies bedeutet eine Einschränkung (vgl. hierzu auch Schmelter 2004: 307 und die dort zitierte Literatur).

Die auf der Basis des Definitionsmerkmals 6 konstituierte **enge** Variante des FST hat zwar einen eingeschränkten Anwendungsbereich. Nach Groeben und anderen handelt es sich jedoch zugleich um die stärkere Variante, da sie ihr Erkenntnis-'Objekt' als dem Forscher gleichberechtigtes reflexives und potentiell rationales Subjekt modelliert (vgl. Groeben et al. 1988: 22). Die enge Variante hat damit auch im Bereich des Lernens und Lehrens von Sprachen ein hohes Innovationspotential im Hinblick auf eine stärker kommunikativ ausgerichtete Forschungsmethodologie.

Nach Groeben (1992: 72) ist mit der Dialog-Konsens-Methodik der 1. Phase und deren hermeneutischem Wahrheitskriterium nur "das rekonstruktive Verstehen der selbst-interpretativen Beschreibung von Handelnden erreichbar". In der 2. Phase sind die rekonstruierten Subjektiven Theorien empirisch hinsichtlich ihrer Realitätsadäquanz und handlungsleitenden Funktion zu überprüfen, d.h., es ist festzustellen, in welchem Ausmaß die Subjektive Theorie tatsächlich das Handeln des jeweiligen Subjektiven Theoretikers leitet. Die 2. Phase zielt damit auf eine explanative Validierung aus der Außenperspektive auf der Basis eines empirisch-falsifikationistischen Wahrheitskriteriums²⁴ zur Ermittlung von objektiven Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen. Damit ist für die 1. Phase eine qualitative, für die 2. Phase eine quantitative Forschungsmethodologie z.B. in

23 Mit dieser Feststellung ist keineswegs eine pauschale Kritik an der Konversationsanalyse verbunden. Es gibt sicher Situationen, in denen ein dialoghermeneutisches Vorgehen sinnvoll ist, andere Situationen, in denen ein konversationsanalytisches Vorgehen methodologisch indiziert ist, und noch andere Situationen, in denen sich beide Vorgehensweisen ergänzen.

Form von Korrelationsstudien, Prognosen und Retrognosen sowie Modifikationsstudien konstitutiv (vgl. zur Begründung Groeben et al. 1988: Kap. 4.2; Groeben & Scheele 2002).

Die stärkste Form der Prüfung erfolgt über Modifikationsstudien: Die Subjektive Theorie wird gezielt modifiziert, und es wird sodann durch kontrollierte Beobachtung festgestellt, ob sich als Folge auch das Handeln der Personen ändert. Als Begründung entsprechender Modifikationsstudien wird u.a. wiederum auf die anthropologischen Kernannahmen des FST zurückgegriffen:

Dem Menschenbild nach, das dem FST zugrundeliegt, ist es nicht auf jeden Fall notwendig und anzustreben, die Erkenntnis-Objekte aus dem Forschungsprozeß unverändert hervorgehen zu lassen ... Vielmehr ist es wünschenswert, daß sich auch bei der Teilhabe an psychologischer Forschung Änderungen in Richtung auf höhere Reflexivität und Rationalität ergeben; darin besteht der 'methodologisch-methodische switch' im Vergleich zur traditionellen experimentalpsychologischen Forschung. (Groeben et al. 1988: 198)

Nach Groeben et al. ist die 2. Phase zwar der 1. Phase zeitlich nachgeordnet, jedoch gleichzeitig übergeordnet, weil nur ein externer Beobachter die Frage nach der handlungsleitenden Funktion von Subjektiven Theorien valide beantworten kann. Dies bedeutet nach Groeben et al. (1988: 72) zugleich auch, dass durch die 2. Phase lediglich die Realgeltung der Subjektiven Theorie falsifiziert werden kann, nicht jedoch auch die in Phase 1 erfolgte Rekonstruktion (vgl. auch Grotjahn 1998: 42). Zudem wird berücksichtigt, dass auch völlig realitätsinadäquate Subjektive Theorien handlungsleitend sein können - z.B. wenn ein Lehrer eine bestimmte unterrichtliche Maßnahme aufgrund von völlig falschen subjektiven Annahmen über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen ergreift.

Akzeptiert man das methodische Postulat nach Prüfung von Subjektiven Theorien als "objektive" Erkenntnis (Definitionsmerkmal 7), wird der Forschung eine weitere wesentliche Einschränkung auferlegt, da z.B. rein deskriptive Forschung zu Subjektiven Theorien - verstanden im Sinne der Merkmale (1) bis (5) oder auch (1) bis (6) - ausgeschlossen wird.

Im Zweiphasenmodell empirischer Forschung werden qualitative und quantitative Forschungsverfahren gegenstandsangemessen integriert. Das Modell liefert damit einen wichtigen Beitrag zur Überwindung des unfruchtbaren Gegensatzes von qualitativer und quantitativer Forschung sowie zur Begründung einer verstehend-erklärenden Psychologie.

Es ist wichtig zu betonen, dass es sich bei dem Zweiphasenmodell keineswegs um ein Triangulationskonzept handelt, worauf Groeben selbst mehrfach

24 Hierbei handelt es sich keineswegs um ein naives korrespondenztheoretisches Wahrheitskriterium und einen naiven Realismus. Groeben (2003: 342ff.) macht vielmehr deutlich, dass eine Approximation der Korrespondenz zwischen Aussagen und Realität neben den Kriterien der Kohärenz und pragmatischen Nützlichkeit von Aussagen insb. den Konsens zwischen vernünftigen Erkenntnissubjekten impliziert und dass dieser eine möglichst systematische Forschungsmethodik verlangt.

hingewiesen hat (vgl. Groeben 1992, 1999 sowie auch die kritischen Bemerkungen zur Triangulationsmetapher bei Kelle 2001). Im Gegensatz zum Zweiphasenmodell des FST ist nämlich im Hinblick auf das Triangulationskonzept u.a. bisher weitgehend ungeklärt, was im Fall der Inkohärenz von multimodal erhobenen Triangulationsdaten zu tun ist (vgl. Groeben 1999: 346 sowie auch Christmann, Groeben & Schreier 1999; Dzyk & Groeben 1999; Erzberger & Prein 1997; Groeben & Scheele 2000).

Weiterhin trägt das Zweiphasenmodell der Tatsache Rechnung, dass Menschen nicht nur reflexive und rationale Handelnde sind und dass z.B. Intention und Handeln auseinander fallen können. Schließlich berücksichtigt das Modell die Tatsache, dass ein erheblicher Teil menschlichen Verhaltens nicht bewusstseinsfähig und damit auch nicht kommunizierbar ist (z.B. im Fall von Routinen und Automatismen) und dass in diesem Fall der forschungsethisch vorzuziehende Zugang auf der Basis des epistemologischen Subjektmodells und einer Dialog-Konsens-Methodik inadäquat ist.²⁵ Hier wird von Groeben und anderen Vertretern des FST explizit zugestanden, den Forschungsgegenstand auf der Basis eines behavioralen Subjektmodells, z.B. mit Hilfe des Informationsverarbeitungsansatzes, zu modellieren (vgl. für eine entsprechende Argumentation auch Grotjahn 1997, 2002 sowie Abschnitt 5).²⁶

7. Schlussbemerkung

Ich hoffe, dass meine Ausführungen einen positiven Beitrag zu einer konstruktiven Diskussion und Weiterentwicklung der anthropologischen Grundlagen der Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen geleistet haben. Sie sollten insbesondere deutlich machen, dass sowohl der theoretische als auch der methodologische Zugang zum jeweiligen Forschungsgegenstand in entscheidender Weise durch das jeweilige Subjektmodell geprägt ist. Diese konstitutive Funktion bleibt jedoch im Bereich des Lernens und Lehrens

25 Groeben (1986) geht in seiner schichtenontologischen Unterscheidung von "Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie" explizit von unterschiedlichen Graden der Reflexivität aus (vgl. hierzu jüngst auch Christmann 2003; Schreier 2003). Jüngste neurobiologische Forschungen deuten allerdings darauf hin, dass der Anteil unbewusster Prozesse weit größer ist als bisher zumeist angenommen (vgl. oben die Hinweise zum *Homo neurobiologicus* sowie Roth 2003: 196ff., 547ff.). Watson-Gegeo (2004: 332) geht sogar unter Bezug auf neurobiologische Literatur davon aus, dass mehr als 95% des Denkens unbewusst ist.

26 Das Zweiphasenmodell und insb. die Relation der Überordnung wird von qualitativ orientierten Forschern häufig kritisiert (vgl. z.B. Caspari 2001, 2003: 70ff.; Duxa 2001: 197; König 2002; Steinke 1999: 52-70). Nicht hinreichend deutlich gemacht wird dabei m.E. jedoch, dass viele der genannten Kritikpunkte von den Vertretern des FST bereits diskutiert und m.E. in einer Reihe von Fällen auch nachvollziehbar widerlegt worden sind (vgl. z.B. Groeben et al. 1988: insb. Kap. 4.2 und 5). Zudem wird zuweilen nicht berücksichtigt, dass die Relation der Überordnung sich keineswegs insgesamt auf die qualitative Methodologie der 1. Phase bezieht, sondern lediglich auf die Realgeltung der qualitativ erhobenen Kognitionen (im Sinne ihrer Handlungsleitung).

von Sprachen bisher zumeist implizit. Hierdurch wird eine rationale Kritik und konstruktive Weiterentwicklung von Subjektmodellen, Theorien und Forschungsmethodologien erheblich erschwert. Welches Potential eine konstruktive und ideologiekritische Beschäftigung mit dem Thema "Subjektmodelle" aufweist, sollte vor allem das Beispiel des FST zeigen. Dieses konstruktive und ideologiekritische Potential gilt es in Zukunft verstärkt zu nutzen.

Eingang des revidierten Manuskripts: 18.04.2005

Literaturverzeichnis

- Abele, Andrea & Gendolla, Guido H. E. (1997), Soziale Informationsverarbeitung. In Straub, Jürgen; Kempf, Wilhelm & Werbik, Hans (Hrsg.), *Psychologie: Eine Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 579-603.
- Alisch, Lutz-Michael (1991), Zur Notwendigkeit qualitativer Untersuchung subjektiver Theorien. In Alisch, Lutz-Michael (Hrsg.), *Empirische Pädagogik III. Gruppendiagnostik - Experiment - Qualitative Verfahren*. Braunschweig: Technische Universität, FB 9, Abt. Sozialarbeitswissenschaft des Seminars für Soziologie und Sozialarbeitswissenschaft, 449-479.
- Alisch, Lutz-Michael (1995), Zur logisch-methodologischen Notwendigkeit der Zweiphasenkonzeption für die gesamte Psychologie. *Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaften/Humankybernetik* 36: 4, 155-163.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht (4., vollständig neu bearb. Aufl.)*. Tübingen: Francke.
- Becker, Barbara (1998), Leiblichkeit und Kognition: Anmerkungen zum Programm der Kognitionswissenschaften. In Gold, Peter & Engel, Andreas K. (Hrsg.), *Der Mensch in der Perspektive der Kognitionswissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 270-288.
- Bleyhl, Werner (2004), Das Menschenbild als Basis für eine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 15: 2, 207-235.
- Bloom, Lois & Tinker, Erin (2001), *The Intentionality Model and Language Acquisition: Engagement, Effort, and the Essential Tension in Development*. Boston, MA: Blackwell.
- Bogner, Andrea (1999), Fremdspracherwerbsforschung zwischen Kultur- und Naturwissenschaft: Vorüberlegungen zur Identifikation interdisziplinärer Schnittstellen als Ausgangspunkt einer linguistisch und neurowissenschaftlich orientierten Fremdsprachen-erwerbtheorie im Rahmen interkultureller Germanistik. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25, 29-49.
- Breuer, Franz (1999), Probleme human- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnismethoden: Viel Verwirrung - Einige Vorschläge. In Groeben, Norbert (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band I: Metatheoretische Perspektiven, 2. Halbband: Theoriehistorie, Praxisrelevanz, Interdisziplinarität, Methodenintegration*. Münster: Aschendorff, 193-309.
- Caspari, Daniela (2001), Vom Interview zum Strukturbild und drüber hinaus - Zur Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrer/innen. In Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 238-263.

- Caspari, Daniela (2003), *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Changeux, Jean-Pierre (1983), *L'homme neuronal*. Paris: Fayard.
- Christmann, Ursula (2003), Reflexivität: Reflexionsstufen als Binnenstruktur. In Groeben, Norbert (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band II: Objekttheoretische Perspektiven, 2. Halbband: Situationsbezug, Reflexivität, Rationalität, Theorieintegration*. Münster: Aschendorff, 49-105.
- Christmann, Ursula; Groeben, Norbert & Schreier, Margrit (1999), Subjektive Theorien - Rekonstruktion im Dialog-Konsens. *Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft 18: 1*, 138-153.
- Dann, Hanns-Dietrich (1994), Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In Reusser, Kurt & Reusser-Weyeneth, Marianne (Hrsg.), *Verstehen: Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber, 163-182.
- Davies, Alan & Elder, Catherine (Hrsg.) (2004), *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Detzer, Kurt A. (1999), Homo oeconomicus und homo faber - dominierende Menschenbilder in Wirtschaft und Technik? In Oerter, Rolf (Hrsg.), *Menschenbilder in der modernen Gesellschaft: Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft, Bildung, Kunst, Wirtschaft und Politik*. Stuttgart: Enke, 99-115.
- Dirks, Una (2003), Die Professionskultur von EnglischlehrerInnen: Eine berufsbiographisch orientierte, struktur- und handlungstheoretische Untersuchung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 14: 2*, 301-312.
- Doughty, Catherine J. & Long, Michael H. (Hrsg.) (2003), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell.
- Dretske, Fred (1988), *Explaining Behavior: Reasons in a World of Causes*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dreyfus, Hubert L. (Hrsg.) (1982), *Husserl, Intentionality, and Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Duxa, Susanne (2001), *Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kurs-Leiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden*. Regensburg: FaDaF.
- Dzeryk, Waldemar & Groeben, Norbert (1999), Methodologische Gütekriterien im Spannungsfeld von 'quantitativem' und 'qualitativem' Paradigma. *Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft 18: 1*, 1-20.
- Elias, Norbert (1976), *Über den Prozeß der Zivilisation: Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen (2 Bde.)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eliasmith, Chris (1996), The third contender: A critical examination of the dynamicist theory of cognition. *Philosophical Psychology 4*, 441-463.
- Ellis, Nick C. (2003), Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In Doughty, Catherine J. & Long, Michael H. (Hrsg.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 63-103.
- Endrweit, Günther (1999), Soziologische Menschenbilder. In Oerter, Rolf (Hrsg.), *Menschenbilder in der modernen Gesellschaft: Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft, Bildung, Kunst, Wirtschaft und Politik*. Stuttgart: Enke, 5-21.
- Erb, Egon (1997), Gegenstands- und Problemkonstituierung: Subjekt-Modelle (in) der Psychologie. In Groeben, Norbert (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band I: Metatheoretische Perspektiven, 1. Halbband: Gegenstandsverständnis, Menschenbilder, Methodologie und Ethik*. Münster: Aschendorff, 139-239.
- Erb, Egon (2003), Willensfreiheit: Therapeutische Zielimplikation - anthropologische Entwicklungsmöglichkeiten. In Groeben, Norbert (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band II: Objekttheoretische Perspektiven, 2. Halbband: Situationsbezug, Reflexivität, Rationalität, Theorieintegration*. Münster: Aschendorff, 273-315.
- Erzberger, Christian & Prein, Gerald (1997), Triangulation: Validity and empirically based hypothesis construction. *Quality & Quantity 31: 2*, 141-154.
- Fischer, Frank (2002), Gemeinsame Wissenskonstruktion - Theoretische und methodologische Aspekte. *Psychologische Rundschau 53: 3*, 119-134.
- Freitag, Burkhard (2001), Die subjektiv-personale Seite der Intelligenz: Erlebnisqualitäten und Intentionalität als Stolpersteine für das Computermodell des Geistes. In Groeben, Norbert (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band II: Objekttheoretische Perspektiven, 1. Halbband: Sozialität, Geschichtlichkeit, Erlebnisqualitäten, Kognitive Konstruktivität*. Münster: Aschendorff, 131-205.
- Gloy, Karen (2004), *Wahrheitstheorien: Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- Gold, Peter & Engel, Andreas K. (1998), Wozu Kognitionswissenschaften? Eine Einführung. In Gold, Peter & Engel, Andreas K. (Hrsg.), *Der Mensch in der Perspektive der Kognitionswissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 9-16.
- Graumann, Carl F. (1991), Phänomenologie und Psychologie - ein problematisches Verhältnis. In Herzog, Max & Graumann, Carl F. (Hrsg.), *Sinn und Erfahrung: Phänomenologische Methoden in den Humanwissenschaften*. Heidelberg: Asanger, 22-42.
- Graumann, Carl F. & Métraux, Alexandre (1977), Die phänomenologische Orientierung in der Psychologie. In Schneewind, Klaus A. (Hrsg.), *Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie*. München: Reinhardt, 27-54.
- Groeben, Norbert (1986), *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie*. Tübingen: Francke.
- Groeben, Norbert (1992), Die Inhalts-Struktur-Trennung als konstantes Dialog-Konsens-Prinzip?! In Scheele, Brigitte (Hrsg.), *Struktur-Legen-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik: Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien*. Münster: Aschendorff, 42-89.
- Groeben, Norbert (1999), Fazit: Die metatheoretischen Merkmale einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. In Groeben, Norbert (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band I: Metatheoretische Perspektiven, 2. Halbband: Theoriehistorie, Praxisrelevanz, Interdisziplinarität, Methodenintegration*. Münster: Aschendorff, 311-404.
- Groeben, Norbert (2003), Fazit: Problemaufriss einer Theoretischen Psychologie. In Groeben, Norbert (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band II: Objekttheoretische Perspektiven, 2. Halbband: Situationsbezug, Reflexivität, Rationalität, Theorieintegration*. Münster: Aschendorff, 317-421.
- Groeben, Norbert & Erb, Egon (1991), *Reduktiv-implikative versus elaborativ-prospektive Menschenbildannahmen in psychologischen Forschungsprogrammen: Problemskizze einer theoretisch-psychologischen Anthropologie (Bericht Nr. 70)*. Heidelberg: Psychologisches Institut der Universität Heidelberg.
- Groeben, Norbert & Erb, Egon (1997), Menschenbilder. In Straub, Jürgen; Kempf, Wilhelm & Werbk, Hans (Hrsg.), *Psychologie: Eine Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 17-41.

- Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (1977), *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild*. Darmstadt: Steinkopff.
- Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (2000, Juni), Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online Journal] 1: 2, 9 Absätze* [<http://www.qualitative-research.net/fqs/>] [zuletzt abgerufen am 18.03.2003].
- Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (2002), Das epistemologische Subjektmodell als theorieintegrativer Rahmen - am Beispiel der Theorie persönlicher Konstrukte und der Attributionstheorie. In Mutzeck, Wolfgang; Schlee, Jörg & Wahl, Diethelm (Hrsg.), *Psychologie der Veränderung: Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse*. Weinheim: Beltz, 191-201.
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (1988), *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grotjahn, Rüdiger (1991), The Research Programme Subjective Theories: A new approach in second language research. *Studies in Second Language Acquisition 13: 2*, 187-214.
- Grotjahn, Rüdiger (1997), Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung. In Rampillon, Ute & Zimmermann, Günther (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Huber, 33-76.
- Grotjahn, Rüdiger (1998), Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. *Fremdsprachen Lehren und Lernen 27*, 33-59.
- Grotjahn, Rüdiger (2002), Informationsverarbeitungsparadigma und Radikaler Konstruktivismus: Kritische Anmerkungen zu Michael Wendt "Kontext und Konstruktion". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 13: 2*, 139-163.
- Grotjahn, Rüdiger (2003), Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht (4., vollständig neu bearb. Aufl.)*. Tübingen: Francke, 433-499.
- Grotjahn, Rüdiger (im Druck), Subjektmodelle in der Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Implikationen für Theoriebildung und Forschungsmethodologie. In Duxa, Susanne; Hu, Adelheid & Schmenk, Barbara (Hrsg.), *Grenzüberschreitungen. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger*. Tübingen: Narr.
- Güntürkün, Onur (2002, 31.01.), *Menschen und andere Tiere im Lichte der vergleichenden Kognitionsforschung*. Vortrag im Rahmen der interdisziplinären Vorlesungsreihe: Menschenbild - Menschenbilder, Ruhr-Universität Bochum.
- Hanson, Norwood R. (1975/1958), *Patterns of Discovery: An Inquiry into the Conceptual Foundations of Science*. Cambridge: Cambridge University Press [1. Aufl. 1958].
- Herzog, Walter (1984), *Modell und Theorie in der Psychologie*. Göttingen: Verlag für Psychologie - Hogrefe.
- Hinsz, Verlin B.; Tindale, R. Scott & Vollrath, David A. (1997), The emerging conceptualization of groups as information processors. *Psychological Bulletin 121: 1*, 43-64.
- Hitzler, Ronald & Eberle, Thomas S. (2000), Phänomenologische Lebensweltanalyse. In Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 109-118.
- Hölscher, Stefan (1997), Monismus und Dualismus in der Psychologie: Zur Verschränktheit von ontologischen und methodologischen Problem(lösungs)perspektiven. In Groeben, Norbert (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band I: Metatheoretische Perspektiven, 1. Halbband: Gegenstandsverständnis, Menschenbilder, Methodologie und Ethik*. Münster: Aschendorff, 27-138.
- Holzcamp, Klaus (1995/1993), *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus [Studienausgabe].
- Hu, Adelheid (2001), Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven: Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnographischen Studie. In Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 11-39.
- Hu, Adelheid (2002), Skeptische Anmerkungen zu einer naturalisierten Erkenntnistheorie als Grundlage für das Lernen und Lehren von Sprachen: Eine Replik auf Michael Wendt "Kontext und Konstruktion". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 13: 2*, 165-180.
- Jaeger, Herbert (1996), Dynamische Systeme in der Kognitionswissenschaft. *Kognitionswissenschaft 5*, 151-174.
- Janich, Peter (1998), Zwischen natürlicher Disposition und kultureller Lebensbewältigung: Kognitionswissenschaften und Menschenbild im Streit der Wissenschaftsverständnisse. In Gold, Peter & Engel, Andreas K. (Hrsg.), *Der Mensch in der Perspektive der Kognitionswissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 373-394.
- Kelle, Udo (2001, Februar), Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online Journal] 2: 1, 43 paragraphs* [<http://www.qualitative-research.net/fqs/>] [zuletzt abgerufen am 20.04.2004].
- Kögler, Hans-Herbert (1992), *Die Macht des Dialogs: Kritische Hermeneutik nach Gadamer, Foucault und Rorty*. Stuttgart: Metzler.
- König, Eckard (2002), Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien. In König, Eckard & Zedler, Peter (Hrsg.), *Qualitative Forschung (2., völlig überarb. Aufl.)*. Weinheim: Beltz, 55-69.
- Konrad, Erhard (1991), Phänomenologie und Künstliche Intelligenz. In Herzog, Max & Graumann, Carl F. (Hrsg.), *Sinn und Erfahrung: Phänomenologische Methoden in den Humanwissenschaften*. Heidelberg: Asanger, 336-348.
- Kramsch, Claire (2004), Language, thought, and culture. In Davies, Alan & Elder, Catherine (Hrsg.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 235-261.
- Kuhn, Thomas F. (1970), *The Structure of Scientific Revolutions (erw. Aufl.)*. Chicago: University of Chicago Press [1. Aufl. 1962].
- Kurt, Ronald (2002), *Menschenbild und Methode der Sozialphänomenologie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Kurtz, Jürgen (2001), *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht: Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Narr.
- Kurtz, Jürgen (2003a), Menschenbilder in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts: Konturen, Funktionen und Konsequenzen für das Lehren und Lernen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 14: 1*, 149-167.

- Kurtz, Jürgen (2003b), Menschenbilder und ihre Bedeutung für Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. In Rymarczyk, Jutta & Haudeck, Helga (Hrsg.), *In search of the active learner: Untersuchungen zu Fremdsprachenunterricht, bilingualen und interdisziplinären Kontexten*. Frankfurt am Main: Lang, 141-154.
- Lantolf, James P. (2002), Sociocultural theory and second language acquisition. In Kaplan, Robert B. (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 104-114.
- Larsen-Freeman, Diane (2002), Language acquisition and language use from a chaos-complexity perspective. In Kramsch, Claire (Hrsg.), *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London: Continuum, 33-46.
- Lassahn, Rudolf (1983), *Pädagogische Anthropologie*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Linden, Walfried & Fleissner, Alfred (Hrsg.) (2004), *Geist, Seele und Gehirn: Entwurf eines gemeinsamen Menschenbildes von Neurobiologen und Geisteswissenschaftlern*. Münster: LIT.
- Malle, Bertram F. (2004), *How the Mind Explains Behavior: Folk Explanations, Meaning, and Social Interaction*. Cambridge, MA: Bradford.
- Malle, Bertram F.; Moses, Louis J. & Baldwin, Dare A. (Hrsg.) (2001), *Intentions and Intentionality: Foundations of Social Cognition*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Markard, Morus (2000, Juni), Kritische Psychologie: Methodik vom Standpunkt des Subjekts. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online Journal] 1: 2, 31 Absätze* [<http://www.qualitative-research.net/fqs/>] [zuletzt abgerufen am 18.03.2003].
- Markee, Numa & Kasper, Gabriele (2004), Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal 88: 4*, 491-500.
- Martin, Jean-Pol (1994), *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Matthiesen, Kai H. (1995), *Kritik des Menschenbildes in der Betriebswirtschaftslehre: Auf dem Weg zu einer sozialökonomischen Betriebswirtschaftslehre*. Bern: Haupt.
- Mead, George H. (1972/1934), *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago, IL: University of Chicago Press [1. Aufl. 1934].
- Meinberg, Eckhard (1988), *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Metzinger, Thomas (1998), Anthropologie und Kognitionswissenschaft. In Gold, Peter & Engel, Andreas K. (Hrsg.), *Der Mensch in der Perspektive der Kognitionswissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 326-372.
- Metzinger, Thomas (1999), *Subjekt und Selbstmodell: Die Perspektivität phänomenalen Bewußtseins vor dem Hintergrund einer naturalistischen Theorie mentaler Repräsentationen*. Paderborn: Mentis.
- Mitschian, Haymo (2000), Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus: Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online] 4: 3*, 26 pp. [<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/mitsch4.htm>].
- Mondada, Lorenza & Pekarek Doehler, Simona (2000), Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *Aile [Acquisition et interaction en langue étrangère] 12*, 148-174.
- Mondada, Lorenza & Pekarek Doehler, Simona (2004), Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal 88: 4*, 501-518.
- Müller, Klaus (2000), *Lernen im Dialog: Gestaltlinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Münch, Dieter (1998), Kognitivismus in anthropologischer Perspektive. In Gold, Peter & Engel, Andreas K. (Hrsg.), *Der Mensch in der Perspektive der Kognitionswissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 17-48.
- Norton, Bonny & Toohey, Kelleen (2002), Identity and language learning. In Kaplan, Robert B. (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 115-123.
- Oerter, Rolf (1999a), Das Menschenbild im Kulturvergleich. In Oerter, Rolf (Hrsg.), *Menschenbilder in der modernen Gesellschaft: Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft, Bildung, Kunst, Wirtschaft und Politik*. Stuttgart: Enke, 185-198.
- Oerter, Rolf (1999b), Einleitung: Menschenbilder als sinnstiftende Konstruktionen und als geheime Agenten. In Oerter, Rolf (Hrsg.), *Menschenbilder in der modernen Gesellschaft: Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft, Bildung, Kunst, Wirtschaft und Politik*. Stuttgart: Enke, 1-2.
- Ohm, Udo (2004), Zum Zweitspracherwerb von wirklichen Menschen im richtigen Leben. *Deutsch als Zweitsprache 4*, 47-64.
- Overmann, Manfred (2005), *Emotionales, transnationales, hyper-, tele- und multimediales Fremdsprachenlernen - mit praktischen Beispielen für den Französischunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- Oxford, Rebecca L.; Tomlinson, Stephen; Barcelos, Ana; Harrington, Cassandra; Lavine, Roberta Z.; Saleh, Amany & Longhini, Ana (1998), Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field. *System 26: 1*, 3-50.
- Pasemann, Frank (1996), Repräsentation ohne Repräsentation: Überlegungen zu einer Neurodynamik modularer, kognitiver Systeme. In Rusch, Gebhard; Schmidt, Siegfried J. & Breidbach, Olaf (Hrsg.), *Interne Repräsentationen: Neue Konzepte der Hirnforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 42-91.
- Pauen, Michael (2001), *Grundprobleme der Philosophie des Geistes: Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Pauen, Michael (2004), *Illusion Freiheit? Mögliche und unmögliche Konsequenzen der Hirnforschung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Pauen, Michael & Stephan, A. (Hrsg.) (2002), *Phänomenales Bewusstsein: Rückkehr zur Identitätstheorie?* Paderborn: Mentis.
- Projekt Qualitätssicherung (Hrsg.) (2004), *Evaluation - ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Quitmann, Helmut (1996), *Humanistische Psychologie: Psychologie, Philosophie, Organisationsentwicklung (3., überarb. und erw. Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe.
- Reichert, Jo (2002), Die objektive Hermeneutik - Darstellung und Kritik. In König, Eckard & Zedler, Peter (Hrsg.), *Qualitative Forschung (2., völlig überarb. Aufl.)*. Weinheim: Beltz, 123-156.
- Reisenzein, Rainer; Meyer, Wulf-Uwe & Schützwohl, Achim (2003), *Einführung in die Emotionspsychologie. Band 3: Kognitive Emotionstheorien*. Bern: Huber.
- Roth, Gerhard (2001), *Fühlen, Denken, Handeln: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Roth, Gerhard (2003), *Fühlen, Denken, Handeln: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert (neue, vollst. überarb. Aufl.)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rustemeyer, Ruth (1997), Die Erkenntnisrelation als Sozialrelation: Zur Spannung zwischen methodologischen und ethischen Zielperspektiven. In Groeben, Norbert (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band I: Metatheoretische Perspektiven, 1. Halbband: Gegenstandsverständnis, Menschenbilder, Methodologie und Ethik*. Münster: Aschendorff, 241-336.
- Scheele, Brigitte (2003), Rationale Gefühle. In Groeben, Norbert (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band II: Objekttheoretische Perspektiven, 2. Halbband: Situationsbezug, Reflexivität, Rationalität, Theorieintegration*. Münster: Aschendorff, 233-272.
- Scheele, Brigitte & Groeben, Norbert (1998), Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27, 12-32.
- Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert & Stössel, Angelika (1991), Phänomenologische Aspekte von Dialog-Konsens-Methoden und ihr Beitrag zur Verbindung von Idiographik/Nomothetik. In Herzog, Max & Graumann, Carl F. (Hrsg.), *Sinn und Erfahrung: Phänomenologische Methoden in den Humanwissenschaften*. Heidelberg: Asanger, 103-132.
- Scheerer, Eckart (1985), Edmund Husserls Phänomenologie und ihre Perspektiven für die Kognitionspsychologie. In Neumann, Odmar (Hrsg.), *Perspektiven der Kognitionspsychologie*. Berlin, Heidelberg & New York: Springer-Verlag, 232-267.
- Schimank, Uwe (2000), *Handeln und Strukturen: Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim: Juventa.
- Schmelter, Lars (2004), *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Schmenk, Barbara (2004), Language learning: A feminine domain? The role of stereotyping in constructing gendered learner identities. *TESOL Quarterly* 38: 3, 514-524.
- Schmenk, Barbara (2005), Globalizing learner autonomy. *TESOL Quarterly* 39: 1, 107-118.
- Schreier, Margrit (2003), Rationalität: Individuelle, 'schmale' und soziale, 'breite' Rationalität. In Groeben, Norbert (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band II: Objekttheoretische Perspektiven, 2. Halbband: Situationsbezug, Reflexivität, Rationalität, Theorieintegration*. Münster: Aschendorff, 107-232.
- Schumann, John H. (1998), *The Neurobiology of Affect in Language*. Malden, MA: Blackwell.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1991), Kulturelle Symbole und Emotionen: Umriß eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde. *Info DaF* 18:3, 237-251.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1992), Umrisse einer phänomenologischen Landeskunde. In Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.), *Germanistentreffen Belgien - Niederlande - Luxemburg - Deutschland: 29.9 - 3.10.91: Dokumentation der Tagungsbeiträge*. Bonn: DAAD, 357-383.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1993), A phenomenological approach to the teaching of culture: An asset to the teaching of language awareness? *Language Awareness* 2: 1, 35-46.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1997), Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. *Info DaF* 24, 587-606.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2000a), Anthropologisch-narrative Didaktik des fremdsprachlichen Lernens. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 29, 106-123.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2000b), Leiblichkeit und Grammatik. In Düwell, Henning; Gnutzmann, Claus & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag, 281-303.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2001), Ganzheitliches Lernen und Leiblichkeit im Fremdsprachenunterricht - zwei Seiten einer Medaille. *Info DaF* 28:5, 431-442 [auch erschienen in: Wolff, A. & Lange, M. (Hrsg.) (2002), *Europäisches Jahr der Sprachen*. Regensburg: FaDaF, S. 247-263].
- Schwerdtfeger, Inge C. (2002), Anthropologie des Geldes und die Erforschung des Sprachunterrichts: Ein Blick auf die Wirklichkeit aus der Sicht einer anthropologisch-narrativen Didaktik. *Deutsch als Zweitsprache* 4, 17-19.
- Shafir, Eldar & LeBoeuf, Robyn A. (2002), Rationality. *Annual Review of Psychology* 53, 491-517 [auch abrufbar unter: <http://www.cebiz.org/cds/ShafirAnnualReview.pdf>].
- Singer, Wolf (2002), *Ein neues Menschenbild?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Singer, Wolf (2003), *Unser Menschenbild im Spannungsfeld von Selbsterfahrung und neurobiologischer Fremdbestimmung*. Ulm: Universität.
- Singer, Wolf (2004), Keiner kann anders als er ist. Verschaltungen legen uns fest: Wir sollten aufhören, von Freiheit zu reden. *Frankfurter Allgemeine Zeitung. Feuilleton* 8.1.2004, 6, 33 [<http://www.mpih-frankfurt.mpg.de/global/NP/Pubs/recentpub.htm>].
- Skinner, Burrhus F. (1974/1954), Die Wissenschaft vom Lernen und die Kunst des Lehrens. In Weinert, Franz E. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie (8. Aufl.)*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 247-258 [1. Aufl. 1967; engl. Original: *Harvard Educational Review*, 24, 1954, 86-97].
- Smith, John K. & Deemer, Deborah K. (2000), The problem of criteria in the age of relativism. In Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.), *Handbook of Qualitative Research (2. grundl. überarb. Aufl.)*. London: Sage, 877-896.
- Sommer, Jörg (1987), *Dialogische Forschungsmethoden: Eine Einführung in die dialogische Phänomenologie, Hermeneutik und Dialektik*. München: Psychologie Verlags Union.
- Spitzer, Manfred (2004), *Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun?* Heidelberg: Spektrum.
- Stachowiak, Herbert (1973), *Allgemeine Modelltheorie*. Wien & New York: Springer-Verlag.
- Steinke, Ines (1999), *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Stephan, Achim (2000), *Theorien der Emergenz*. 11. S. Abgerufen am 29.03.2004: <http://www.information-philosophie.de/philosophie/emergenz.html>.
- Vollmer, Helmut J.; Henrici, Gert; Finkbeiner, Claudia; Grotjahn, Rüdiger; Schmid-Schönbein, Gisela & Zydaitis, Wolfgang (2001), Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12: 2, 1-145.
- Vorderer, Peter & Valsiner, Jaan (1999), (Sozial-)Psychologie und Soziologie - Oder: Das Mikro-Makro-Problem(-Bewusstsein). In Groeben, Norbert (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band I: Metatheoretische Perspektiven, 2. Halbband: Theoriehistorie, Praxisrelevanz, Interdisziplinarität, Methodenintegration*. Münster: Aschendorff, 115-149.
- Walter, Henrik (1999), *Neurophilosophie der Willensfreiheit: Von libertarischen Illusionen zum Konzept natürlicher Autonomie (2., unveränd. Aufl.)*. Paderborn: Mentis [zugl.: Technische Universität Braunschweig, Diss., 1997].
- Ward, Lawrence M. (2001), *Dynamical Cognitive Science*. Cambridge, MA: Bradford.

