

50 Jahre erlebte Geschichte der deutschen Fremdsprachendidaktik

*veröffentlicht in: *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen*, hrsg. v. Ch. Bürgel & D. Reimann, Narr 2017 (Vortrag auf dem 34. Romanistentag in Mannheim 2015)

1. Einleitung

Über fast 50 Jahre erlebte Geschichte zu berichten, ist immer ein Risiko. Der Historiker weiß natürlich, dass derlei Aussagen der subjektiven Wahrnehmung des Berichterstatters unterliegen und beansprucht nicht, dass die Nachgeborenen erfahren, „wie es eigentlich gewesen ist“ (Leopold von Ranke). So ist der folgende Beitrag in dem Bewusstsein geschrieben, dass auch hier die wissenschaftliche Biographie der Autorin dem historisch Erlebten eine unvermeidlich subjektive Färbung verleiht und dass die Geschichte der Fremdsprachendidaktik auch ganz anders gesehen und dargestellt werden kann.

Doch nicht nur die Darstellung in ihrer Auswahl und Akzentuierung unterliegt der Interpretation. Die Fremdsprachendidaktik selbst ist in ihrer geschichtlichen Entwicklung – wie jede andere Disziplin – als psycho-soziales Phänomen zu begreifen, das sowohl durch individuell-menschliche als auch durch gruppenspezifische, politische und wirtschaftliche Gegebenheiten beeinflusst ist. Die Soziologie wissenschaftlicher Forschungseinrichtungen wird selten thematisiert. Man beschränkt sich auf die Beschreibung ihrer Inhalte und Methoden und deren Veränderung. In den einschlägigen Handbüchern, Sammelbänden und Monographien zur Fremdsprachendidaktik werden üblicherweise die historischen Abrisse des Lehrens bzw. Lernens von Fremdsprachen immer wieder aktualisiert, die Entwicklung der Disziplin und der sie bestimmenden psycho-sozialen und sozio-ökonomischen Faktoren wird kaum in den Blick genommen. Eine Ausnahme bilden hier die Veröffentlichungen von H. Sauer, der schon früh z.B. auf den Zusammenhang zwischen „schulpolitischen Empfehlungen und Entscheidungen“ und der „Entwicklung der Fachdidaktik“ aufmerksam gemacht hat (Sauer 1968, 160).

Die Diskussion um das Lehren und Lernen von Fremdsprachen ist uralte. Sie ergab sich zwangsläufig in jeder Kultur, sobald diese mit fremden Sprachen in Berührung kam, deren Prestige groß genug war, um sie lernen zu wollen. Dieser sozio-ökonomische Faktor steht also am Anfang jeder Beschäftigung mit einer fremden Sprache und er hat auch entscheidend auf die wechselvolle Geschichte der (west)deutschen Fremdsprachendidaktik eingewirkt, deren Entwicklung als wissenschaftliche Disziplin ich in den letzten fünf Jahrzehnten in den verschiedensten Funktionen aktiv miterlebt habe. Nach dem Ersten Staatsexamen war ich während der turbulenten Jahre um die Studentenunruhen (1966-1970) zunächst Assistentin am Romanischen Seminar der neu gegründeten Ruhr-Universität Bochum in der Abteilung Literaturwissenschaft (wo ich auch promovierte), dann Referendarin am Studienseminar Bochum. Danach (1970-1995) wurde ich – fast ein Kuriosum – zunächst vom Seminar für Englische Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund als Romanistin „kooptiert“¹ und erwarb hier durch meine Mitarbeitertätigkeit bei der Ausbildung von Englischlehrern für die Volks- bzw. Hauptschule erstmals selbst eine solide fremdsprachendidaktische Ausbildung. Nach der Integration der PH in die Universität Dortmund übernahm ich als kommissarische Leiterin das dem Fachbereich Sprachen angegliederte Spra-

¹ Der Plan zur Einrichtung eines Studiengangs für Französisch (Lehramt an Realschulen) zusammen mit H. Kleineidam hat sich nicht verwirklichen lassen und wurde 1980 mit der Integration der PH in die Universität Dortmund endgültig fallen gelassen.

chenzentrum. Schließlich folgte ich 1995/96 dem Ruf der Universität Jena auf eine Professur für die Didaktik der romanischen Sprachen, die ich bis zu meinem Eintritt in den Ruhestand (2007) inne hatte. Aufgrund der vielfältigen Erfahrungen in und mit den Institutionen, die sich mit dem Lehren und Lernen fremder Sprachen beschäftigen (von der Philologie über das Studienseminar, die Pädagogische Hochschule, den Arbeitskreis der Sprachenzentren bis hin zur didaktischen Professur in einem philologisch geprägten Institut für Romanistik) scheint es mir nicht ganz abwegig, die Disziplin, in der ich fast 50 Jahre gearbeitet habe, rückblickend einer Betrachtung zu unterziehen.

So spannt sich in meinem Verständnis ein großer Bogen von der auf die Verbesserung der Sprachpraxis gerichteten Aufbruchsstimmung der 60er Jahre über eine Phase der stetigen thematischen Ausweitung durch die Berücksichtigung von Forschungsergebnissen der sog. Bezugswissenschaften – was zu mehr oder weniger heftigen Kontroversen führte. Aufgrund der unterschiedlichen wissenschaftsbiographischen und -soziologischen Kontexte der Protagonisten kam es danach jedoch zu keiner echten Konsolidierung. Die Entwicklungslinien der beiden Hauptakteure, der traditionellen Fremdsprachendidaktik und der mit dem Anspruch eines kompletten Neueinfangs auftretenden Sprachlehrforschung, verliefen weitgehend parallel und verbinden sich in den internationalen Handbüchern höchstens zu einem Schrägstrich-Paar (Fremdsprachendidaktik/ Sprachlehrforschung). Auch die 1988 erfolgte Gründung einer „Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung“ brachte keine wirkliche Integration. Die terminologisch vermeintliche Kompromissformel „Fremdsprachenforschung“ markiert eher einen Wendepunkt im Selbstverständnis der Disziplin – hin zu mehr methodologisch verfeinerten empirischen Forschungen, die sich auf mehr oder weniger relevante Teilaspekte des Fremdsprachenlehrens und -lernens bezogen – auf Kosten von Lösungsansätzen für die wirklich drängenden Probleme der Praxis. Diese jüngste Entwicklung, die in den 90er Jahren einsetzte und bis heute andauert, ist umso bedauerlicher, als die mühsam errungene Wertschätzung der Disziplin als angewandter, auf die konkrete Verbesserung der Praxis des Fremdsprachenunterrichts im weitesten Sinne gerichteter Wissenschaftszweig inzwischen weitgehend verspielt zu sein scheint. Fachdidaktische Stellen werden – nach dem Ausscheiden der Professoren der 70er, 80er und 90er Jahre – immer öfter nicht wieder besetzt, immer mehr Institute sind von der Schließung bedroht². Wie konnte es zu dieser kontraproduktiven Entwicklung kommen? Als Erklärungsversuch möchte ich hier vorweg drei Gründe anführen:

- Der eine ergibt sich aus der erwähnten Interdependenz von wissenschaftlichen Disziplinen und sozio-ökonomischen Faktoren und betrifft die vielleicht überzogene Erwartung der Öffentlichkeit in Bezug auf eine messbare Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse in allen Bereichen der Gesellschaft (vor allem aber in den allgemeinbildenden Schulen). Diese Erwartung wurde weitestgehend enttäuscht.³
- Der zweite betrifft das immer noch andauernde Ringen der Disziplin um ihre Anerkennung in der *scientific community*, was – psychologisch betrachtet – zu einer Art Überkompensierung eines Minderwertigkeitskomplexes durch vermeintlich optimierte ‚Wissenschaftlichkeit‘ führte.
- Der dritte hängt mit der mangelhaften Kooperation zwischen den beteiligten Akteuren an Schulen, Studienseminaren und Hochschulen (Fachdidaktiker und Fachwissenschaftler) und deren heterogener Motivationslage zusammen.

² Das jüngste Beispiel ist die 2012 begonnene Diskussion um die Schließung des Bochumer Seminars für Sprachlehrforschung (cf. den Artikel „Sprachlehrforschung steht auf der Kippe“ in der WAZ vom 27.11.2012). Inzwischen wird das Seminar tatsächlich „zum 30.09.2016 abgewickelt“.
(<http://www.ruhr-uni-bochum.de/slf/studium/lehrangebot.html.de>).

³ Jüngste Zahlen, die eher eine Verschlechterung dokumentieren, sprechen hier eine in der Tat alarmierende Sprache, cf. die empirischen Untersuchungen zu den Kompetenzen von Schülern und auch Lehrern bei Bürgel/Siepmann 2010.

Trotz vieler Bemühungen in allen drei Bereichen überwiegt in historischer Sicht der Eindruck eines – fast tragisch anmutenden – Scheiterns. Im Folgenden soll versucht werden, die verschiedenen Traditionsstränge aus ihrer Geschichte heraus zu verstehen und nach zu zeichnen.

2. Die Aufbruchsstimmung der 60er und 70 Jahre

Die auf das Lernen gerichtete pragmatisch motivierte Beschäftigung mit Fremdsprachen fällt zunächst einmal den Lehrenden als Aufgabe zu. Da schriftlich fixierte Texte von jeher einen höheren Stellenwert hatten als mündliche, standen das Lesen und das Schreiben bei der Vermittlung im Vordergrund. Diese Zielfähigkeiten wiederum ließen Wörter- und Grammatikbuch als geeignete Lehr- und Lernmittel erscheinen und führten zwangsläufig zu einer Art Grammatik-Übersetzungsmethode im weitesten Sinne. Die Lernmotivierung erfolgte vor allem durch den Inhalt der zu entziffernden Texte, die eine hohe kulturelle Wertschätzung besaßen. Für den abendländischen Kulturkreis bedeutete das Fremdsprachenlernen zunächst das Lernen von Griechisch und Latein, danach in gehörigem Abstand – wegen des geringeren Bildungswertes – auch das Lernen der europäischen sog. Vulgärsprachen. Die Bevorzugung der klassischen oder alten Sprachen setzten die modernen oder lebenden Sprachen bis ins 20. Jahrhundert unter einen bildungspolitischen Rechtfertigungsdruck. Von daher versteht sich das zähe Festhalten der neusprachlichen Gymnasiallehrer⁴ an dem literarisch-ästhetischen und sprachlich-formalen Bildungsauftrag der von ihnen vertretenen Fremdsprachen und das Bemühen um eine enge Bindung an die anglistischen und romanistischen Fachwissenschaften in Gestalt von Sprach- und Literaturwissenschaften einerseits sowie die Distanzierung von der Pädagogik andererseits, da letztere hauptsächlich dem Methodischen und damit dem als minderwertig eingestuften, weil ‚unwissenschaftlichen‘ Praktischen zugewandt war (vgl. Sauer 1977).

Durch die Einführung des Schulfachs Englisch bzw. – in Grenzregionen zu Frankreich – Französisch an Hauptschulen 1964 (Hamburger Abkommen) bekam die Diskussion um das Fremdsprachenlehren und -lernen eine neue bildungspolitische Dimension. „Fremdsprachen bzw. Englisch für alle“ galt als wichtiger Meilenstein auf dem Weg zu mehr Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit, der die Aufbruchsstimmung der 60er Jahre kennzeichnete. Vorbereitet und unterstützt wurde dieses Anliegen durch die Initiativen des Europarates, vornehmlich des 1962 geschaffenen „Rates für kulturelle Zusammenarbeit“ (*Council for Cultural Cooperation: CCC*), der in den Folgejahren wegweisende Projekte und Entschlüsse verabschiedete und auch Seminare für Experten des Fremdsprachenunterrichts für alle Schüler ausrichtete, auf denen methodische Neuerungen aus ganz Europa diskutiert wurden.⁵ In den frühen 70er Jahren entstand dann mit dem zuerst in englischer Sprache veröffentlichten *Threshold Level* ein Instrument zur einheitlichen Definition von Zielen und Inhalten des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts in Europa.

Parallel dazu fanden auf der politischen Ebene zwischen 1959 und 1967 Konferenzen der europäischen Erziehungsminister statt, auf denen ebenfalls die notwendige Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts auf alle Europäer (also auch auf Erwachsene) zur Debatte stand und entsprechende Forschungs- und Ausbildungsmaßnahmen gefordert wurden. Auch auf den Konferenzen der internationalen Lehrerverbände wie der «*Fédération internationale des pro-*

⁴ Sie sind seit 1887 im Allgemeinen Deutschen Neuphilologen-Verband organisiert (mit einer Auszeit zwischen 1937 und 1947).

⁵ Unter anderem Fragen zum Frühbeginn und zu der aus Frankreich stammenden audio-visuellen Methoden, cf. Sauer 1968 und Neumeister 1970.

fesseurs de langues vivantes», (FIPLV⁶) oder der „Internationalen Vereinigung von Verbänden der Volksschullehrer“ stand in den 60er Jahren die Diskussion von neuen Methoden und Hilfsmitteln für den erweiterten Fremdsprachenunterricht im Vordergrund. Die „Internationale Konferenz moderner Fremdsprachenunterricht“ von 1964, veranstaltet vom Pädagogischen Zentrum Berlin, dokumentiert eindrucksvoll die Entwicklung der von pädagogisch-methodischen Überlegungen geprägten fachdidaktischen Diskussion – unter Einbeziehung der Methodendiskussion in den USA.⁷ (Cf. Sauer 1968, 152-160) Nicht unerwähnt bleiben darf in diesem Zusammenhang die Rolle der Wirtschaft als Produzent des Sprachlabors, das im Zuge der in den USA entwickelten audio-lingualen Methode eine überragende Bedeutung als vielversprechendes neues Medium des Fremdsprachenunterrichts gewann⁸.