- Watson, John B. (1968/1930), *Behaviorismus*. Köln: Kiepenheuer & Witsch [engl. Original 1930].
- Watson-Gegeo, Karen A. (2004), Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal* 88: 3, 331-350.
- Wendt, Michael (2002), Kontext und Konstruktion: Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13: 1, 1-62.
- Wendt, Michael (2003), Am Anfang war die Konstruktion ... Eine Erwiderung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14: 2, 263-282.
- Wolff, Dieter (2004), Kognition und Emotion im Fremdspracherwerb. In Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 87-103.

Mode, Mythos, Möglichkeiten

oder

Ein Versuch, die Patina des Lernziels 'kommunikative Kompetenz' abzukratzen

Barbara Schmenk¹

The article discusses the concept of communicative competence as suggested by Dell Hymes and Jürgen Habermas and its reception in second language research in West Germany in the 1970s. Taking Hymes' and Habermas' conceptions of communicative competence as starting points, the author argues that although they have been traditionally conceived of as the two origins of the communicative paradigm, Hymes and Habermas would more appropriately be considered false friends. Furthermore, reconsidering Hymes' and Habermas' approaches to communicative competence also reveals that their respective conceptions cannot be interpreted as the theoretical basis of what has become known as communicative language teaching. The author suggests that investigating the notion of communicative competence today requires, *inter alia*, thorough reflections of both Hymes' and Habermas' theoretical considerations as well as of the discrepancy between the utopian ideal of egalitarian discourse (Habermas) and the social, anthropological and cultural dimensions of communication (Hymes). Communicative competence is subsequently discussed as (a) a myth, (b) an instance of *zeitgeist*, and (c) a theoretical construct that deserves re-consideration. Reflections of the origins of communicative language teaching today, then, may allow us to reframe communicative competence as an alternative concept in current mainstream discourses on language education.

1. Perspektivierungen: 'Kommunikative Kompetenz' heute

Die Diskussionen um eine kommunikative Fremdsprachendidaktik, die vor gut 30 Jahren in Gang gesetzt und in der Folgezeit teilweise höchst engagiert und kontrovers geführt wurden, sind aus heutiger Perspektive, die schon "post-kommunikativ" (Piepho 1990; Wolff 1994) bzw. "neokommunikativ" (Königs 1991; Meißner & Reinfried 2001) genannt wird, nur noch bedingt nachvollziehbar. Heute einen Blick zurück auf die 'kommunikative Kompetenz' zu werfen,

¹ Korrespondenzadresse: Dr. Barbara Schmenk, Asst. Prof., Dept. of Germanic and Slavic Studies, University of Waterloo, 200 University Avenue W., Waterloo, Ontario N2L 3G1, Canada, E-Mail: bschmenk@uwaterloo.ca.

Für ihre Anregungen und Erzählungen sowie Literaturhinweise und nicht zuletzt die kritische Diskussion dieses Beitrags möchte ich Frau Prof. Dr. Inge Christine Schwerdtfeger ganz herzlich danken.

erfordert somit eine Auseinandersetzung mit bestimmten historischen Zusammenhängen, in denen 'kommunikative Kompetenz' entstanden und zum obersten Lernziel des Fremdsprachenunterrichts erklärt worden ist.

Rückblickend erweist sich zudem eine strikte Trennung von 'kommunikativer Kompetenz' einerseits und 'kommunikativem Fremdsprachenunterricht' andererseits als notwendig. Das lässt sich schon mit folgender Beobachtung erklären: Das Lernziel 'kommunikative Kompetenz', dem sich die kommunikative Fremdsprachendidaktik verschrieben hatte, gilt bis heute als wichtiges Lernziel im Fremdsprachenunterricht (wenn seine konkrete Bedeutung auch zunehmend unklar geworden ist) und tritt nicht in modifizierten Formen auf. Niemandem ist es bislang in den Sinn gekommen, von so etwas wie 'postkommunikativer Kompetenz' oder 'neokommunikativer Kompetenz' zu sprechen. Diese Wortspiele deuten an, dass es sich bei dem Begriff der 'kommunikativen Kompetenz' nicht um das unmittelbare Pendant zum 'kommunikativen Fremdsprachenunterricht' handelt, sondern dass mit kommunikativer Kompetenz etwas gemeint sein muss, das **Personen** kennzeichnet, die über bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die man unter dem Begriff 'kommunikativ' subsumiert. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht hingegen bezeichnet didaktisch-methodische Zugriffe im Rahmen des institutionalisierten Fremdsprachenlehrens und -lernens, die mit dem Adjektiv 'kommunikativ' charakterisiert werden sollen, welches man augenscheinlich heute bisweilen für zum Teil überholt bzw. ergänzungsbedürftig hält und entsprechend mit den Präfixen "post" oder "neo" ausstattet.² Dies lässt darauf schließen, dass das Nachdenken über das Lernziel 'kommunikative Kompetenz' nicht gleichbedeutend mit dem Nachdenken über den so genannten kommunikativen Fremdsprachenunterricht ist.

Hinzu kommt ein weiterer Punkt: 'Kommunikative Kompetenz' wird heute häufig reflektionslos als Pendant eines 'kommunikativen Fremdsprachenunterrichts' gesehen. Die Begriffe 'Kommunikation' und 'Kompetenz' lassen sich in ihrer Alltagssprachlichen Verwendung problemlos auf den Fremdsprachenunterricht übertragen und in Lernzielkataloge integrieren, was Fragen nach ihrer Herkunft und ihrer Bedeutung in fremdsprachendidaktischen Diskursen vielfach überflüssig zu machen scheint.

Der Automatismus, mit dem kommunikativer Fremdsprachenunterricht als Mittel zum Erreichen des Lernziels 'kommunikative Kompetenz' gedeutet wird, scheint mir sehr problematisch, denn dies (ver-)führt dazu, sich kaum noch damit

2 Mittlerweile liegt auch eine Schrift vor, die den Begriff "neokommunikativer Fremdsprachenunterricht" programmatisch im Titel führt. Diese von Franz-Joseph Meißner und Marcus Reinfried 2001 herausgegebene Publikation deutet schon im Titel bzw. Untertitel an, inwiefern es sich um Neuerungen eines grundsätzlich bereits bestehenden, aber zunehmend weiter zu entwickelnden didaktisch-methodischen Ansatzes handelt: "Bausteine für einen neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik".

auseinander zu setzen, was mit 'kommunikativer Kompetenz' gemeint ist oder gemeint sein könnte. Die Frage, wie ein Unterricht aussehen könnte, der zum Erreichen dieses Lernziels beiträgt, ist dem gegenüber nachgeordnet: Wege und Formen der Fremdsprachenlehre und des Fremdsprachenlernens können m. E. erst dann sinnvoll bedacht werden, wenn das Lernziel 'kommunikative Kompetenz' näher beleuchtet worden ist.

Wenn ich mich im Folgenden der Frage nach der Bedeutung des Lernziels 'kommunikative Kompetenz' widme, geschieht das somit nicht primär mit Blick auf didaktisch-methodische Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht, sondern vielmehr mit Blick auf das Lernziel selbst: Was ist kommunikative Kompetenz? Was verbanden Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktiker seinerzeit mit diesem Lernziel? Wie kam es dazu, dass kommunikative Kompetenz in kürzester Zeit den Status des obersten Lernziels des Fremdsprachenunterrichts erhielt? Kann dieses Lernziel auch heute noch als per se gut und gültig angesehen werden?

Vor diesem Hintergrund macht sich der vorliegende Beitrag zunächst zur Aufgabe, zurück zu den Anfängen dieses Lernziels in der Fremdsprachendidaktik zu blicken und sich einigen damaligen - Reform versprechenden - Texten aus heutiger Sicht zuzuwenden. Das im Titel dieses Beitrags angesprochene Kratzen an der Patina des Lernziels 'kommunikative Kompetenz' sollte auf diese Vorgehensweise zielen: Was findet man vor, wenn man diese Patina abzukratzen versucht?

2. Kommunikative Kompetenz - Ursprünge

Collecting definitions of *communicative competence* is fun. Teachers, methodologists, and textbook writers have used the term in many interesting if confusing ways. Some use it assuredly, some tendentiously, others cautiously. Some still have trouble pronouncing it! (Savignon 1983: 1)

Die Geschichtsschreibung der Fremdsprachendidaktik in der BRD setzt weitgehend übereinstimmend den Ursprung des kommunikativen Paradigmas an bei den beiden Texten "On communicative competence" von Dell Hymes 1972 und "Vorüberlegungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz" von Jürgen Habermas 1971. Beide Autoren behandeln in ihren Arbeiten die Frage, was kommunikative Kompetenz ist.³ Bei der Beschäftigung mit den beiden Texten fallen aus heutiger Perspektive vor allem zwei Punkte auf:

So kanonisiert beide Texte in der Fremdsprachenforschung mittlerweile erscheinen, so merkwürdig mutet es an, dass beide - bis auf die Verwendung des Terminus 'kommunikative Kompetenz' - kaum Gemeinsamkeiten aufweisen. Sie sind vielmehr **false friends**.

Es ist aus heutiger Perspektive weiterhin bemerkenswert, dass beide zwar als Ursprungsquellen bezeichnet wurden, dass in den Diskussionen zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht jedoch bald kaum noch versucht wurde, sich mit diesen beiden Texten auseinanderzusetzen. Bis auf den pauschalen Verweis auf Habermas und Hymes erfolgte zunehmend selten eine genauere Fundierung von Argumenten für eine kommunikative Fremdsprachendidaktik unter Rückgriff auf die konkreten Überlegungen beider Autoren zur kommunikativen Kompetenz. Hier scheint ein Prozess des *black-boxing* stattgefunden zu haben.⁴

Diese beiden Aspekte werden in den folgenden Abschnitten erörtert, um schließlich zu der Frage zu kommen: Ist es möglich, durch Abkratzen der Patina des Lernziels kommunikative Kompetenz nicht nur die ursprünglichen Bedeutungen und die damit verbundenen Intentionen wieder in den Blick zu nehmen, sondern darüber hinaus auch Ansatzpunkte zu finden, kommunikative Kompetenz für Fremdsprachenlehren und -lernen auch heute neu bzw. wieder zu beleben?

2.1 Dell Hymes' Konzeption von kommunikativer Kompetenz

Der amerikanische Anthropologe Dell Hymes beschäftigte sich bereits in den 60er Jahren mit Fragen zu Bedingungen und Möglichkeiten der Kommunikation zwischen Menschen (vgl. Hymes 1967, 1968). In seinem Aufsatz "On communicative competence" (der auf einem 1966 gehaltenen Vortrag beruht⁵) greift er diese Überlegungen auf und entwirft ein Konzept von kommunikativer

3 Es existieren daneben zahlreiche Arbeiten, die ebenfalls als richtungweisend für die Entwicklung des so genannten kommunikativen Paradigmas in der Fremdsprachendidaktik gelten, die sich jedoch nicht der Aufgabe widmen, den Begriff "kommunikative Kompetenz" zu erläutern oder theoretisch zu durchdringen. Namentlich genannt seien hier John Austin, John Searle und M. A. K. Halliday. Sowohl Austins 1961 und Searles 1969 Studien zur Sprechaktheorie als auch Hallidays 1970 Arbeiten zur funktionalen Grammatik, die maßgeblich zur Perspektivenerweiterung innerhalb der Linguistik und Soziolinguistik beigetragen haben, wurden in der Fremdsprachendidaktik bzw. in *Applied Linguistics* rezipiert und im Rahmen der Entwicklung kommunikativer Curricula zu Rate gezogen. Gemeinsam ist den Arbeiten von Halliday, Austin und Searle, dass sie das Konzept von "Sprache" soziolinguistisch verorten und Kommunikationssituationen theoretisch zu durchdringen suchen. Dies ist der Grund dafür, dass ihre Theorien für die Fremdsprachendidaktik von großem Interesse waren, die ihrerseits dabei war, sich von einem stark grammatisch und formal orientierten Sprachbegriff zu distanzieren. In den linguistischen Analysen der funktionalen Grammatik oder der Sprechaktheorie sah man einen neuen Sprachbegriff, der sich mit einem "kommunikativen" Curriculum verbinden ließ (vgl. insbesondere den von Brumfit und Johnson 1978 herausgegebenen Band). Allerdings ging es weder Halliday noch Austin oder Searle darum, auf der Basis ihrer linguistischen Analysen zur Beschreibung menschliche "kommunikative Kompetenz" zu ergründen oder zu beschreiben. Halliday lehnt Versuche der Unterscheidung von Kompetenz und Performanz (und somit auch die Bestimmung von "kommunikativer Kompetenz") zudem grundsätzlich ab (Halliday 1970: 145). Aus diesem Grunde beschränke ich meine Ausführungen zur kommunikativen Kompetenz auf die beiden, speziell in der BRD als Ursprungstexte bezeichneten Aufsätze von Hymes und Habermas, die sich der Aufgabe widmen, kommunikative Kompetenz zu konzeptualisieren.

Kompetenz, das es ermöglichen soll, real stattfindende Kommunikation zwischen einzelnen Kommunikanten empirisch zu erfassen. Sein Anliegen in dieser Arbeit beschreibt Hymes als Versuch, einen Beitrag zur Erforschung der Sprache sozial benachteiligter Kinder zu leisten (Hymes 1972: 269; vgl. auch Schwerdtfeger 1996). Aufgrund dieses sozial und politisch motivierten Erkenntnisinteresses entwickelt er eine soziolinguistische Konzeption von kommunikativer Kompetenz. Er wendet sich gegen den Kompetenzbegriff Noam Chomskys, der Kompetenz von Performanz abgrenzt und erstere als ideale, angeborene, universale und rein linguistisch-regelorientierte Größe konzipiert (Chomsky 1965). Hymes kritisiert den dieser Theorie zugrunde liegenden Sprachbegriff.

Für Hymes, dessen Interesse im Bereich der Bestimmung von Möglichkeiten zur Teilnahme an Kommunikation (hier speziell von Kindern) in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Milieus liegt, ist Chomskys Kompetenzbegriff aufgrund der 'sozialen Blindheit' und der verengten Konzeption von Sprache als Regelsystem gänzlich unbrauchbar (vgl. zur Sprachkonzeption insbesondere Chomsky 1965: 3). Entsprechend deutlich formuliert Hymes seine Kritik an Chomskys Ansatz: "To cope with the realities of children as communicating beings requires a theory within which sociocultural factors have an explicit and constitutive role; and neither is the case" (Hymes 1972: 271). Infolge dessen entwirft er einen Kompetenzbegriff zur Beschreibung von realer Kommunikation zwischen Menschen, indem er Parameter entwickelt, die zugleich kommunikatives Verhalten bedingen wie auch die Bewertung von Verhalten als 'kommunikativ' ermöglichen:

1. Whether (and to what degree) something is formally *possible*;
2. Whether (and to what degree) something is *feasible* in virtue of the means of implementation available;
3. Whether (and to what degree) something is *appropriate* (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated;
4. Whether (and to what degree) something is in fact done, actually *performed*, and what its doing entails (Hymes 1972: 281; Hervorhebungen im Original).

Diese Parameter leitet Hymes nicht aus Beobachtungen ab, sondern sie stellen lediglich erste Fundamente einer Theorie kommunikativer Kompetenz dar - gedacht als eine mehrdimensionale Kompetenz, die sich nur im sprachlichen

4 Mit *black-boxing* ist gemeint, dass der Verweis auf einen Titel nicht anhand einer Beschäftigung mit seinem Inhalt erfolgt, sondern dass ein Titel lediglich - gleich einer *black box* - erwähnt wird. Vgl. zum Phänomen des *black-boxing* im Bereich der Fremdsprachenforschung ausführlich Block 1996 und Sheen 1999.

5 Hymes' Vortrag "On communicative competence" erschien zuerst im Tagungsband der *Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children*, Yeshiva University, 7. - 8. Juni 1966 (vgl. Brumfit & Johnson 1979: 45). Ich zitiere hier aus dem Wiederabdruck von Hymes' Beitrag aus dem Jahr 1972.

Verhalten einzelner Interaktanten in sozialen Kontexten beobachten lässt, da sie durch diese erst hervorgebracht wird. Aufgabe der Soziolinguistik bzw. der Anthropologie ist es Hymes zufolge, in explorativen ethnographischen Studien zu erkunden, wie die konkrete Realisierung von Kommunikation bei Menschen aussieht sowie welche Dynamiken und Regularitäten der Kommunikation sich in unterschiedlichen Kontexten und seitens unterschiedlicher Kommunikanten mit Hilfe der Parameter jeweils beobachten lassen. Hymes' Arbeit kann damit als Plädoyer für eine auch methodologisch zu vollziehende 'pragmatische Wende' verstanden werden: Er fordert die (Weiter-)Entwicklung einer Ethnographie von Kommunikation (vgl. auch Schwerdtfeger 1996).

Kommunikative Kompetenz umfasst Hymes zufolge also sowohl Aspekte dessen, was Chomsky als Kompetenz bezeichnet hatte, als auch die Dimension des tatsächlichen Sprachgebrauchs, d.h. der von Chomsky als Performanz bezeichneten Dimension. Hymes' Auflösung der Dichotomie Kompetenz - Performanz geschieht vor dem Hintergrund, dass ihn tatsächlich stattfindende Kommunikation interessiert, die sich nicht annähernd erfassen lässt, wenn man versucht, zwischen grammatischer Regelkenntnis von Sprechern und aktuellem Sprachgebrauch zu unterscheiden. Die vier von Hymes aufgestellten Parameter führen somit zu einer erweiterten Auffassung von Kompetenz in Kommunikationssituationen, insofern diese nicht nur rezeptive und produktive Fähigkeiten zur formalen Korrektheit von Äußerungen umfassen, sondern darüber hinaus auch rezeptive und produktive Fähigkeiten zur sozialen und kulturellen Angemessenheit sowie zur Situations- und Adressatenspezifität von Äußerungen.

Zugleich ist nicht zu übersehen, dass Hymes' Ansatz lediglich ein theoretisches Fundament darstellt. Er versucht nicht, einzelne 'Kompetenzen' aufzulisten, die sich zu 'kommunikativer Kompetenz' addieren lassen, sondern gibt zu bedenken, dass es ein Zusammenspiel verschiedener Dimensionen von 'Kommunikationswissen und -können' ist, das Menschen kommunikativ kompetent macht. Sein Beitrag liefert keine Ansatzpunkte zu einer exhaustiven Beschreibung dessen, was kommunikativ kompetente Sprecher konkret können bzw. tun. Im Gegenteil legt Hymes' Sichtweise von Sprache und Kommunikation nahe, dass kommunikative Kompetenz sich nicht in Listen von einzelnen Fähig- und Fertigkeiten auffächern lässt, sondern dass es sich um eine relative, dynamische, offene Größe handelt (vgl. dazu auch Hymes 1987: 225f.).

Somit bleibt zunächst festzuhalten, dass Hymes' Konzeption von kommunikativer Kompetenz strikt deskriptiv ausgerichtet ist und produktive wie auch rezeptive Fähigkeiten umfasst. Die vier Dimensionen greifen sowohl interne Faktoren als auch externe Faktoren des Sprachgebrauchs auf⁶ und lassen sich am ehesten als ein mehrdimensionales Modell verstehen, anhand dessen real statt-

findende Kommunikation in unterschiedlichen Kontexten und zwischen unterschiedlichen Kommunikanten im Detail betrachtet und erforscht werden kann.

2.2 Jürgen Habermas' Konzeption von kommunikativer Kompetenz

Jürgen Habermas' Beitrag hingegen widmet sich Überlegungen zu einer sozialphilosophischen Theorie gesellschaftlicher Kommunikation. Sein Anliegen ist es, eine Universalpragmatik zu entwickeln, die es ermöglicht, Bedingungen für eine ideale Sprechsituation zu bestimmen. Ausgangspunkt ist auch für ihn das Chomsky'sche Begriffspaar Kompetenz und Performanz. Er allerdings hält dieses nicht für ungeeignet, sondern lediglich für ergänzungsbedürftig: Habermas' Auffassung nach berücksichtigt die "Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz und Sprachperformanz [...] nicht den Umstand, daß die allgemeinen Strukturen möglicher Redesituationen selber noch durch sprachliche Strukturen hervorgebracht werden" (Habermas 1971: 101). Diese 'generativen' sprachlichen Strukturen, die in Redesituationen eine konstitutive Rolle spielen, sieht Habermas als sprachenübergreifende pragmatische Universalien an, deren Bestimmung im Rahmen einer "Theorie der kommunikativen Kompetenz" vorzunehmen ist. Sein Konzept von kommunikativer Kompetenz stellt insofern eine Erweiterung von Chomskys Kompetenzbegriff bzw. dessen Konzeption des idealen Sprechers/Hörers dar, als Habermas nun eine ideale Sprechsituation (als Bedingung der Möglichkeit von Sprechen/Hören) zu skizzieren versucht, eine universale Pragmatik der Kommunikation.

Habermas konkretisiert diese Überlegungen in seiner Skizzierung der idealen Sprechsituation, die prinzipiell in jeder Sprache möglich sein sollte. Kommunikative Kompetenz beinhaltet ihm zufolge die Fähigkeit, zwischen Sein und Schein, zwischen Sein und Sollen sowie zwischen Wesen und Erscheinung zu unterscheiden. Diese Unterscheidungen verhelfen nach Habermas schließlich dazu, zwischen dem 'wahren' (wirklichen) und dem 'falschen' (täuschenden) Konsensus unterscheiden zu können. Da es sich bei Habermas (wie bei Chomsky) um den Entwurf eines Ideals und nicht um empirisch zu validierende

6 Vgl. dazu die Überlegungen von Widdowson 2003: 78, der Hymes vier Dimensionen in Anlehnung an Chomskys 1986, 1988 Unterscheidung von E- und I-Linguistik erörtert: Während die beiden ersten Parameter, die Hymes nennt, sich Widdowson zufolge eher auf interne Aspekte von Sprache beziehen, betreffen der dritte Punkt (appropriateness) sowie der vierte Punkt (actual performance) eher externe Sprachdimensionen. "It is clear that I-language study ('I-linguistics') is concerned with the first two of these aspects, the possible and the feasible. 'E-linguistics', on the other hand, is concerned with the other two, with the actualized occurrence of language when it is put to communicative use" (Widdowson 2003: 79). Diese Unterscheidung lässt allerdings außer Acht, dass auch *appropriateness* und *performance* interne Dimensionen aufweisen, da auch hier Ressourcen von Kommunikationswissen mobilisiert werden.

Beobachtungen handelt, wird hier nicht erörtert, wie es in einer gegebenen Situation um die kommunikative Kompetenz real kommunizierender Sprecher steht bzw. inwiefern und unter welchen konkreten Bedingungen diese in der Lage sind, zwischen einem wahren und einem falschen Konsensus, also Sein und Schein, zwischen Sein und Sollen sowie zwischen Wesen und Erscheinung unterscheiden zu können. Mit seinem Interesse an den Bedingungen der Möglichkeit, einen gesellschaftlichen Konsens zu erzielen, greift Habermas vielmehr die philosophische Frage nach dem Status von Wahrheit auf und stellt eine Antwort zur Diskussion, die Wahrheit nicht in den Dingen, sondern in den Kommunikationsprozessen von sozialen Interaktanten sucht. Seine Konsensustheorie der Wahrheit besagt, dass etwas dann wahr ist, wenn alle Mitglieder einer sozialen Gruppe etwas aufgrund von im Diskurs ausgetauschten Argumenten für wahr und richtig halten. Dies deutet an, dass es Habermas auch um das politische Ziel geht, ein Modell für ideale Sprechsituationen zu entwerfen, in denen Normen und Meinungen im Diskurs begründet werden müssen, statt unhinterfragt gesetzt und befolgt zu werden. Ideologien ließen sich dem Modell nach im Diskurs offenlegen und als falscher Konsensus demaskieren. "Die ideale Sprechsituation schließt systematische Verzerrung der Kommunikation aus. Nur dann herrscht ausschließlich der zwanglose Zwang des besseren Argumentes, der die methodische Überprüfung von Behauptungen sachverständig zum Zuge kommen läßt und die Entscheidung praktischer Fragen rational motivieren kann" (Habermas 1971: 137).

Kommunikation zwischen Menschen sollte somit idealerweise so verlaufen, dass sie nicht durch Indoktrination, durch hierarchische Strukturen oder durch Ideologien eingeschränkt wird. Ideale Sprechsituationen müssen herrschaftsfrei sein, um zu einem wahren Konsensus zu führen, und ein wahrer Konsensus kann nur entstehen, wenn alle Beteiligten als gleichberechtigte Partner am Diskurs teilnehmen. Voraussetzung dafür ist eine "symmetrische Verteilung der Chancen, Sprechakte zu wählen und auszuüben" (Habermas 1971: 137).

Versucht man, anhand dieser Überlegungen abzuleiten, was genau die kommunikative Kompetenz von Interaktanten ausmacht, ist zunächst zu konstatieren, dass das Kompetenzkonzept von Habermas gleich dem Chomskys eine in Interaktanten idealiter befindliche Größe darstellt, die sich auf deren grundsätzliche Befähigung zur Teilnahme am Diskurs bezieht. Während Chomsky von idealen Sprechern/Hörern ausgeht, deren Sprachkompetenz sich in grammatischer Regelkenntnis spiegelt (und die er ausdrücklich von der Dimension der Performanz abgrenzt), geht Habermas vom idealen Diskursverlauf aus. Ihn interessiert ebenfalls nicht die Dimension der Performanz (im Sinne tatsächlich stattfindender Diskurse oder Metakommunikation), sondern die

Regeln, die zur Realisierung idealer Diskurse führen. Diese Regeln sind es, die die pragmatische bzw. kommunikative Kompetenz ausmachen. Dabei steht nicht die Frage im Mittelpunkt, inwiefern Menschen tatsächlich über diese Kompetenz verfügen und inwiefern sie diese in Interaktionen realisieren: "Die Bedingungen der **empirischen** Rede sind mit denen der idealen Sprechsituation (und des reinen kommunikativen Handelns) ersichtlich nicht, jedenfalls nicht oft oder meistens nicht, identisch" (Habermas 1971: 140; Hervorhebung B. S.). Die Annahme und Konzeption von idealen Sprechsituationen und idealen Diskursen setzt also gerade die Ausblendung real stattfindender Interaktionen voraus - wie auch Chomskys linguistische Analysen von real geäußerten Formulierungen (Performanzdaten) absehen bzw. absehen müssen; geht es doch auch ihm um nicht verzerrte regelgerechte Sätze.

Habermas' Konzept von kommunikativer Kompetenz ist somit ein abstrakt gedachtes Potential, und es ist als soziokulturell unabhängiges angelegt: Habermas spricht von pragmatischen **Universalien**, das heißt von einem Regelapparat, der grundsätzlich in Diskursen in jedem sozialen und kulturellen Kontext gültig ist. Kommunikative Kompetenz ist insofern etwas, das jeder Mensch potentiell besitzt, unabhängig von persönlichen und sozialen Eingebundenheiten und kulturellen Kontexten.

Dem Habermas'schen Zugriff liegt damit auch eine implizit normativ ausgerichtete Konzeptualisierung von kommunikativer Kompetenz zugrunde. Es geht hier nicht um die Beschreibung eines Ist-Zustandes oder um den Aufruf, ethnographische Studien von Kommunikation und realen Konsensusbildungsprozessen durchzuführen, sondern um die Skizzierung eines in die unbestimmte Zukunft projizierten demokratischen Ideals, das somit zumindest indirekt auch normative Züge erhält.

2.3 False Friends: Hymes und Habermas

Schon diese schlaglichtartige Darstellung der Positionen von Hymes und Habermas zeigt, dass beide kaum miteinander vereinbar sind. Zwar verwenden beide den Terminus 'kommunikative Kompetenz', dennoch muss man sie aufgrund der vollkommen unterschiedlichen Ausrichtung ihrer jeweiligen Konzeptualisierungen dieses Terminus als **false friends** bezeichnen:

Offenbar sprechen Hymes und Habermas von unterschiedlichen Dimensionen von Kommunikation, wenn sie kommunikative Kompetenz konzeptualisieren. Beide befassen sich mit unterschiedlichen Untersuchungsfeldern linguistischer bzw. sprachphilosophischer Forschung (vgl. auch Habermas 1971: 108).