Der fremdsprachliche Unterricht für Schüler von eher bildungsfernen Schichten brachte ganz neue Probleme für die Lehrer mit sich und verlangte nach einer Instanz, die sich speziell den methodischen Fragen der Sprachvermittlung widmete. Damit schlug die Stunde der Pädagogischen Hochschulen, denn dort wurden in den 60er Jahren die ersten Lehrstühle für Fremdsprachendidaktik eingerichtet.⁹ Die mit den Studiengängen der beiden Fremdsprachen an den PHs betrauten Lehrenden – sie rekrutierten sich durchgängig aus erfahrenen Lehrern (die meisten aus dem Gymnasialbereich) – trafen sich seit 1963 regelmäßig zu gemeinsamen Tagungen¹⁰, die von den in dieser Zeit führenden Didaktikern mit den (beschränkten) finanziellen und personellen Mitteln der vorhandenen Lehrstühle ausgerichtet wurden.

Die Entwicklung und Ausweitung dieser Veranstaltungen soll im Folgenden als Leitfaden für die historische Darstellung der Fremdsprachendidaktik –zunächst von 1963 bis 1987 – dienen¹¹.

1963: 1. Tagung der Fachvertreter für Englisch an den Pädagogischen Hochschulen der Bundesrepublik (Internationales Haus Sonnenberg im Harz: H.-E. Piepho)

Als Themen standen das Verhältnis Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik, Fragen der Didaktischen Analyse, Probleme des Englischunterrichts für alle Schüler, Versuche zum Englischunterricht in Primarschulen sowie Medien und Tests zur Debatte.

1965: 2. Tagung der Didaktiker der englischen und französischen Sprache an den Pädagogischen Hochschulen der Bundesrepublik (PH Berlin: H. Schütt, H. Kreter, P. Doyé)

Themen waren u.a. Strukturalistik in der Englischdidaktik, Sprachlabor, Englisch in Volksschulen, Schulfunk, englisch-amerikanische Jugendliteratur und wiederum Englischunterricht in Primarschulen.

⁶ Sie wurde 1931 in Paris gegründet.

⁷ Die deutschen Philologen blieben von dieser Methodendiskussion zunächst weitgehend unberührt, da sie in ihrer Mehrheit die methodische Schulung der Gymnasiallehrer durch erfahrene ‚Schulleute‘ während des Vorbereitungsdienstes für ausreichend erachteten.

⁸ An der Universität Marburg wurde 1969 ein Informationszentrum für Fremdsprachenforschung (ISF) eingerichtet, mit dem Ziel der bibliographischen Erfassung der gesamten fremdsprachendidaktischen Veröffentlichungen (ab 1970 bis heute), wobei der Einsatz von Materialien für das Sprachlabor anfänglich eine große Rolle spielte.

⁹ In Ostdeutschland entstanden zur gleichen Zeit die „Institute für Unterrichtsmethodik“, cf. Brandt (1989).

¹⁰ Die Vorgeschichte dieser Tagungen begann schon 1953 mit einer „Tagung der Fachdidaktiker des Englischen und des Französischen an Pädagogischen Hochschulen der Bundesrepublik und West-Berlins und an den Lehrerbildungsanstalten Bayerns“ in der Pädagogischen Hochschule Hannover. 1962 beteiligten sich Vertreter der Fremdsprachendidaktik auch am „5. Pädagogischen Hochschultag“ in Trier, wo die allgemeindidaktischen Konzepte von Wolfgang Klafki und Paul Heimann diskutiert wurden.

¹¹ Cf. Sauer 1977 und seine undatierte Zusammenstellung der „Fachtagungen/Kongresse der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung“, die auch die Vorläufer einbezog (cf. Fußnote 10), auf der Homepage der DGFF: www.dgff.de. Sauer beginnt seine Zählung mit der Tagung von 1963 im Haus Sonnenberg im Harz und erfasst alle Veranstaltungen bis einschließlich 2003.

1967: 3. Tagung der Didaktiker (Fachvertreter) der englischen und französischen Sprache an den Pädagogischen Hochschulen der Bundesrepublik: Hochdidaktik, Lehrinhalte und Arbeitsformen (PH Weingarten: E. Gramsch, H. Gutschow)

Diskutiert wurde wiederum das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, aber auch Probleme von Lehre und Studium in den Hochschulen, wie z.B. landeskundliche und literarische Inhalte, empirische Forschungen als Bestandteile des Studiums sowie Probleme der sowjetischen Fremdsprachenmethodik.

1970: 4. Tagung der Fachdidaktiker für Neuere Sprachen an den Pädagogischen Hochschulen (PH Lüneburg: A. Digeser, P. Doyé, E. Gramsch, H. Kreter, H. Schrey, K. Schwarz)

In Lüneburg war ich zum ersten Mal dabei und erlebte die prickelnde Atmosphäre einer jungen Disziplin im Aufbau, die ihre Identität noch suchte und um Anerkennung als wissenschaftliche Disziplin rang. Es war eine Zeit des Umbruchs im Gefolge der Studentenunruhen der späten 60er Jahre. Die bisher auf die fremdsprachliche Ausbildung der Volksschullehrer fokussierte Fremdsprachendidaktik wurde mit hineingerissen in den Strudel der die Universitäten bzw. Gesamthochschulen erfassenden Forderungen nach einem mehr oder weniger radikalen Wandel in allen Bereichen der Fremdsprachenlehrausbildung. Das tiefe Missbehagen an dem Zustand der sprachpraktischen Ausbildung an den Hochschulen, die von den Philologien nicht ernstgenommen bzw. einschließlich der sie tragenden Lehrkräfte generell als „nicht wissenschaftstauglich“ abqualifiziert wurden¹², führte zur Gründung von Sprachenzentren an zahlreichen Universitäten¹³, die sich 1970 zum „Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute“ (AKS) zusammenschlossen.¹⁴ Die bemängelten Defizite im Bereich der Ausbildung von Gymnasial- bzw. Realschullehrern betrafen aber nicht nur die Qualität und Organisation der Sprachlehre und die daraus resultierende Sprachbeherrschung der Studenten, sondern auch deren didaktisch-methodische Lehrfähigkeiten. Um hier Abhilfe schaffen zu können, sollten die Sprachenzentren¹⁵ als wissenschaftliche Institute mit entsprechenden Forschungsaufträgen ausgewiesen sein. Gefordert wurde die Entwicklung einer „allgemeinen Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts“ (sowohl für das Gymnasium als auch für Realschule und Berufsschule), „die in unserem Lande als Wissenschaft noch nicht existiert“ (Denninghaus/ Bonnekamp 1970)¹⁶. Außerdem sollte beim Sprachunterricht für Nichtphilologen auch die Fachsprachenproblematik im Sinne einer verstärkten Berufsorientierung mit einbezogen werden.¹⁷ Für all diese Bereiche war eine wissenschaftliche Basis zu erarbeiten, die sich sowohl in der Grundlagenforschung als auch in der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien niederschlagen sollte.