Daneben macht die Nebeneinanderstellung der **false friends** Hymes und Habermas eine weitere Beobachtung möglich: Hymes wirft Chomsky eine Form

von linguistischer 'Sozialblindheit' vor. Das Postulat einer universal angeborenen linguistischen Kompetenz ist ihm zufolge letztlich blind gegenüber den realen Ungleichheiten von Sprechern bzw. Sprachbenutzern. Das gelte ebenso für Chomskys Performanzkonzeption: Auch anhand dieser könne man soziale Zusammenhänge von Kommunikation nicht erfassen, da sie sich primär auf linguistische Abweichungen von wohlgeformten Sätzen, nicht aber hinreichend auf soziale Aspekte und Bedingungen konkreter Äußerungen realer Menschen beziehen lasse. Diese 'Sozialblindheit' des Kompetenzbegriffs Chomskys wird nun bei Habermas noch überhöht, indem sie zu einer gesellschaftlichen Sozialromantik gesteigert wird. Dies wiederum rechtfertigt die These, dass der Vorwurf der Blindheit gegenüber realer sozialer Benachteiligung von Kommunikanten, den Hymes gegenüber Chomsky erhebt, gegenüber Habermas ebenfalls geltend gemacht werden muss.

Weiterhin haben weder Hymes' noch Habermas' Überlegungen zur kommunikativen Kompetenz etwas mit Fremdsprachenunterricht zu tun. Kommunikative Kompetenz aufgrund dieser beiden Konzeptionen zum obersten Lernziel für den Fremdsprachenunterricht zu erklären, gerät also in ein merkwürdiges Licht. So ist die Hymes'sche Konzeption des Terminus ebenso wenig hinreichend zur Begründung eines fremdsprachendidaktischen Lernziels, wie es die Habermas'sche Projektion einer idealen Kommunikationssituation ist.

Angesichts der Ausführungen von Hymes ist anzumerken, dass es kaum möglich ist, etwas zum Lernziel zu erklären, das noch nicht einmal erhoben bzw. systematisch beobachtet worden ist - nämlich kommunikative Kompetenz und ihre Realisierung in konkreten Kommunikationssituationen in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten⁷ zudem erfährt sein deskriptiv ausgerichtetes Konzept eine problematische Überdehnung und Verfälschung, wenn es als Lernziel gelten soll, d. h. wenn den Beschreibungsparametern plötzlich normative Bedeutung zukommt. Dies zwingt nämlich dazu, umfassende Deskriptoren zu identifizieren und zu isolieren, die sich ihrerseits zu den vier Parametern ergänzen müssen. Dieser Umschlag ins Normative geht somit mit einem Zwang zu einer positivistischen Sprach-, Situations- und Kulturbeschreibung einher und löst kommunikative Kompetenz in zahlreiche Einzelkompetenzen auf - ein Problem, das Hymes' deskriptiver Ansatz gerade zu vermeiden suchte⁸ und das selbst heute

7 Vgl. zu diesem Punkt auch die kritische Diskussion von Widdowson 2003, insbes. 149ff., der in seiner Rückschau auf die Bedeutung von Hymes' Konzeption im Rahmen des kommunikativen Paradigmas auf die ungeklärten Aspekte in Hymes' Ansatz verweist.

8 Indem man offene deskriptive Parameter zu normativen Größen uminterpretiert und in Einzelkompetenzen auflöst, negiert man zudem das auch für "Kommunikation" und "kommunikative Kompetenz" geltende Prinzip, dass das Ganze mehr als die Summe seiner Teile ist. Diese Normativitätsproblematik hat in jüngerer Zeit ihren vorläufigen Höhepunkt im vom Europarat 2001 herausgegebenen "*Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*" erreicht.

mit umfangreichen Konkordanzprogrammen der Korpuslinguistik nicht befriedigend zu lösen ist (vgl. Widdowson 2003: 78ff.).

Angesichts von Habermas' Ausführungen hingegen bleibt die Frage, warum ausgerechnet institutionalisiertes schulisches Lernen, und hier speziell das Fremdsprachenlernen, in den Verdacht geraten konnte, Ort für die Realisierung idealer Sprechsituationen und herrschaftsfreier Diskurse zu sein.

Warum Hymes und Habermas gleichermaßen als Kronzeugen für eine neue Ära fremdsprachendidaktischer Theorie- und Methodendiskussion gelten, ist entsprechend kurios. Deshalb wird im Folgenden der Versuch unternommen, dieses Kuriosum unter Hinzuziehung weiterer Quellen sowie spezifischer historischer Kontexte zu klären. Dabei zeigt sich, dass diese Entwicklung in gewisser Weise als Ausdruck einer Mode wie auch einer spezifischen Form der Mythenbildung gedeutet werden kann.

3. Mode?

Moden sind Wellen. Sie sind vergänglich, aber immer auch deutliches Merkmal eines Zeitgeistes. Die sprunghaft angestiegene Popularität des Begriffs 'Kommunikation' in den 60er und 70er Jahren lässt sich zweifellos als Ausdruck eines bestimmten Zeitgeistes interpretieren. Diese Popularität des Begriffs 'Kommunikation' wurde entscheidend begünstigt durch die zunehmende Verbreitung von Massenmedien. So entstehen in dieser Zeit in der Bundesrepublik etwa die Kommunikationswissenschaften sowie zahlreiche Kommunikationstheorien (vgl. für einen Überblick Baacke 1975).

Zeitgleich wurde von den '68ern' Kapital, Herrschaft, Manipulation und Ideologie kritisch hinterfragt. Die Hinwendung speziell der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften zur Kommunikationstheorie bei gleichzeitiger verbreiteter Problematisierung von Massenkommunikation und ihren Einflüssen spiegelt insofern ein spezifisch zeitgeschichtliches Moment wider, das in der BRD zusätzlich genährt wurde durch gesellschafts- und bildungskritische Diskussionen. 'Mehr Demokratie' zu wagen, erforderte nicht zuletzt die kritische Reflexion von bestehenden gesellschaftlichen Herrschafts- und Kommunikationsstrukturen sowie deren Einschränkungsprinzipien. Hinzu kam in der Pädagogik und in der Allgemeinen Didaktik eine zunehmende Hinwendung zur Kritischen Erziehungswissenschaft, die ein explizit emanzipatorisches Programm verfolgte. Eine der prominentesten Schriften in diesem Zusammenhang war die Publikation von Schäfer und Schaller mit dem Titel "Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik" (1973), die sich zur Aufgabe machte, Erziehung und Bildung als Frage von Kommunikation zu konzeptualisieren und gesellschaftliche

Veränderung durch Erziehung vor allem zur Teilnahme am Diskurs zu bewirken. Wie die Engführung von Gesellschaft, Kritik, Pädagogik und Kommunikation konkret aussah, verdeutlichen die programmatischen Erläuterungen von Klaus Schaller:

Die Pädagogik der Kommunikation begreift Erziehung und Unterricht als spezifisches gesellschaftliches Handeln, wodurch die Gesellschaft der im gesellschaftlichen Kommuniké an sich selbst gerichteten Erwartung, die im Blick auf die bestehende Gesellschaft immer deren Wandlung bedeutet, nachkommen möchte [...]. Da geht es um Mitsprache und Transparenz, um Demokratisierung und Beteiligung, um Emanzipation und Verantwortung, usw. usw. (Schaller 1973: 13f.).

Ebenfalls in der Pädagogik, jedoch mit Blick auch auf die zunehmend verdichteten (Massen-) Kommunikationswege und -mittel, erschien 1973 in erster Auflage Dieter Baackes Schrift "Kommunikation und Kompetenz", in der der Autor sich ausführlich mit Möglichkeiten und Aufgaben einer Pädagogik auseinandersetzt, die dem Kommunikations- und Medienzeitalter angemessen sein könnte. Er versucht u. a. im Rückgriff auf Habermas, "Strategien der Realisierung von nicht gestörten Kommunikationsprozessen vorzuschlagen" (Baacke 1975: 12).

An dieser Stelle dürfte nunmehr deutlicher geworden sein, warum ich eingangs das Wort 'Mode' zur Erklärung für den Aufstieg des Lernziels 'kommunikative Kompetenz' genannt habe. Zweifellos war für viele gesellschaftswissenschaftliche Disziplinen in den 60er und 70er Jahren plötzlich das eingetreten, was heute ein großer Handyanbieter als Werbeslogan verbreitet: Kommunikation ist alles. Zugleich war Habermas' Konzeption der idealen Sprechsituation und des herrschaftsfreien Diskurses eine verführerische Vorstellung, die den bundesdeutschen Zeitgeist - wenn es auch paradox klingt - mitten ins Herz traf.

In der BRD greifen zahlreiche Ansätze zu einer kommunikativen Didaktik und zur kritischen Erziehungswissenschaft auf Habermas' Überlegungen zur kommunikativen Kompetenz zurück - verspricht doch seine Utopie das fehlende Glied in der Kette zur Verbesserung der gesellschaftspolitischen Lage zu sein: Die Vorstellung der Schaffung idealer Sprechsituationen und herrschaftsfreier Diskurse hatte insofern einen ungeheuren Einfluss auf gesellschaftspolitische und pädagogische Theorie- und Modellbildung. Es galt Wege zu finden, wie dieses Ideal Wirklichkeit werden könnte.

Im Ergebnis hat dies zu einem Phänomen geführt, dass man als **Gleichzeitigkeit des Ungleichen** bezeichnen kann: Denn in der Fremdsprachendidaktik wird in diesem Zeitraum zunehmend Kritik am traditionellen grammatikzentrierten Unterricht geübt, eine Entwicklung, die so genannten 'kommunikativen' Ansätzen zu großer Popularität verhilft (vgl. insbesondere Wilkins 1972, 1976). Diese kommunikativen Ansätze entwickelten sich

allerdings zunächst **unabhängig** von den oben skizzierten Konzeptionen kommunikativer Kompetenz; sie spiegeln vielmehr die Suche nach alternativen Formen des Sprachenlernens, die den (kommunikativen) Anforderungen der Zeit in einem zusammenwachsenden Europa eher gerecht werden als es traditionelle Unterrichtsmethoden vermochten. Deutlichster und bekanntester Ausdruck dieser Entwicklung ist das vom Europarat geförderte *Modern Language Project* (Trim 1978; Baldegger et al. 1980) und *The Threshold Level* (van Ek 1975), Projekte, die auf Wilkins' Kategorisierungen von Notionen und Funktionen basieren und die mit dem so genannten *functional notional syllabus* neue, 'kommunikative' Formen des Fremdsprachenunterrichts zu begründen und zu etablieren versuchen. Wilkins selbst definiert den Begriff der kommunikativen Kompetenz nicht; er verwendet ihn lediglich im Sinne von "Kommunikationsfähigkeit" (Wilkins 1976: 19) - insofern kann man weder von Hymes noch von Habermas als potentiellen 'Urhebern' des fremdsprachendidaktischen kommunikativen Ansatzes sprechen.

Der Begriff der 'Mode' scheint mir angesichts dessen durchaus geeignet zur Erklärung des Phänomens einer Gleichzeitigkeit von Ungleichen: Kommunikative Kompetenz und Kommunikation waren in der Fremdsprachendidaktik wie auch in anderen Wissenschaften *en vogue*; das Bedürfnis nach einer fundamentalen Neuorientierung im Fremdsprachenunterricht führte insofern zu einer 'kommunikativen Welle' in der Didaktik, in der zunächst auf unterschiedlichste Theorien und Konzeptionen zurück gegriffen wurde, die mit dem 'Kommunikativen' in Verbindung gebracht werden konnten, ohne sie auf ihre Kompatibilität hin zu befragen.

Wenn in diesem Klima die kommunikative Kompetenz auch zum obersten Lernziel des Fremdsprachenunterrichts erklärt wurde, ist das nun verständlicher. Die Popularität des Kommunikationsbegriffs, die verbreitete Bezugnahme auf Habermas speziell in gesellschaftlich-politischer und pädagogischer Theorie- und Modellbildung hat ohne Zweifel auch die bundesrepublikanische Fremdsprachendidaktik berührt. Warum sollte man nicht auch dort für Demokratisierung und emanzipatorische Erziehung eintreten, zumal man es mit einem zweifellos 'kommunikativen' Gegenstandsbereich zu tun hatte und ohnehin nach Wegen suchte, Fremdsprachenlernen und -unterricht weniger grammatikorientiert und mehr 'kommunikativ' zu gestalten? Die Gleichzeitigkeit des Ungleichen in der Fremdsprachendidaktik, also die Verwendung unterschiedlicher und letztlich inkompatibler Begriffe von kommunikativer Kompetenz, ist - so kann man heute rückblickend vermuten - zumindest zum Teil der allgemeinen öffentlichen und akademischen Diskussionen um das gesellschaftliche Kommuniké und dem spezifischen Zeitgeist in der BRD geschuldet. Dass die Mythenbildung in einem solchen Klima ebenfalls nicht weit war, zeigte sich recht bald.

4. Mythos?

Bei der Übertragung des Terminus 'kommunikative Kompetenz' auf den Bereich des institutionalisierten Fremdsprachenlernens standen in der BRD nicht die Überlegungen von Dell Hymes, sondern Habermas' Gedanken im Mittelpunkt. Diese klare Präferenz lässt sich in Anbetracht der oben geschilderten Entwicklungen zweifellos als Ausdruck eines Zeitgeistes verstehen, spiegelt dies doch die spezifische Idealisierungstendenz wider, die in der bundesdeutschen Fremdsprachendidaktik dazu führte, eine Habermas'sche Lesart von kommunikativer Kompetenz zum obersten Lernziel des Fremdsprachenunterrichts zu erklären. Zugleich wurde damit, wie bereits angedeutet, ein fremdsprachendidaktischer 'Sonderweg' beschritten, der sich von den ebenfalls zur Mode gewordenen Ansätzen des *Communicative Language Teaching* in angelsächsischen und anglo-amerikanischen Sprachräumen merklich unterschied.

Diese Entwicklung kann man bereits in der ersten breit rezipierten Monographie zur kommunikativen Kompetenz deutlich erkennen: Hans-Eberhard Piephos' "Kommunikative Kompetenz als oberstes Lernziel des Englischunterrichts" (1974). In seinen einleitenden Überlegungen formuliert Piepho seine Auffassung von kommunikativer Kompetenz und deren Relevanz im Fremdsprachenunterricht folgendermaßen:

Man muß die Bemühung um eine Didaktik der kommunikativen Kompetenz [...] in einem Rahmen sehen, der weit über die fachdidaktische Problematik hinausgeht. Habermas und andere haben [...] den Begriff der kommunikativen Kompetenz benutzt, um die **Handlungsfähigkeit eines von Zwängen, Defiziten und Pressionen freigesetzten und selbstbewußten Menschen in einer demokratischen und humanen Gesellschaft** näher und wirksamer zu beschreiben [...]. Kommunikative Kompetenz bedeutet [...] die Fähigkeit, sich **ohne Ängste und Komplexe** mit sprachlichen Mitteln, die man durchschaut und in ihren Wirkungen abschätzen gelernt hat, zu verständigen (Piepho 1974: 9f.; Hervorhebungen B.S.).

Schon diese Ausführungen belegen, dass Piepho sich keinesfalls auf Hymes' soziolinguistische Überlegungen zu einer Ethnographie von (realer) Kommunikation in verschiedenen Diskursgemeinschaften, sondern auf Habermas' gesellschaftlich orientierte Utopie von kommunikativer Kompetenz bezieht. Piepho versucht, dessen Konzeption der idealen Sprechsituation auf den Bereich des schulischen Englischunterrichts zu übertragen, indem er kommunikative Kompetenz als ein allgemeines, fächerübergreifendes Lernziel begreift.⁹ Allerdings stellt er nicht direkt im Rekurs auf Habermas' Schriften jeweils eigene Thesen zur Konzeption und Realisierbarkeit des Lernziels 'kommunikative Kompetenz' im Fremdsprachenunterricht auf, sondern er greift auf eine pädagogische Rezeption zurück: Dieter Baackes in Auseinandersetzung mit Habermas' Arbeit entwickelte frühe Überlegungen zur kommunikativen Kompe-

tenz (Baacke 1971, 1972). In Anlehnung an Baackes "Axiome" (Baacke 1972: 59-63) formuliert Piepho seine Schlussfolgerungen zur Gestaltung eines auf kommunikative Kompetenz ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts. So heißt es etwa in Baackes Überlegungen zur Pädagogik (Baacke 1972: 62; Piepho 1974: 19): "Diskurse fordern, daß jeder die Freiheit hat, sich mitzuteilen; jeder die Wahrheit über einen Gegenstand/Sachverhalt zu finden und auszusprechen sucht; jeder seine Emotion hintanhält; jeder die Regeln befolgt, die Freiheit und Wahrheit möglich machen."