Das „herausragende Ereignis im Kontext dieser Wissenschaftskonstituierung“ (Bausch 1988, 1730) war die acht Jahre lang (1973-1981) währende Förderung innerhalb eines DFG-Schwerpunkts „Sprachlehrforschung“, die die Initiierung von vor allem empirisch ausgerichteten Forschungsprojekten als Ausweis der Wissenschaftlichkeit ermöglichte. Die

¹² So formulierte K. Vogel in einer bitterbösen Rückschau (Vogel 1985, 17).

¹³ Sie konnten sich dabei auf die Empfehlungen des für die politische Beratung im Hochschulbereich zuständigen sog. Wissenschaftsrates zur „Neugestaltung der Ausbildung im Bereich der Fremdsprachen“ von 1970 berufen.

¹⁴ 1975 zählte der AKS bereits 22 „Organisationseinheiten“ (Westermayr 1977).

¹⁵ Zum Teil existierten sie als Weiterentwicklung von Einrichtungen mit Sprachlabor, die den damals sehr wertvollen Bonus technischer Innovation ins Spiel bringen konnten.

¹⁶ Cf. Denninghaus/ Bonnekamp 1970, 22. Der auf die Volks- bzw. Hauptschule gerichtete Entwicklungsstrang der Fremdsprachendidaktik war den Autoren entweder tatsächlich unbekannt oder wurde einfach ignoriert.

¹⁷ An den der Erwachsenenbildung dienenden Volkshochschulen gab es schon seit 1968 fremdsprachliche Zertifikatskurse, die sich u.a. an den Bedürfnissen der Wirtschaft orientierten.

Sprachlehr-forschung¹⁸ verstand sich von Anfang an als Gegenentwurf zur herkömmlichen Fremdsprachendidaktik. Sie erhob den „Anspruch, eine weitgehend rezeptologische Fremdsprachendidaktik durch empirische Forschung und aus ihr abgeleitete Empfehlungen für die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts zu ersetzen“ – so in der *Zwischenbilanz* des Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“ von 1977. Sieben Jahre später hieß es in einem weiteren Rechenschaftsbericht, dass „das Verhältnis von Theorie und Anwendung im Bereich der Sprachdidaktik und des Sprachenlernens von Grund auf reflektiert und neu bestimmt“ werden müsse (Koordinierungsgremium 1983, S. 55).

Sieht man sich die Liste der DFG-Projekte näher an, so fällt vor allem ihre große Bandbreite auf, die vom Literaturbericht und historisch-gesellschaftlich-politischen Arbeiten über Untersuchungen zu Deutsch als Zweitsprache (Gastarbeiter), Deutsch als Fremdsprache und zur sprachpraktischen Hochschulausbildung bis hin zu Teilaspekten wie Faktoren sprachlicher Kommunikation, pragmatische Aspekte im Konversationsverhalten, Hörverstehen, Lesefähigkeit, Lernstrategien, Fehlerverhalten, Einstellung und Motivation reichen. Ob diese Projekte die erhofften wissenschaftlichen Erkenntnisse brachten, darf bezweifelt werden.

Neben der Sprachlehrforschung etablierte sich an den damals neu gegründeten Universitäten und Gesamthochschulen eine weitere wissenschaftliche Disziplin im fremdsprachlichen Bereich, die sog. Angewandte Linguistik. Die deutsche Sektion der AILA¹⁹ wurde 1968 unter dem Vorsitz von G. Nickel, A. Raasch und H.-E. Piepho gegründet (Sauer 1977, S. 106). Diese GAL (Gesellschaft für Angewandte Linguistik) widmete sich – dem Zug der Zeit folgend – den praktischen Problemen von Sprache, Sprachgebrauch und Kommunikation. Die Sprachdidaktik war dabei allerdings nur ein Aufgabengebiet neben vielen anderen²⁰.

3. Die Arbeitstagen der Fremdsprachendidaktiker von 1972 bis 1987

Die Fremdsprachendidaktiker versuchten zunächst bei ihren weiteren, im Zwei-Jahres-Rhythmus stattfindenden Tagungen (Neuss, Freiburg, Gießen, Dortmund), die verschiedenen Richtungen zu integrieren. Die Vorträge dokumentieren das steigende methodologische Bewusstsein und ein beachtliches wissenschaftliches Niveau der Diskussion.

1972: 5. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten der BRD (PH in Neuss: W. Hüllen, H. Heuer, P.W. Kahl, K. Schröder, L. Weidner)

In Neuss wurden sowohl sprachenpolitische und curriculare (Th. Finkenstaedt, K. Schröder) als auch lerntheoretische (H. Arndt) und forschungsmethodologische Probleme (H. Heuer²¹)

¹⁸ Der ursprüngliche Terminus „Sprachlehr- und -lernforschung“ wurde verkürzt zugunsten der Lehrperspektive – eine Ironie des Schicksals, wollte sich die neue Disziplin doch gerade durch das Prinzip der „Lernerzentriertheit“ von der angeblichen „Lehrerzentriertheit“ der traditionellen Fremdsprachendidaktik absetzen. Auch das Institut an der Ruhr-Universität Bochum übernahm die kontraproduktive Verkürzung als „Seminar für Sprachlehrforschung“. K.-R. Bausch hatte hier seit 1972 den „Lehrstuhl für Sprachlehrforschung“ inne und wurde dadurch zum führenden Kopf der neuen Bewegung.

¹⁹ Die Association Internationale de Linguistique Appliquée hatte sich schon 1963 von der universitären Sprachwissenschaft abgespalten und 1964 ihren ersten „Internationalen Kongress für Angewandte Linguistik“ in Nancy organisiert.

²⁰ Cf. die aktuelle Selbstdarstellung der GAL unter <http://www.gal-ev.de>: „Die GAL e.V. bündelt Aktivitäten und Initiativen, die sich auf die Erforschung und Optimierung von Kommunikationsprozessen in alltäglichen und professionellen Anwendungsfeldern richten: in der Wirtschaft, in Justiz und Verwaltung, im Gesundheitswesen, in Bildungseinrichtungen, in Massenmedien, u.a.“.

²¹ H. Heuer diskutierte hier das Problem von Unterrichtsexperimenten als Forschungsinstrumentarium und wahrte sich dadurch gegen den „bissigen“ Vorwurf der „fachdidaktischen Folklore“, mit der „die Arbeitsergeb-

von namhaften Vertretern angesprochen. Auch die Auseinandersetzung mit den neuen Erkenntnissen der Bezugswissenschaften, allen voran mit der linguistischen Pragmatik (Hüllen) stand an. Erstmals gab es eine Veröffentlichung ausgewählter Vorträge in einer Buchpublikation (Hüllen 1973). Im gleichen Jahr vollzog sich eine weitreichende Veränderung beim Allgemeinen Deutschen Neuphilologen-Verband. Der historisch an die Höheren Schulen gebundene ADNV wurde auf Initiative von W. Hüllen und F. J. Zapp umbenannt in „Fachverband moderne Fremdsprachen“ (FMF), was eine Öffnung für alle Schultypen und Institutionen bedeutete. Damit wurden implizit auch die Weichen gestellt für eine fortschreitende Anerkennung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit als Leitziel des gesamten Fremdsprachenunterrichts.²²

1974: 6. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker an Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und Studienseminaren der Bundesrepublik Deutschland (PH in Freiburg i.B.: M. Pelz)

In Freiburg wurden auch die Vertreter der Studienseminare offiziell ins Boot geholt. Die wiederum z.T. publizierten Vorträge (Pelz 1974) spiegeln die Fortsetzung des Bemühens um die Klärung des wissenschaftlichen Selbstverständnisses, vor allem im Verhältnis zu den „Nachbarwissenschaften“ und der Anwendung von deren Erkenntnissen, z.B. der Generativen Transformationsgrammatik. Auch die Methoden-Kontroverse zwischen dem *audio-lingual approach* und dem *cognitive code-learning approach* wurde in einem englischen Beitrag angesprochen (Tran 1974).

1976: 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker an Hochschulen und Studienseminaren (Uni Gießen: H. Christ, H.-E. Piepho)

Die Gießener Arbeitstagung wurde in einer „Kongressdokumentation“ festgehalten (Christ/Piepho 1977).²³ Es gab folgende Arbeitsbereiche: Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, Beitrag der Fachwissenschaft, Lehrwerk- und Unterrichtsmittelforschung, Unterrichtsmethoden, Spracherwerbsforschung (Fragen der Ausgangs- und Zielsprachenproblematik), Landeskunde. Über allem stand das Bemühen, die unterschiedlichen Traditionen zusammenzuführen. Fast alles, was Rang und Namen hatte, war mit Referaten vertreten. Daneben war auch Raum für Nachwuchswissenschaftler. Indes der Spaltpilz wuchs weiter. In seiner Eröffnungsansprache betonte H. Christ zwar die „beträchtliche Integrationskraft“ der Fremdsprachendidaktik, die nun auch die „Sprachlehrforschung“ und die „Sprachenpolitikforschung“ mit berücksichtige. In seiner ad hoc-Formulierung der drei getrennten Aufgabenbereiche übernahm Christ allerdings eindeutig den Standpunkt der Sprachlehrforschung, indem er dieser „die grundlegende Erforschung der Lehr- und Lernprozesse“ und der Fremdsprachendidaktik die Untersuchung der „Lehrgegenstände“ und der „Lehrmethoden“ zuwies²⁴.

nisse der Fremdsprachendidaktik“ 1971 in der von der AILA herausgegebenen *International Review of Applied Linguistics (IRAL)* pauschal verunglimpft worden waren (Heuer 1973, 70).

²² Auch wenn H.-R. Laurien bereits 1970 auf dem Neuphilologentag in Münster festgestellt hatte, dass durch die Einführung des Fremdsprachenunterrichts für alle Schüler „der unselige Gegensatz zwischen Gebrauchssprache und Bildungssprache irrelevant erscheint“ (Sauer 1977, 106), war der Meinungsstreit nicht so schnell beendet. In dem Themenheft „Grundsatzfragen der neu sprachlichen Didaktik“ der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht* von 1975 (Heft 33) wurde eine „Krise der neu sprachlichen Didaktik“ beschworen und die Befürchtung geäußert, dass die neuen Effizienzfragen „den „Zugang zum pädagogischen Horizont“ verstellen (Petersen, 1975, 3). In seiner bemerkenswerten Entgegnung sieht H. Gutschow in der von Petersen gestellten Frage: „Wie kann die fremde Sprache lebendiges Mittel der menschlichen Kommunikation und Interaktion sein, zugleich aber lehrbar bleiben?“ einen möglichen Ansatzpunkt zur Integration des (künstlichen) Gegensatzes.

²³ H. Sauer hat 1977 in einem Beitrag in den *Neusprachlichen Mitteilungen*, dem Organ des FMF, eine Würdigung dieser Arbeitstagung „in historischer Perspektive“ versucht.

²⁴ Der dritte Bereich, die Sprachenpolitikforschung, sollte sich „um die Analyse und Erforschung von Sprachenbedarf, Sprachlernbedürfnissen, Verwendungszusammenhängen, politischen Entscheidungsprozessen“ bemühen

1978: 8. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker an Hochschulen und Studien- und Bezirksseminaren der BRD (PH Ruhr in Dortmund: H. Heuer, H. Kleineidam, E. Obendiek, H. Sauer)

Auch bei der Dortmunder Tagung, an deren Organisation ich selbst beteiligt war, wurde wiederum der Zusammenhalt von „Fremdsprachendidaktik, Sprachlehr- und -lernforschung und angewandter Linguistik“ durch das gemeinsame „Interesse am Fremdsprachenunterricht“ vor den zahlreich erschienenen Vertretern der verschiedenen Richtungen beschworen (Heuer 1979, 2). Die Vielfalt der Themen war in drei großen Themenbereichen gebündelt:

- (1) Fremdsprachen in Schule und Gesellschaft – Begründung, Ziele und Inhalte des Fremdsprachenunterrichts
- (2) Fremdsprachendidaktische Forschung und unterrichtliche Praxis
- (3) Ausbildung und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern.

Bemerkenswert ist der Plenumsvortrag „Zum Wissenschaftsverständnis der Fremdsprachendidaktik“ von R.M Müller²⁵. Er definierte die Fremdsprachendidaktik als „Theorie des Unterrichts“ und sah ihre gesellschaftliche Relevanz in der Verbesserung der Verfahren zur Erreichung des Unterrichtsziels, das er als ‚Spracherwerb‘ bezeichnete. Methodisch plädierte er – unter Berücksichtigung der historischen Dimension – für die Sammlung und Beschreibung von vorliegenden Verfahren und deren Theorieansätzen samt Effektivitätserprobung, aber auch für die Entwicklung neuer Verfahren mit Hypothesen über ihre Wirkungen. Die Forderung nach empirischer Erprobung zur Modell- und Hypothesen-Bildung versah er mit dem ausdrücklichen Hinweis, dass hierbei kein naturwissenschaftlicher Gewissheitsgrad zu erreichen sei.