Bei seiner Übertragung dieser Überlegungen von Dieter Baacke auf den Fremdsprachenunterricht formuliert Piepho:

Der Englischunterricht birgt ohne Verlust an Substanz die Möglichkeit in sich und hat damit die eigenständige pädagogische Qualität, daß die pragmatischen kommunikativen Universalien in Rollen beobachtet und im Rollenspiel erworben werden, in denen sich 'ideale Sprechsituationen' und modellhafte Redeweisen, nicht als neue Norm mißzuverstehen, darstellen. Ein kommunikativ orientiertes Curriculum soll die Schüler nicht einfach zum Mitreden führen, sondern zugleich durch Anwendung gemeinsam abgesprochener Regeln, nicht durch falsche Normen restringierten Äußerungsformen Beispiele für befreites Verhalten erfahrbar machen (Piepho 1974: 19f).

Die Übertragung der Gedanken Baackes in die Welt des institutionalisierten Fremdsprachenlernens lässt Piepho zuerst an das fremdsprachliche Rollenspiel denken, in dessen Rahmen es möglich sein könnte, eine ideale Sprechsituation einzuüben und pragmatische kommunikative Universalien zu erwerben. Weiterhin weist er Formen der Restriktion gegenüber Schüleräußerungen im Fremdsprachenunterricht scharf zurück. Den von ihm propagierten gemeinsam abgesprochenen Regeln stellt er die "restringierten Äußerungsformen" gegenüber, die er aufgrund der ihnen zugrunde liegenden "falschen Normen" ablehnt. Richtig wären dagegen solche Äußerungsformen im Fremdsprachenunterricht, die "frei" erfolgen und nicht anhand vorgegebener *patterns* oder Regeln gemacht werden. Schon diese knappen Erläuterungen verdeutlichen, dass es herrschaftsfreie Diskurse waren, die im Fremdsprachenunterricht durch die Übernahme neuer (utopischer) sozialer Rollen erprobt werden sollten (vgl. insbesondere auch Piepho 1974: 135).

Piephos Vorstellung, dass ideale Sprechsituationen im Englischunterricht qua Rollenspiel realisierbar wären, wirkt allerdings - und das zumal aus heutiger Sicht

⁹ Die frühe Orientierung an Habermas blieb nicht unwidersprochen (vgl. z. B. Heuer 1978; Hüllen 1976a, 1976b; Melenk 1977; Mindt 1978; Pauels 1978). Dennoch haben vergleichsweise viele Autorinnen und Autoren im deutschsprachigen Raum versucht, Habermas' Vorstellungen von kommunikativer Kompetenz auch für die Fremdsprachendidaktik fruchtbar zu machen und die Kritik zu entkräften bzw. für eigene, weiterführende Konzeptionen zu nutzen (vgl. z. B. Dietrich 1973, 1974; Kaufmann 1977; Krumm 1974, 1978; Mans 1976; Schwerdtfeger 1973, 1976; Solmecke 1981). Vgl. auch die Zusammenfassungen zur Konzeptionierung von kommunikativer Kompetenz bei Neuner & Hunfeld 1993 und Neuner 2003.

- allzu blauäugig. Der Glaube daran, dass herrschaftsfreie Diskurse im Fremdsprachenunterricht simuliert werden könnten, indem sich die Beteiligten einem "zwanglosen Zwang des besseren Arguments" (Habermas 1971: 137) unterwerfen oder gar einen wahren von einem falschen Konsensus unterscheiden könnten, ist dabei nur zu deutlich als Ausdruck der Tatsache erkennbar, dass das Lernziel kommunikative Kompetenz utopische Qualitäten angenommen hatte. Der Übertrag von Habermas' gesellschaftspolitischer Utopie auf den schulischen Fremdsprachenunterricht stellt insofern eher die Schaffung eines fremdsprachendidaktischen Arkadien dar. So verführerisch diese Vorstellungen auch gewesen sein mögen - sie muten heute doch als von der Realität des Fremdsprachenunterrichts allzu weit entfernt, als mythisch-verklärt an.¹⁰

Hinzu kommt in Piephos Argumentation das oben erwähnte Problem der Gleichzeitigkeit des Ungleichen. Denn er greift in seinen Illustrationen eines am Lernziel 'kommunikative Kompetenz' orientierten Fremdsprachenunterrichts auf die umfangreichen Kategorisierungen und Auflistungen von Notionen und Funktionen zurück, die David Wilkins im Rahmen seiner Arbeit für den Europarat entwickelt hatte (Piepho 1974: 46-77). Diese listet er in seiner Arbeit auf und erklärt sie zu den wesentlichen Bausteinen eines Kerncurriculums im Fremdsprachenunterricht. Eine Auseinandersetzung mit den konkreten Zusammenhängen zwischen Habermas' Überlegungen zu Wahrheit und Konsensbildung einerseits und den Funktionen und Notionen im Wilkins'schen Kategorienraster andererseits findet sich nicht, so dass die Unvereinbarkeiten dieser Versionen von kommunikativer Kompetenz nicht in den Blick geraten (vgl. auch Schwerdtfeger 1996: 433).

Bemerkenswert ist, dass Auseinandersetzungen mit dem Text von Hymes in der Bundesrepublik in diesem Zusammenhang ohnehin weitgehend ausblieben, was wohl auch darin begründet liegt, dass bei aller Faszination vom herrschaftsfreien Dialog vergessen wurde, dass real stattfindende Kommunikation kaum je herrschaftsfrei verlaufen dürfte. Die so grundsätzlich anders ausgerichtete Konzeption kommunikativer Kompetenz bei Dell Hymes konnte mit Fragen des institutionalisierten Fremdsprachenlernens, betrachtet durch die Brille einer sozialkommunikativen Gesellschaftsutopie, nicht in Bezug gesetzt werden. Das oben erwähnte *black-boxing* hatte begonnen.

Der Mythos des herrschaftsfreien Diskurses führte in der Folge zu einer Reihe von Debatten und Kontroversen, wobei man sich auch mit dem Ursprungstext von Habermas zunehmend weniger beschäftigte, als vielmehr Mittel und Wege suchte, Methoden, Übungen und Aufgaben für einen 'kommunikativen' Fremdsprachen-

¹⁰ Anzumerken ist auch, dass der bei Habermas konstitutive Unterschied zwischen "kommunikativem Handeln" und "Diskurs" in Piephos Rezeption nahezu unkenntlich geworden ist, was bereits in zeitgenössischen Stellungnahmen kritisiert wurde (vgl. z. B. Mans 1976; Mindt 1978).

unterricht zu konzipieren. Zwar wurden nun zahlreiche neue methodische Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht angestellt, die zum Teil bis heute einflussreich und aktuell sind und die unbestreitbar zur Weiterentwicklung des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts beigetragen haben - doch eine Beschäftigung mit möglichen Implikationen des Terminus 'kommunikative Kompetenz', wie er von Habermas konzipiert worden war, fand kaum mehr statt.

In den bisweilen hitzigen Debatten um emanzipatorischen Fremdsprachenunterricht, Einsprachigkeit, Schülermitbestimmung, Metakommunikation etc.¹¹ gerieten stattdessen angelsächsische und anglo-amerikanische Konzeptionen des *Communicative Language Teaching* zunehmend als Alternativen ins Blickfeld (vgl. z. B. Breen & Candlin 1980; Brumfit & Johnson 1979; Canale & Swain 1980; Richards & Rodgers 2001; Savignon 1983), wobei es nicht mehr darum ging, das Lernziel 'kommunikative Kompetenz' theoretisch zu durchdringen, sondern hauptsächlich darum, ein geeignetes Curriculum und 'kommunikative' Methodenrepertoires zu entwickeln.¹² Somit fand eine eher utilitaristische Auffassung von kommunikativer Kompetenz Verbreitung, die man **weder** aus dem sozialphilosophischen Konzept Habermas' **noch** aus dem ethnographisch-soziolinguistischen Begriff Hymes' herleiten kann: Man beschränkte sich zunehmend darauf, kommunikative Akte so zu beschreiben, dass sie in überschaubaren Listen von Notionen und Funktionen portioniert und entsprechend in Curricula zusammengestellt und im Unterricht 'abgearbeitet' werden könnten. Der Schwerpunkt war somit in der BRD von Diskussionen zur Rolle und Bedeutung des (übergeordneten) Lernziels 'kommunikative Kompetenz' verschoben worden zugunsten der Diskussion um die Entwicklung und Gestaltung kommunikativer Curricula, wie sie auch in angelsächsischen und anglo-amerikanischen Sprachräumen bereits seit geraumer Zeit geführt wurden (vgl. dazu auch die Schilderung von Richards & Rodgers 2001).

Charakteristisch für diese Entwicklung sind die Ausführungen von Wolfgang Pauels aus dem Jahre 1983: Er lässt die Diskussionen um das Lernziel 'kommunikative Kompetenz' im Fremdsprachenunterricht Revue passieren und gelangt schließlich zu dem Schluss, dass in der anglo-amerikanischen Literatur

¹¹ Vgl. z.B. Dietrich 1973, 1974, 1976; Heuer 1978; Hüllen 1976a, 1976b; Kaufmann 1977; Krumm 1974, 1978; Oltmann & Schleiffer 1977; Pauels 1978; Pelz, 1977; Schwerdtfeger 1973, 1976; Solmecke 1981.

¹² Insbesondere die Konzeption von Michael Canale und Meryll Swain 1980 greift ausführlich auf Dell Hymes' Parameter zurück. Die bei Hymes fehlende Verbindung zwischen den Parametern wird bei Canale und Swain durch die Hinzufügung einer lernerspezifischen Kategorie auszugleichen versucht: der so genannten strategischen Kompetenz (vgl. die Diskussion dieser Konzeption bei Widdowson 2003: 149ff.). Diese bis heute einflussreiche Konzeptualisierung von kommunikativer Kompetenz ist in der bundesrepublikanischen Forschung zum kommunikativen Ansatz jedoch nur zögerlich integriert worden. Noch in der 2003 neu erschienenen Auflage des *Handbuchs Fremdsprachenunterricht* wird zwar Jürgen Habermas als ein 'Vater' des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts angegeben, nicht aber Dell Hymes oder Canale & Swain (Neuner 2003: 230ff.).

zur Fremdsprachendidaktik eine deutlich andere - seiner Auffassung nach begrüßenswerte - Ausrichtung in der Diskussion um kommunikativen Fremdsprachenunterricht vorherrsche. So sei jenen Positionen etwa "gemeinsam, daß sie ausschließlich linguistischen Richtungen entnommen sind; sie stehen nicht im Dienste einer erkenntnistheoretischen Intention [...]. Damit sind sie 'ideologiefrei'" (Pauels 1983: 24).

Deutlich tritt hier der Wunsch zutage, sich wieder dem Alltagsgeschäft zu widmen, das augenscheinlich ohne das Nachdenken über kritische, kommunikative oder emanzipatorische Stoßrichtungen nicht mehr unter Ideologieverdacht zu stehen schien. So begrüßt Pauels denn auch die in vielen anglo-amerikanischen Arbeiten dargelegte Notwendigkeit einer unterrichtlichen Progression von linguistischer Kompetenz hin zur kommunikativen Kompetenz. Nicht der möglichst herrschaftsfreie Diskurs sollte demnach im Unterricht praktiziert werden, sondern dieser Unterricht solle Lernende mit linguistischer Kompetenz ausstatten. Erst nach einem solchen Lehrgang könne dann kommunikative Kompetenz, verstanden als Fähigkeit die eigenen Intentionen auszudrücken, avisiert werden (vgl. Pauels 1983: 23f.).

Hier hatte sich also der eingangs bereits erwähnte Bruch zwischen kommunikativer Fremdsprachendidaktik und 'kommunikativer Kompetenz' vollzogen: Der Verzicht auf weitere konkrete Reflektionen und Auseinandersetzungen mit dem Habermas'schen wie auch dem Hymes'schen Konzept ebnete den Weg zur vermeintlich ideologiefreien pragmatischen Konzeption eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, der sich einem eher dem alltäglichen Sprachgebrauch entnommen Konzept von 'Kommunikationsfähigkeit' bedient. Jürgen Quetz kommentierte diese semantische Verschiebung schon im Jahr 1979 entsprechend:

„Daß nun der bildungstheoretisch begründete 'kommunikative Fremdsprachenunterricht' der Piepho-Schule in diesen Curricula die Einlösung seiner sozialpädagogischen Ansprüche sieht, ist nur schwer zu erklären“ (Quetz 1979: 146) - und in der Tat kann man nicht behaupten, dass den so genannten kommunikativen Curricula, deren Ziele die Entwicklung von Kommunikationsfähig- und -fertigkeiten waren, eine bildungstheoretisch fundierte Auffassung von kommunikativer Kompetenz zugrunde liegt. "Was sich heute dahinter (hinter kommunikativer Kompetenz, B. S.) verbirgt [...], ist das, was man schon seit langem mit Begriffen wie 'Kommunikationsfähigkeit' ausdrücken wollte (Quetz 1979: 147).

Nachdem die kontroversen Debatten um die kommunikative Kompetenz in den 70er Jahren stiller wurden, gerieten Habermas und seine gesellschaftliche Utopie sowie der kritische Stachel, der diese einst als willkommenes zukünftiges gesellschaftliches Ideal fruchtbar machen wollte, in der Fremdsprachendidaktik

zusehends in Vergessenheit. Auch hier hatte alsbald ein Prozess des *black-boxing* eingesetzt. So ist es uns heute möglich, von kommunikativer Kompetenz als einer Mode zu sprechen - sie kam in der BRD im Zuge einer enormen Welle von kritischem Nachdenken über Kommunikation und Gesellschaft auf und verebte dann wieder. Man ließ sich mitreißen und arbeitete schließlich nicht mehr weiter daran, Vorstellungen von kommunikativer Kompetenz als eines allgemeinen Bildungsziels anhand realer sozialer Gegebenheiten sorgfältig auszuloten. Ein Besinnen auf mögliche **überdauernde** Momente der Diskussion, das aus der Mode ein kontinuierliches Auseinandersetzen gemacht hätte, fand nicht statt. Im Resultat trug dies zu einer Verflachung des Kommunikationsbegriffs auch in der Fremdsprachendidaktik bei, die inzwischen sehr weit fortgeschritten ist (vgl. auch Block 2003; Cameron 2000).

An diesem Punkt angekommen, wäre mit einigem Recht zu konstatieren, dass das Lernziel kommunikative Kompetenz eine ansehnliche Patina angesetzt hat. Und es gäbe einige Gründe, heute sein Ableben zu verkünden und es mit einem angemessenen Nachruf zur Würdigung der zumindest zum Teil positiven Veränderungen, die die seinerzeitigen Debatten direkt oder indirekt (mit-) beeinflusst haben, in die Ahnengalerie des modernen Fremdsprachenunterrichts zu verbannen. Man kann jedoch auch die Entsorgung der kommunikativen Kompetenz aufschieben und sich stattdessen fragen: Wäre ihre Verabschiedung im Zuge der Modernisierungsschübe und der rasch aufeinander folgenden Verkündungen von Paradigmenwechseln in der Fremdsprachendidaktik nicht allzu verfrüht? Welche Möglichkeiten bieten eigentlich die seinerzeitigen Überlegungen zu diesem übergeordneten Lernziel heute? Ist es nicht doch möglich (und vielleicht auch nötig), trivialisierte Kommunikationsbegriffe durch eine erneute Beschäftigung mit bildungstheoretisch und soziolinguistisch fundierten Konzeptionen zu differenzieren und kommunikative Kompetenz als bewahrenswertes Konzept zu rehabilitieren und zu 'modernisieren'?