1981: 9. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker an Hochschulen und Studien- und Bezirksseminaren der BRD – Fremdsprachendidaktiker-Kongress (Uni Hannover, C. Gnutzmann, K. Hellwig, F. Jarman, K. Köhring, D. Krohn, M. Siekmann)

Bei der nächsten Arbeitstagung, die erst drei Jahre später in Hannover stattfand, wurde zum ersten Mal der Begriff ‚Kongress‘ verwendet. Die Organisatoren versuchten wiederum, eine Balance zwischen thematischer Konzentration und Offenheit zu erreichen und boten vier Hauptdiskussionsbereiche an: die „Aufarbeitung der bezugswissenschaftlichen Grundlagen“ der Fremdsprachendidaktik sowie „ihrer gesellschaftspolitischen Beziehungen“, die „Erforschung und Ausrichtung von Fremdsprachenunterricht“ und die „Vor- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern“ (Gnutzmann 1982, 274). In seiner Rückschau auf den Kongress nahm K. Hellwig eine betont vermittelnde Position ein, indem er die Ansicht vertrat, die Fremdsprachendidaktik befinde sich in einer „Zeit der Konsolidierung“, „der Aufarbeitung von Anregungen, des Zurechtrückens von Zuwenig-Bedachtem und Vereinseitigungen, des EinlöSENS von Versprechungen in solider Detailarbeit und des Verknüpfens von Neuem mit Bewährtem“ (273).

1983: 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker an Hochschulen und Studien- und Bezirksseminaren (RWTH Aachen, J. Donnerstag, A. Knapp-Potthoff)

Die Organisatoren entschieden sich gegen eine thematische Systematisierung und boten in den Sektionen und Arbeitsgruppen ein breites Spektrum der unterschiedlichsten Themen an,

(Christ/ Piepho 1977, 6). Christ definierte hier sein eigenes Arbeitsfeld und war zudem mit zwei Projekten im oben erwähnten DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“ vertreten.

²⁵ Müller hatte sich schon sechs Jahre vorher in ähnlicher Weise zur Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft geäußert (Müller 1972).

wobei die derzeit im Fokus der Diskussion stehenden methodischen Probleme überwogen²⁶. Neben dem Unterricht in einzelnen Bereichen (Fachsprache, Hauptschule, berufsbildende Schule) wurden auch konkrete methodische Konzepte (Prinzip der Einsprachigkeit, Interaktive Verfahren, Freinet-Techniken) oder der Einsatz von Spielen, Rätseln, Filmen erörtert. Daneben standen Diskussionen zur Motivation, zur Literatur (Textzentrierung vs. Leserzentrierung) und Landeskunde (Stereotypen). Der Theorieaspekt war mit Themen wie „Grundfragen der empirischen Fremdsprachenforschung“, „Neuropsychologische Grundlagen des Fremdsprachenerwerbs“, „Spracherwerbsforschung zwischen Empirie und theoretischer Modellbildung“ oder „Normen im gesteuerten Fremdsprachenerwerb“ besetzt, und zwar vor allem von Referenten, die sich als Sprachlehrforscher verstanden (u.a. J. Vollmer, R.S. Baur, F.G. Königs). Zum ersten Mal wurde auch im fachpolitischen Diskurs Stellung bezogen, indem die Abschlussveranstaltung ein „Manifest zur Fremdsprachendidaktik und ihrer gegenwärtigen Lage“ verabschiedete.

1985: 11. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker an Hochschulen und Ausbildungsseminaren (PH Ludwigsburg: H. Melenk, J. Firges, G Nold, R. Strauch, D. Zeh)

Die Organisatoren der in der Publikation als ‚Kongress‘ ausgewiesenen Tagung entschieden sich für vier unverfängliche Rahmenthemen: Region (Regionalsprache, regionale Literatur, regionale Stereotypen), Drama (Perspektiven des Dramatischen bei der Vermittlung von Sprache und Literatur im Fremdsprachenunterricht und -studium), Politik (Die politische Dimension der Fremdsprachen und des Fremdsprachenunterrichts), Spracherwerb.²⁷

1987: 12. Fremdsprachendidaktiker-Kongress: Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften (TU Braunschweig: P. Doyé, H. Heuermann, G. Zimmermann)

Der Kongress in Braunschweig konzentrierte sich erstmalig auf ein einziges Rahmenthema, das systematisch erschlossen werden sollte. Neben der Erörterung der traditionell als Bezugswissenschaften ausgewiesenen Gruppe der Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Landeskunde/ Kulturwissenschaft und Erziehungswissenschaft/ Allgemeinen Didaktik standen auch die interdisziplinären Bezüge zu Psychologie, Politologie und Soziologie, zu Psycholinguistik und zur Medienwissenschaft zur Diskussion.²⁸ Der Fokus lag auf der Abgrenzung und der Betonung der Eigenständigkeit der Fremdsprachendidaktik als wissenschaftlicher Disziplin, die inzwischen eindeutig an Selbstbewusstsein gewonnen hatte.

4. Die parallelen Frühjahrskonferenzen (seit 1981)

Mit dem Selbstverständnis der Disziplin und ihrer Methodologie beschäftigte sich inzwischen ein anderer exklusiver Kreis, der sich unter der Führung von K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen und H.-J. Krumm 1981 als sog. „Frühjahrskonferenz“ im idyllischen Rauischholzhausen etabliert hatte und der dort bis heute jährlich vorwiegend forschungsmethodische Fragestellungen diskutiert. Dazu werden Statements der geladenen Teilnehmer auf vorgegebene Leitfragen eingefordert, die dann unter dem Titel „Arbeitspapiere der [xten] Frühjahrskonferenz

²⁶ Dies geht wahrscheinlich auch auf den Einfluss von R.M. Müller und W. Butzkamm, dem alten und dem neuen Aachener Lehrstuhlinhaber, zurück, obwohl beide nicht als Organisatoren in Erscheinung traten.

²⁷ Cf. die Angaben in: Sowiport. Das Portal für die Sozialwissenschaften. <http://sowiport.gesis.org>.

²⁸ Cf. <http://sowiport.gesis.org>.

zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts“ veröffentlicht werden.²⁹ Die Leitfragen der 1. Konferenz von 1981 lauteten: „Wie definieren Sie den methodischen Ansatz Ihrer eigenen wissenschaftlichen Disziplin? Wo sehen Sie das größte wissenschaftsmethodische Defizit bei der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts?“ (Bausch et al. 1981, 1)

Es lohnt sich, auf diese Papiere etwas näher einzugehen, weil sie ein authentisches Zeugnis ablegen für das intellektuelle Ringen jener Jahre um eine eigenständige wissenschaftliche Fremdsprachendidaktik. So provozierten die in ihrer brüskten Direktheit fast naiv anmutenden Fragestellungen eine sicherlich gewollte Klarstellung von Positionen bezüglich der ‚Wissenschaftlichkeit‘ der Disziplin. Es war vor allem das Problem des Praxisbezuges, an dem sich die Geister schieden. Hier einige Beispiele für die kontroversen Standpunkte:

K.-R. Bausch (Seminar für Sprachlehrforschung Bochum) zählte die „sog. Verwertbarkeitsperspektive“ als einen der „für das Konsolidierungsstadium unserer Disziplin typischen Problembereiche“ auf, die „von zufriedenstellenden Lösungsvorschlägen (noch weit) entfernt“ seien (op.cit., 13).

I. Ch. Schwerdtfeger (Seminar für Sprachlehrforschung Bochum) stellte die Frage, „wie weit alle unsere Ergebnisse sofort in Anweisungen für Unterrichtshandeln einmünden müssen/sollen“ und monierte den durch entstehenden ungerechtfertigten Erwartungsdruck (op.cit., 108).

G. List (Uni Landau) wandte sich gegen ein Verständnis von Praxisorientierung, das sich auf die Registrierung „vermeintlich objektiver“ „Ist-Zustände“ beschränkt, „um diese dann in einem nachgeordneten Schritt nach Belieben mit jeweils bevorzugten Instrumenten zu bearbeiten“ (op.cit., 75).

H.J. Krumm (Uni Hamburg) vertrat die Meinung, „beim derzeitigen Zustand des Fremdsprachenunterrichts“ sei eine „empirische Forschung (...) vordringlich, die sich durch ihre Handlungsrelevanz für den heutigen Fremdsprachenunterricht legitimiert“. Forschung helfe, „Alternativen zur bestehenden Unterrichtspraxis zu entwickeln, indem die Analyse der Wirklichkeit des Fremdsprachenunterrichts zu ‚Maßnahmenhypothesen‘ im Hinblick auf Veränderungen führt“. Vorerst beträfen „solche Maßnahmenhypothesen“, die „im Rahmen von Pilotstudien auf ihre Machbarkeit und ihre Wirkungen“ zu überprüfen wären, allerdings nur „partikuläre Aussagen“ (op.cit., 62-64).

²⁹ Die Frühjahrskonferenzen von 1982 bis 2015 behandelten folgende Themen: Lernerzentriertheit – Inhalte – Empirie – Richtlinien – Lehrperspektive, Methodik und Methoden – Sprachbegriffe – Fortschritt und Fortschritte – Institutionelle Bedingungen – Ausbildung von Fremdsprachenlehrern – Texte – Sprachenpolitik – Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit – Interkulturelles Lernen – Erwerb und Vermittlung von Wortschatz – Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Zwischenbilanz und Perspektiven – Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen – Kognition als Schlüsselbegriff – Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien – Interaktion – Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien – Der GER in der Diskussion - Fremdsprachenlehrerausbildung: Konzepte, Modelle, Perspektiven – Mehrsprachigkeit im Fokus – Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand – Aufgabenorientierung als Aufgabe – Textkompetenzen – Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? – Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung – Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick – Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik – Sprachenbewusstheit – Identität und Fremdsprachenlernen – Perspektiven der Mündlichkeit – Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. (1996 gab es eine Zwischenbilanz und Perspektiven und 2011 Rück- und Ausblick.)

F.-R. Weller meldete als Wunsch aus der ‚Praxis‘ die Beantwortung der Frage an: „Wie können wir für den Fremdsprachenunterricht zu mehr wissenschaftlicher Erkenntnissicherheit kommen?“ (op.cit., 130).

H. Heuer (Uni Dortmund) stellte in seinem Statement unter dem abschließenden Punkt „Wissenschaft zwischen Grundlagen- und Zweckforschung“ unmissverständlich und mit warnendem Unterton³⁰ fest: „Ohne verwendungsfähige Ergebnisse wird sich die Universitätsforschung zum Fremdsprachenunterricht immer weiter vom Fremdsprachenunterricht entfernen. Auf der Ebene der schulnahen Curriculum-Entwicklung und der 2. Ausbildungsphase wird eine Ersatzforschung auftreten, die einem doktrinären Praktizismus erliegen könnte“ (op.cit., 49sq.).

Einig waren sich wohl alle Teilnehmer darin, dass die empirische Forschung intensiviert und methodisch auf ein befriedigendes wissenschaftliches Niveau angehoben werden musste. Wie schwierig dieses Postulat umzusetzen sein würde, war ebenfalls allen bewusst. Hier einige Stellungnahmen dazu.

A. Barrera-Vidal sprach von einem „Wechselverhältnis zwischen ‚reiner‘ Beobachtung der Realität, Theoriebildung und Rückkoppelungseffekt auf eben diese Realität“ (op.cit. 5) und exemplifizierte dies am Problem der Lehrwerkkritik. Als besonders „dringendes Desiderat“ an die Forschung nannte er die Klärung des Verhältnisses „zwischen dem neuen Prinzip einer kommunikativen Progression und den traditionellen Grundsätzen einer lexikalischen und grammatischen Progression“. Hier gelte es, „klare und begründete Antworten zu geben“ (op.cit., 8sq.).

K.-R. Bausch mahnte die Entwicklung und Erprobung eines dem Fremdsprachenunterricht und seiner „Faktorenkomplexion“ angemessenen „differenzierten und vielfältigen Untersuchungsinstrumentariums“ zu „Datenerhebungs-, Beschreibungs- und Auswertungsverfahren“ an (op.cit., 16).

L. Bredella wies auf die Gefahr einer „Verabsolutierung des empirisch-analytischen Erkenntnisideals“ hin, das die „Äußerungen der Lernenden“ als „Reflexe äußerer Bedingungen“ deute, anstatt sie als „Handlungen“ mit „Sinnanspruch“ zu verstehen (op.cit., 32sq.).

H. Heuer plädierte für eine „empirisch-hermeneutisch angelegte Methode zur Untersuchung einzelsprachspezifischer Lernvorgänge“, wobei die „intuitiv angenommenen Wahrscheinlichkeiten“ und die „Daten der im Lernprozess sichtbaren und beobachtbaren Sprachoberfläche“ miteinander zu korrelieren seien (op.cit., 47).