5. Möglichkeiten

Ein erster Ansatzpunkt zur Wiederbeschäftigung mit konzeptionellen Fragen kann unmittelbar aus den oben erörterten Rezeptionsweisen von kommunikativer Kompetenz in der bundesdeutschen Fremdsprachendidaktik abgeleitet werden. So wäre es möglich, das *black-boxing* zu beenden und erneut in die schwarzen Kästen zu schauen. Die erneute Lektüre von Hymes und Habermas etwa könnte nicht nur zu einer Wiederentdeckung von bildungstheoretischen wie auch soziolinguistischen Facetten des Kommunikationsbegriffs führen (die ihrerseits inzwischen vielfach weiterentwickelt worden sind), sondern auch die seinerzeit nicht in den

Fokus geratene Diskrepanz zwischen Hymes' und Habermas' Konzeptionen beleuchten und den Blick darauf freigeben, dass die Habermas'schen Idealvorstellungen mit den Hymes'schen Kritikpunkten und Impulsen auch auf andere Weise reflektiert werden können. Denn zwischen beiden wird ein Spannungsfeld sichtbar, das wichtige Anhaltspunkte für Diskussionen zum Fremdsprachenlernen und -lehren liefern kann, die seinerzeit weitgehend unbemerkt und als Potentiale ungenutzt geblieben sind. Dieses Spannungsfeld nicht länger zu ignorieren, sondern genauer auszuleuchten könnte eine neue 'Wirklichkeitsflucht' der Fremdsprachendidaktik, die sich in den 70er Jahren aus der Orientierung an Habermas ergeben hatte, verhindern helfen. Hymes' Anstöße könnten hier gleichsam als soziokulturelles Korrektiv wirken. Nicht zuletzt durch das *black-boxing* seiner Kritik und seiner Intentionen hatte man damals den pädagogisch-didaktischen Mythos schaffen können.

Fern von den tatsächlichen Voraussetzungen und Gegebenheiten in sozialen Lerngruppen, von lernenden Personen, verlor man hingegen seinerzeit die konkreten Möglichkeiten und Einschränkungen von Kommunikation, Teilhabe am Diskurs, Mitbestimmung, etc. vollkommen aus den Augen. Hymes selbst hat in der Auseinandersetzung mit Habermas' Konzeption von kommunikativer Kompetenz später ebenfalls auf diese Problematik verwiesen (Hymes 1987: 225). Seine Kritik verdeutlicht einen zentralen Schwachpunkt in Habermas' Ideal der Universalpragmatik, der seither vielfach problematisiert worden ist: Habermas unterschätze vollkommen die dem eigenen Rationalitäts- und Universalanspruch zugrunde liegenden (sozio-) kulturellen Verortungen von Wahrheit, Diskurs und Konsensus (Hymes 1987: 222).

Die Rückbesinnung auf Hymes' Kritik sowohl an der 'Sozialblindheit' rein linguistischer Kompetenzbegriffe als auch an der 'Kulturblindheit' universalistisch gedachter Wahrheitsfindungsprozesse sowie seine Überlegungen zur Realitätsferne des Habermas'schen Ideals von wahren Konsensus könnten eine Diskussion um kommunikative Kompetenz neu beleben - auch und vielleicht gerade wieder in der heutigen Situation. Bei aller Kritik an Habermas' Konzeption von kommunikativer Kompetenz, und angesichts der letztlich nicht exhaustiv und normativ zu fassenden Konzeption kommunikativer Kompetenz bei Hymes, bleiben diese beiden Konzeptionen also dennoch wichtige Ansatzpunkte auch für heutige Überlegungen und Forschungsprojekte zur kommunikativen Wirklichkeit im Fremdsprachenunterricht.

Habermas' Ansatz macht die m. E. unhintergehbare Einsicht deutlich, dass Kommunikation eine fundamentale persönliche und soziale, gesellschaftliche (und demokratische) Größe darstellt - auch wenn sie keinesfalls universal zu denken ist. Seine Konzeption von kommunikativer Kompetenz kann demnach

nicht nochmals ohne Umschweife zum Lernziel des Fremdsprachenunterrichts erklärt werden. Dennoch weisen seine Überlegungen in eine auch für das Fremdsprachenlernen zentrale Richtung, da sie den Blickwinkel auf Kommunikation und kommunikative Kompetenz erweitern: Kommunikation wird nicht lediglich als Austausch von Sätzen bzw. von Notionen und Funktionen, als Gesprächsführung oder *turn-taking* Abfolge verstanden, sondern als soziale Verhältnisse und (Sprecher-)Positionen generierend und ggf. modifizierend. Mit Dell Hymes' Konzeption wäre in diesem Rahmen auf eine konsequente Rückbindung solcher Überlegungen an die reale soziokulturelle Einbindung vor allem von Lernenden und Lehrenden in Kommunikationssituationen zu bestehen, statt nochmals überhöhten Vorstellungen idealer Kommunikation und Herrschaftsfreiheit anheim zu fallen. Der allzu naive Glaube an die Möglichkeit herrschaftsfreier Kommunikation in real existierenden Klassenzimmern wäre dann nicht mehr in dieser Idealisierung vertretbar, sondern müsste in die Wirklichkeit heutigen Fremdsprachenlernens und -lehrens zurückgeholt werden. Erkundungen und Nachdenken etwa über reale Herrschaftsverhältnisse und Kommunikationsrituale in modernen - multikulturellen und mehrsprachigen - Lerngruppen könnte m. E. eine Reihe von Beobachtungen ermöglichen, die auch für die Fremdsprachenforschung von großer Bedeutung sind. Zugleich könnten viele Ansatzpunkte einer kritischen Didaktik hier ebenfalls wichtige Impulse setzen, da sie gerade auf die Überwindung der Diskrepanzen zwischen realen Einschränkungen und möglichen Mitspracherechten in schulischer und außerschulischer Interaktion zielen.

Konkret bedeutet das zunächst, dass tatsächlich stattfindende Kommunikation im Fremdsprachenunterricht genauer in den Blick genommen werden muss. Empirische Beobachtungen zur Wirklichkeit kommunikativer Aushandlungsprozesse könnten mit Hilfe der von Hymes entwickelten Parameter sicherlich zur Erfassung des tatsächlichen 'kommunikativen Status quo' des Fremdsprachenunterrichts beitragen. Anstatt sich darauf zu kaprizieren, wie Kommunikation in einer idealen Welt aussieht, und diese Idealbilder zu Lernzielen zu (v)erklären, ermöglichen empirische Studien zur tatsächlichen Situation Einblicke in die sehr komplexen realen Kommunikationssituationen, wie sie in heutigen Klassenzimmern gegeben sind und wie sie von den Beteiligten wahrgenommen und gestaltet werden.

Halten wir uns einmal vor Augen, dass wir es gegenwärtig mit einer Welt des zunehmend ökonomisierten Fremdsprachenlernens zu tun haben, in der Begriffe wie Individualisierung, Autonomie, Lernmanagement Hochkonjunktur haben, dann scheint vieles, was seinerzeit mit kommunikativer Kompetenz beschrieben wurde, wert zu sein, wieder hervorgeholt und im Licht aktueller Entwicklungen

neu betrachtet und bedacht zu werden. Deshalb möchte ich abschließend versuchen, einige Bereiche zu skizzieren, die m. E. für eine Wiederbeschäftigung mit dem Lernziel kommunikative Kompetenz sowie seinen Ursprüngen und Zusammenhängen sprechen. Zugleich lassen die im Folgenden genannten Punkte erste Schlüsse bzw. konkretere Fragestellungen zu, inwiefern kommunikative Kompetenz angesichts aktueller Frage- und Problemstellungen in der Fremdsprachenforschung (neu-)konzeptualisiert werden könnte.

5.1 Zur Rolle übergeordneter allgemein-pädagogischer Lernziele in der Fremdsprachendidaktik

Es macht die frühen Debatten aus, dass kommunikative Kompetenz nicht nur als Ziel des Fremdsprachenunterrichts, sondern als allgemeines Lernziel gedacht war. Möglicherweise hat sogar gerade der Verlust der fächerübergreifenden Perspektive auf kommunikative Kompetenz zu ihrer Trivialisierung beigetragen: Man hat die gesellschaftspolitischen, soziokulturellen und anthropologischen Dimensionen von Kommunikation 'ausgesperrt' und sich dem scheinbar ideologiefreien Alltagsgeschäft des Fremdsprachenunterrichts zugewandt, der nun 'kommunikativ' werden sollte.

Die Wiederbeschäftigung mit kommunikativer Kompetenz erfordert hingegen eine erneute Beschäftigung mit Theorien und Konzeptionen aus Wissenschafts- und Praxisbereichen, die sich nicht nur mit Fremdsprachenlernen und -lehren, sondern auch mit weiterreichenden Fragestellungen, hier vor allem der Pädagogik befassen. Das würde ermöglichen, Lernziele und Ideale in fachübergreifender Perspektive auch mit weiteren Erziehungsidealen und -vorstellungen in Verbindung zu bringen. Dies scheint m. E. heute vordringliche Aufgabe im Bereich der interkulturellen Kommunikation zu sein. In Anbetracht der Tatsache, dass wir es im Rahmen des institutionalisierten Lernens zunehmend mit multikulturellen Lerngruppen zu tun haben, sind etwa die Überlegungen von Hu 2003 zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit und "dezentrierten Gesellschaft" unmittelbar relevant auch für Neukonzeptionen von kommunikativer Kompetenz: "Auf eine so grundlegende Änderung der gesellschaftlichen Struktur muss auch der schulische Umgang mit Sprachen deutlich reagieren" (Hu 2003: 298).

Speziell auf diesem Gebiet könnte das Nachdenken über Formen und Funktionen kommunikativer Kompetenz als einem übergeordneten Lernziel davon profitieren, das Spannungsfeld von Habermas' idealisierter gesellschaftspolitisch perspektivierter Kommunikationstheorie einerseits und Hymes' engagierten soziolinguistisch ausgerichteten Überlegungen andererseits auszu-leuchten. Was die kommunikative Kompetenz eines *intercultural speaker*

ausmacht (Kramsch 1998) - und das keineswegs nur hinsichtlich seiner im Fremdsprachenunterricht auszubildenden Fähigkeiten -, wäre so möglicherweise konkreter zu konzeptualisieren, und das vor allem angesichts der zunehmend mehrsprachigen Lernwirklichkeiten in heutigen Klassenräumen.

Hier spielt nicht nur die Frage von Sprachfertigkeiten im Deutschen, in Fremdsprachen bzw. in den so genannten Herkunftssprachen eine Rolle (im Sinne der ersten beiden Parameter in Dell Hymes' Modell), sondern auch die von Hymes an dritter und vierter Stelle genannten Kriterien von soziolinguistischer Angemessenheit und tatsächlicher Performanz. 'Kommunikation' ist unter solchen Voraussetzungen ein sehr komplexer Bereich. Hinzu kommt zweifellos auch die von Habermas dem Ideal geopferte Berücksichtigung der Dimension der sozialen und gesellschaftlichen Positionierung von Sprechern/Textproduzenten und Rezipienten. Halten wir uns vor Augen, dass im schulischen Unterricht tagtäglich eine Reihe von kommunikativen Akten vollzogen wird, und das sowohl im Sprachunterricht als auch im Unterricht in so genannten nichtsprachlichen Fächern, ist zunächst zu resümieren, dass es keinesfalls exklusive Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts sein kann, kommunikative Kompetenz (in einer bestimmten Sprache) zu fördern, sondern dass Sprachförderung im Sinne einer Förderung von kommunikativer Kompetenz fächerübergreifend angelegt sein muss. Möglicherweise wäre es in diesem Zusammenhang hilfreicher bzw. sinnvoller, wenn man die Förderung von kommunikativer Kompetenz speziell in multikulturellen Gesellschaften mit dem Bereich des interkulturellen Lernens und Formen der Sprachbewusstheit konkreter in Bezug setzt, etwa indem man so etwas wie eine *communicative awareness* zu fördern sucht.

Da 'Kommunikation' zumal in mehrsprachigen Umgebungen ein viel zu komplexes Feld bezeichnet, um hinreichend beschrieben oder gar 'gelernt' zu werden, könnte es zudem sinnvoller sein, hier auf Vollständigkeitspostulate zu verzichten und statt dessen exemplarisches Lernen sowie reflexive und interpretative Fähigkeiten im Umgang mit Kommunikation zu betonen. Zu klären wäre dann, welche Facetten eine Erziehung zur kommunikativen Kompetenz demnach aufweisen müsste und inwiefern der Fremdsprachenunterricht dazu beitragen kann, diese gezielt zu fördern. Wie können Möglichkeiten zur Mitsprache (im weitesten Sinne) in heterogenen mehrsprachigen Lerngruppen geschaffen und gefördert werden, ohne erneut in eine sozial-romantische (und im Resultat sozial- und kulturblinde) Sichtweise von Herrschaftsfreiheit im Fremdsprachenunterricht zu verfallen?

5.2 Kritische Revisionen des Emanzipationsgedankens und des herrschaftsfreien Diskurses

Der Blick in aktuelle pädagogische Publikationen zeigt: Auch derzeit gibt es Versuche, sich mit den Ansätzen der kritischen Erziehungswissenschaft zu beschäftigen (z. B. Bernhard et al. 2003; Bernhard & Rothermel 2001; Sünker & Krüger 1999). Offenbar ist dort erneut eine Entwicklung im Gange, die im Kontext unserer heutigen spezifischen Situation zwischen Multikulturalität und 'Globalisierung' dazu führt, sich den kritischen Positionen wieder anzunähern bzw. diese auf ihre Aktualisierbarkeit hin zu befragen.

In gegenwärtigen Auseinandersetzungen mit der kritischen Erziehungswissenschaft und deren emanzipatorischem Programm wird nicht mehr der herrschaftsfreie Diskurs propagiert oder eine Befreiung des lernenden Subjekts avisiert. Vielmehr geschieht die Beschäftigung mit diesen Überlegungen vor dem Hintergrund, dass die Ideale der kritischen, emanzipatorischen oder kommunikativen Didaktik heute in ihr Gegenteil umzuschlagen drohen. Bei der Lektüre dieser Schriften kann man nicht umhin festzustellen, dass sie sehr wohl auch den Reflektionsradius der Fremdsprachenforschung betreffen und ihn erweitern könnten. So weist etwa Bernhard 2003 darauf hin, dass unter dem augenblicklich rapide sich vollziehenden gesellschaftlichen und bildungspolitischen Wandel eine Wiederbeschäftigung mit kritischer Pädagogik unerlässlich sei, da ansonsten die Gefahr bestehe, dass **Bildungskonzeptionen** zunehmend in Kategorisierungen von Einzel**kompetenzen** verschwimmen und aus dem Horizont pädagogischer (und didaktischer) Überlegungen verschwinden könnten. Es dürfte kaum gesonderter Erläuterungen bedürfen, dies auch mit gegenwärtig verbreiteten Diskursen innerhalb der Fremdsprachenforschung in Verbindung zu bringen: Kann man kommunikative Kompetenz so konzipieren, dass darin Korrekturen sichtbar werden, die die Verkürzung von Bildungskonzeptionen auf einzelne Kompetenzen auch in der Fremdsprachendidaktik eindämmen und relativieren könnten, ohne zu idealisierten - bodenlosen - Vorstellungen von Herrschaftsfreiheit zurück zu kehren?

Kommunikative Kompetenz könnte m. E. gedeutet werden als eine rezeptive und produktive Fähigkeit zur Teilnahme am sozialen Dialog mit dem Ziel, eigene Standpunkte zu vertreten und ggf. zu modifizieren sowie diejenigen anderer anzuerkennen und sich damit auseinander zu setzen, und dies sowohl im Bereich der Mündlichkeit wie auch Schriftlichkeit. Speziell im Fremdsprachenunterricht ist dies jedoch ein sehr anspruchsvolles Ziel, das nicht generell, sondern nur punktuell und ausschnitthaft durch exemplarisches Lernen zu realisieren sein kann. Hier müsste es entsprechend darum gehen, Lerngegenstände zu benennen,

die solch ein exemplarisches Lernen ermöglichen, und deren Behandlung im Unterricht zur Auseinandersetzung mit der je eigenen Standortgebundenheit einlädt. Möglicherweise könnten in diesem Zusammenhang auch Ansätze einer Didaktik des Fremdverstehens und des Interkulturellen Lernens einbezogen werden (vgl. z. B. Bredella & Delanoy 1999; Hu 1999a, 1999b).

5.3 Neuere Entwicklungen der Theoriebildung zur kommunikativen Kompetenz in angelsächsischen Sprachräumen

Bemerkenswert sind auch Entwicklungen in angelsächsischen, anglo-amerikanischen und anglo-australischen Sprachräumen, denn dort wird seit einiger Zeit zunehmend Kritik am vermeintlich neutralen Sprachbegriff und Lernerbild im Bereich der *Applied Linguistics* und speziell im *communicative approach* geübt. Dabei greift man u.a. auch auf Habermas zurück, um eine kritische Perspektive auf das Sprachenlernen und -lehren zu gewinnen, und führt dessen Überlegungen fort, da man den Gedanken der idealen herrschaftsfreien Kommunikation selbst als problematisch und korrekturbedürftig ansieht (Pennycook 2001: 42 und 87f). Heute moniert man dort das, was in der BRD einst als vermeintlich neutrale und ideologiefreie Alternative zum bundesdeutschen Diskurs postuliert wurde: die angelsächsischen Konzeptionen von kommunikativer Kompetenz (vgl. insbesondere Pennycook 2001).

Man kann die Ironie der Geschichte kommunikativer Kompetenz insofern kaum leugnen. Offenbar finden wir uns gegenwärtig erneut konfrontiert mit der Problematik des gesellschaftsverändernden Potentials von Kommunikation (vgl. auch Norton & Toohey 2004). Die zunehmende Entdeckung kritischer Pädagogik in anglo-amerikanischen *Applied Linguistics* setzt - und das ist sicherlich bemerkenswert - erst ca. 20 Jahre später als in der bundesrepublikanischen Fremdsprachenforschung ein. Das sollte jedoch kein Grund sein, sich nicht auch hierzulande erneut mit den Überlegungen zur kommunikativen Kompetenz zu befassen, um diese einer kritischen Revision zu unterziehen und Neukonzeptionen anzugehen. Dieses Mal allerdings wird ein frühzeitiger Eskapismus durch übersteigerte Sozialromantik verhindert werden müssen, wenn man nicht erneut in Mythisierungen kommunikativer Kompetenz verfallen möchte.

5.4 Formen der Kommunikation im Zeitalter des Computers

Schließlich scheint mir eine erneute Beschäftigung mit Konzeptionen kommunikativer Kompetenz insofern zentral, als die damalige Bedeutung von Kommunikation sich heute immens geändert hat. Waren es damals 'nur' die Massenmedien wie Telefon, TV, etc., so herrscht mit dem Eintritt in das digitale Zeitalter eine ungleich verbreitetere mediale Eingebundenheit allen privaten und öffentlichen Lebens. Die rasanten Entwicklungen im Bereich des Computers und des Internets stellen sicherlich all das in den Schatten, was zu Beginn der 70er Jahre Aufruhr gegen Massenmedien und Manipulation ausgelöst hat. Insofern scheint mir heute die Fremdsprachendidaktik allzu naiv zu sein, wenn sie im Computer lediglich ein Lernwerkzeug sieht (vgl. dazu auch Schwerdtfeger 2003). Vielmehr muss im Rahmen einer Wiederbeschäftigung mit kommunikativer Kompetenz sowie Versuchen einer Neukonzeption viel stärker berücksichtigt werden, welche Rolle Medien im Alltag von Lernenden und Kommunikanten allgemein spielen: Wie lässt sich kommunikative Kompetenz konzeptualisieren, wenn man nicht nur die bereits in sich hochkomplexen Bereiche Mündlichkeit und Schriftlichkeit, sondern auch deren mediale Vermittlung und Repräsentation in Betracht zieht? Könnte auch hier anstelle einer unerreichbaren generellen produktiven und rezeptiven Kompetenz ein Konzept von *communicative awareness* (als Erweiterung des Konstrukts *language awareness*) hilfreich sein? Könnte in diesem Zusammenhang die (medienpädagogische) Forderung nach einer Erziehung zur *media literacy* speziell im Rahmen des Fremdsprachenlernens ein Korrektiv zu den rein instrumentalistisch ausgerichteten *computer skills* sein (vgl. auch Schorb 1995, 2001)?

Wie kann man heute kommunikative Kompetenz so fassen, dass die Notwendigkeit der Relativierung überhöhter Ansprüche an rationales, freies, kommunikativ kompetentes Umgehen mit Medien berücksichtigt wird, um nicht nochmals von stark idealisierten Vorstellungen von Medienkompetenz und kommunikativer Kompetenz auszugehen? Inwiefern kann gerade das **Fremdsprachenlernen** dazu beitragen, eine Distanz gegenüber medialer Vermittlung als **produzierter** zu gewinnen, so dass Medienkompetenz insbesondere auch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gefördert werden könnte? Es ist m. E. sinnvoll, Medienkompetenz als Teil kommunikativer Kompetenz ebenfalls fächerübergreifend zu konzipieren. Könnte das ein Weg sein, in der Fremdsprachenforschung bzw. im Fremdsprachenunterricht nicht 'das Rad neu erfinden' zu müssen, sondern in Kooperation mit anderen Fachdidaktiken die Konzeption und Förderung von Medienkompetenz als Teil kommunikativer Kompetenz

anzugehen? Dabei ist auch zu bedenken, dass mediale Repräsentationen nicht lediglich manipulativen Charakter haben - eine Dimension, die einst primär im Fokus pädagogischer Überlegungen stand und vielfach Anlass zu technik-kritischen Positionen gegeben hatte. Welche spezifischen Chancen und Möglichkeiten bieten sie Einzelnen im Rahmen des Entdeckens von Sprachen und Kommunikationsformen sowie der Teilnahme an kommunikativen Akten? Schließlich liegt das Potential digitaler Medien im Kontext des Sprachenlernens auch darin, ungleich mehr und differenziertere Angebote und Lernumgebungen bereit zu stellen (vgl. z.B. die umfangreichen Überlegungen z.B. von Kern 2000 und Warschauer 1999). Kommunikative Kompetenz auch hinsichtlich der Bildung einer *media literacy* zu konzipieren, ermöglicht m. E. auch eine Erweiterung der Perspektive auf die Rolle von Medien in sprachlichen, sozialen und kulturellen Kontexten, ohne in einseitige Positionen von **entweder** Technikkritik **oder** Technikgläubigkeit zurück zu fallen.

6. Fazit

Versucht man, die Patina des Lernziels kommunikative Kompetenz abzukratzen, stößt man auf einen Torso, der nicht vollständig erhalten geblieben ist. Um in diesem Bildbereich zu bleiben: Kommunikative Kompetenz heute ist nicht mehr das - und kann auch nicht mehr das sein -, was sie in den 70er Jahren war. Und das, was mit ihr einst verbunden wurde, konnte (und kann) auch im Fremdsprachenunterricht kaum eingelöst bzw. umgesetzt werden. Allerdings ist das kein Grund, den frei gekratzten Torso auf die Müllhalde der Geschichte der Fremdsprachendidaktik zu werfen. Im Gegenteil könnte es gerade heute wieder wichtig sein, sich zu vergegenwärtigen, was mit kommunikativer Kompetenz gemeint und verbunden wurde. Erst dann nämlich ist es möglich, Modeerscheinungen, mythische Verklärungen und Überhöhungen dieser Überlegungen von Bewahrenswertem zu trennen und kritisch wieder zu beäugen, um sie gegebenenfalls für heutige Lehr- und Lernkontexte zu modifizieren und zu erweitern. Mein Beitrag hat dazu Anstöße geben sollen und deutlich zu machen versucht, dass dies nicht lediglich eine Beschäftigung mit veralteten und überkommenen Idealen ist, sondern eine lohnende Aufgabe von großer Aktualität sein könnte.

Eingang des revidierten Manuskripts: 04.04.2005

Literatur

- Austin, John (1962), *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Baacke, Dieter (1971), Kommunikation als System und Kompetenz. Materialien zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie (Teil I). *Neue Sammlung. Göttinger Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 11, 566-580.
- Baacke, Dieter (1972), Kommunikation als System und Kompetenz. Materialien zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie (Teil II). *Neue Sammlung. Göttinger Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 12, 57-69.
- Baacke, Dieter (1975), *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien* (2. Aufl.). München: Juventa.
- Baldegger, Markus; Müller, Markus & Schneider, Gunter (1980), *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. München et al.: Langenscheidt.
- Bernhard, Armin (2003), Kritische Pädagogik zwischen Antiquiertheit und Zukunftsbedeutung: Zur Überprüfung eines erziehungswissenschaftlichen Theoriemodells. In Bernhard, Armin; Kremer, Armin & Rieß, Falk (Hrsg.) (2003), *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik - Brüche - Neuansätze. Band 1: Theoretische Grundlagen und Widersprüche*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 8-36.
- Bernhard, Armin & Rothermel, Lutz (Hrsg.) (2001), *Handbuch Kritische Pädagogik* (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Block, David (1996), Not So Fast: Some Thoughts on Theory Culling, Relativism, Accepted Findings and the Heart and Soul of SLA. *Applied Linguistics* 17, 63-83.
- Block, David (2003), 'McCommunication.' A problem in the Frame for SLA. In Block, David & Cameron, Deborah (Hrsg.) (2003), *Globalization and Language Teaching*. London/New York: Routledge, 117-133.
- Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.) (2004), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (1999), Einleitung. Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 11-31.
- Breen, Michael & Candlin, Christopher (1980), The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* 1, 89-112.
- Brumfit, C. J. & Johnson, K. (Hrsg.) (1979), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cameron, Deborah (2000), *Good to Talk? Living and Working in a Communication Culture*. London/Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Canale, Michael & Swain, Merrill (1980), Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Chomsky, Noam (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Chomsky, Noam (1986), *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- Chomsky, Noam (1988), *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Dietrich, Ingrid (1973), Pädagogische Implikationen der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 20, 349-358.
- Dietrich, Ingrid (1974), *Kommunikation und Mitbestimmung im Fremdsprachenunterricht*. Kronberg, Ts.: Scriptor.
- Dietrich, Ingrid (1976), Mitbestimmung als Motivationsfaktor. In Solmecke, Gert (Hrsg.) (1976), *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh, 59-80.
- Ek, Jan A. van (1975), *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Habermas, Jürgen (1971), Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In Habermas, Jürgen & Luhmann, Niklas (1971), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt/M.: Suhrkamp, 101-141.
- Halliday, Michael A. K (1970), Language Structure and Language Function. In Lyons, John (Hrsg.) (1970), *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 140-165.
- Heuer, Helmut (1978), Englischunterricht 'vom Schüler aus'. *Der fremdsprachliche Unterricht* 2, 21-32.
- Hu, Adelheid (1999a), Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10, 277-303.
- Hu, Adelheid (1999b), Identität und Fremdsprachenunterricht in Migrationsgesellschaften. In Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 209-239.
- Hu, Adelheid (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hüllen, Werner (1976a), *Linguistik und Englischunterricht 2*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hüllen, Werner (1976b), Fremdsprachendidaktik und linguistische Pragmatik. *Die Neueren Sprachen* 75, 217-229.
- Hymes, Dell H. (1967), Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues* 23, 8-28.
- Hymes, Dell H. (1968), The ethnography of speaking. In Fishman, Joshua (Hrsg.) (1968), *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, 99-138.
- Hymes, Dell H. (1972), On Communicative Competence. In Pride, J. B. & Holmes, Janet (Hrsg.) (1972), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Hymes, Dell H. (1987), Communicative Competence. In Ammon, Ulrich, Dittmar, Norbert & Mattheier, Klaus J. (Hrsg.) (1987), *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society/Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 3.1). Berlin/New York: de Gruyter, 219-229.
- Kaufmann, Franz (1977), Lernen in Freiheit - im Fremdsprachenunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 24, 227-236.
- Kern, Richard (2000), *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Königs, Frank G. (1991), Auf dem Weg zu einer neuen Ära des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur 'postkommunikativen Phase' in der Fremdsprachendidaktik. *Taller de Letras* 19, 21-42.
- Kramsch, Claire (1998), The privilege of the intercultural speaker. In Byram, Michael & Fleming, Michael (Hrsg.) (1998), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-31.
- Krumm, Hans-Jürgen (1974), Fremdsprachenunterricht: der Unterrichtsprozeß als Kommunikationssituation. *Unterrichtswissenschaft* 4, 30-38.

- Krumm, Hans-Jürgen (1978), Kommunikativer Fremdsprachenunterricht als Gegenstand der Sprachlehrforschung und der Lehreraus- und -fortbildung. *Der fremdsprachliche Unterricht* 3, 6-19.
- Leggewie, Claus (1994), Ethnizität, Nationalismus und multikulturelle Gesellschaft. In Berding, Helmut (Hrsg.) (1994), *Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit* (Bd. 2). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 46-65.
- Mans, Elmar J. (1976), Lernziel 'kommunikative Kompetenz': zu einigen Versuchen, ein altes Problem der Fremdsprachendidaktik zu lösen. In Kramer, Jürgen (Hrsg.) (1976), *Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Metzler, 202-246.
- Melenk, Hartmut (1977), Der didaktische Begriff der 'Kommunikativen Kompetenz' - kritische Bemerkungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 24, 3-12.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2001), *Bausteine für einen neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik* (Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23. - 26. 09. 1998). Tübingen: Gunter Narr.
- Mindt, Dieter (1978), Probleme des pramalinguistischen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik. *Die Neueren Sprachen* 77, 340-356.
- Neuner, Gerhard (2003): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4., vollständig neu bearbeitete Aufl.). Tübingen/Basel: Francke, 225-234.
- Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Norton, Bonnie & Toohey, Kelleen (Hrsg.) (2004), *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oltmann, Klaus & Schleiffer, G. (1977), Englisch als Schulfach: Aufgaben, Anspruch und Realität. *Die Neueren Sprachen* 76, 207-221.
- Pauels, Wolfgang (1978), Kritische Anmerkungen zur wissenschaftlichen Ehe von Pragmatik und Fremdsprachendidaktik. *Englisch* 3, 99-102.
- Pauels, Wolfgang (1983), *Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Kritik und Perspektiven*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Pelz, Manfred (1977), *Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Pennycook, Alastair (2001), *Critical Applied Linguistics. A Critical Introduction*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974), *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Piepho, Hans-Eberhard (1990), Kommunikativer DaF-Unterricht heute - Überlegungen zum Einstieg in die 'postkommunikative Epoche'. *Deutsch lernen* 2, 122-142.
- Quetz, Jürgen (1979), Kommunikativer Fremdsprachenunterricht - Traditionen und Wandel. *Neusprachliche Mitteilungen* 3, 141-148.
- Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching* (2., überarbeitete Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, Sandra (1983), *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schäfer, Karl-Hermann & Schaller, Klaus (1973), *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik* (2., verbesserte und erweiterte Aufl.) Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Schaller, Klaus (1973), Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft. In Schäfer, Karl-Hermann & Schaller, Klaus (1973), *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik* (2., verbesserte und erweiterte Aufl.). Heidelberg: Quelle und Meyer, 9-74.
- Schorb, Bernd (1995), *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske & Budrich.
- Schorb, Bernd (2001), Medien oder Kommunikation - wofür soll sich Kompetenz entfalten? *Medienimpulse* 36, 12-16.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1973), *Medien und Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse unter pragmatischem Aspekt* (Hamburger phonetische Beiträge, Bd. 10). Hamburg: Buske.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1976), *Fremdsprache: mangelhaft. Zum Verhältnis von Persönlichkeitsvariablen und Leistungen im Englischunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1996), Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF* 23, 430-442.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2003), Mehrsprachigkeit und neue Bildlichkeit - ein kritischer Blick auf moderne Medien. In Schneider, Günther & Claluna, Monika (Hrsg.) (2003), *Mehr Sprache - mehrsprachig - mit Deutsch*. München: iudicium, 195-209.
- Searle, John (1970), *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheen, Ron (1999), A Response to Block's (1996) Paper 'Not So Fast: Some Thoughts on Theory Culling, Relativism, Accepted Findings and the Heart and Soul of SLA'. *Applied Linguistics* 20, 368-375.
- Solmecke, Gert (1981), Gegen die unaufgeklärte Zweisprachigkeit. *Englisch* 1, 8-14.
- Sünker, Heinz & Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (1999), *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt/M.: Suhrkamp*.
- Trim, John L. M. (1978), *Some Possible Lines of Development for an Overall Structure for a European Unit/Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Warschauer, Mark (1999), *Electronic Literacies. Language, Culture, and Power in Online Education*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Widdowson, Henry G. (1978), *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, Henry G. (2003), *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, David (1972), *Linguistics and Language Teaching*. London: Arnold.
- Wilkins, David (1976), *Notional Syllabuses. A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. London: Oxford University Press.
- Wolff, Dieter (1994), Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen* 93, 407-429.