J. House-Edmondson forderte die Erarbeitung einer „*Theory of Learning*“, in der „die Spannung zwischen beobachtbarem Verhalten und kognitiven Strukturen und Prozessen (...) sinnvoll gelöst werden“ müsse. Sie sprach sich außerdem für „qualitative Forschungsmethoden, insbesondere Fallstudien“ in „*real life situations*“ aus (op.cit., 53sq.54).

³⁰ Aus meiner heutigen Sicht hat sich diese Warnung leider voll und ganz bestätigt. Heuer hatte sich schon 1978 mit gleicher Deutlichkeit artikuliert: „Die Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft ist verpflichtet(!), ihre Arbeitsergebnisse auf Verwendung in der Schulwirklichkeit zu prüfen und sie in Form von Methodiken zu formulieren. (...) Die methodischen Empfehlungen der Fremdsprachendidaktik prüfen nicht, wie in der Forschung, die Richtigkeit von Hypothesen, sondern machen Aussagen im Sinne einer Entscheidungstheorie für die Effektivmaximierung, d.h. Brauchbarkeit einer Handlung, deren Aufwand und Machbarkeit auf das Erreichen eines pädagogischen Zieles bezogen sind.“ (Heuer 1978, 95)

W. Hüllen strebte eine „Korrelation von Modellaussagen mit Wirklichkeitsbeobachtungen“ an, die „didaktisch in Handlungsanweisungen auf mehreren Abstraktionsstufen der Unterrichtsplanung wiederkehrt“ (op.cit., 60).

H.J. Krumm konstatierte: „Forschung schafft empirische Grundlagen für Sprachlehr- und Spracherwerbstheorien, soweit diese Empirie nicht auf völliger Reduktion der unterrichtlichen Komplexität beruht, sondern Lernsituation und Lernkontext einbezieht“ (op.cit., 63).

G. List machte auf die erkenntnistheoretische Notwendigkeit aufmerksam, den empirischen Zugriff auf seine (subjektiven) Bedingtheiten zu prüfen, Empirie also immer als eine „kritische Form der Erkenntnisgewinnung“ zu betrachten. Unter „Grundlagenforschung“ verstand sie die Thematisierung der „praktisch-funktionellen Implikationen grundlegender Erwerbsprozesse“, einschließlich der „Implikationen, die die Forschung selbst für solche Prozesse mit sich bringt“ (op.cit., 75).

R.-M. Müller plädierte für einen „kritischen“ Forschungsansatz, „bei dem immer schon gegebene Theorien oder Theorieansätze mit ihren wissenschaftlichen, vorwissenschaftlichen oder pseudowissenschaftlichen Begründungen für fremdsprachenunterrichtliche Handlungsanweisungen auf ihre logische Schlüssigkeit (und die Haltbarkeit ihres implizierten Gewissheits- und Verallgemeinerungsgrades) diskutiert werden“ (op.cit., 79).

H.J. Vollmer warnte vor der unkritischen Übernahme methodischer Verfahren der empirisch-analytischen Sozialforschung. Diese müssten vielmehr „in ihrer Angemessenheit“ „für den komplexen Wirkungszusammenhang FU“ „überprüft und konkret in ihrer jeweils begrenzten Reichweite und Erklärungskraft offen gelegt werden“ (op.cit., 124 und 128).

Aus allen Papieren spricht eindeutig das Bewusstsein von der Größe der Herausforderung, die eine wissenschaftliche Erforschung des Fremdsprachenunterrichts darstellt. Es war abzusehen, dass die unterschiedlichen Positionen, die sich vor allem aus den verschiedenen Traditionssträngen erklärten, nur schwer miteinander in Einklang zu bringen waren.³¹ Einige Vertreter der Sprachlehrforschung gingen denn auch nach wie vor unverhohlen auf Konfrontationskurs. So verstieg sich K.-R. Bausch 1988 in einem Lexikonbeitrag, der paradoxerweise wohl auf Verlangen der Herausgeber mit „Fremdsprachendidaktik“ überschrieben war (Bausch 1988, 1730) zu der Behauptung, „die Sprachlehrforschung (sei) aus der Kritik an den wissenschaftsmethodischen Unzulänglichkeiten der herkömmlichen Fremdsprachendidaktik (und zum Teil auch der angewandten Linguistik) hervorgegangen“. Er begründete diese ‚Unzulänglichkeiten‘ mit dem ‚evidenten Defizit an empirischer Grundlagenforschung‘ (1729).

5. Die DGFF und ihre Fremdsprachendidaktiker-Kongresse

Entscheidend für die weitere Entwicklung der Fremdsprachendidaktik war die Gründung der DGFF, der „Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung“, die nicht – wie auf dem Braunschweiger Kongress von 1987 vereinbart – auf dem folgenden Fremdsprachendidaktiker-Kongress 1989 in Hamburg, sondern bezeichnenderweise schon 1988, und zwar auf der 8. Frühjahrskonferenz beschlossen wurde. H. Sauer, der selbst involviert war, referiert das Ereignis wie folgt:

³¹ Ein derartiger Versuch war schon ein Jahr zuvor, auf dem FMF-Kongress in Hamburg 1980, gescheitert. Dort hatten die vier Initiatoren der späteren „Frühjahrskonferenz“ zu einem „Werkstattgespräch“: „Zum Wechselverhältnis von Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik“ eingeladen, das sich jedoch lediglich auf vorgegebene Statements der vier Autoren stützte und daher weder gegenseitiges Verständnis noch gar größere Annäherung brachte.

„Nach Vorgesprächen zunächst im Kreise von Fremdsprachendidaktikern, die an der Organisation der Arbeitstagungen beteiligt waren, wurde auf der Frühjahrskonferenz 1988 der Beschluss gefasst, eine „Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung“ zu gründen. Durch das *Zusammenwirken von Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung* sollten deren Gewichte im Kontext der *forschungsbetonten Wissenschaftsorganisationen*³² und der Lehrerbildung gestärkt werden und die ohne eine Organisation durchgeführten Arbeitstagungen der Fremdsprachendidaktiker, die sich zu beachtlichen Kongressen entwickelt hatten, auf eine organisatorische Basis gestellt werden. Dies sollte unbedingt in guter Nachbarschaft mit dem FMF und anderen Organisationen geschehen und den Einsatz des FMF auf der Ebene der Schulen durch den der DGFF auf der Ebene der Hochschulen und Universitäten ergänzend verstärken. Am 18. Februar 1989 wurde die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) in der Universität Essen nach vorangegangenen Gesprächen in erweitertem Kreise von der Initiativgruppe – W. Hüllen, G. Lauerbach, D. Möhle, H. Sauer, J.-P. Timm, H. J. Vollmer, G. Zimmermann – durch einen förmlichen Beschluss gegründet. Sodann wurden eine erste Mitgliederversammlung und Wahlen für einen vorläufigen Vorstand und Beirat durchgeführt. Ergebnis: Prof. Dr. Werner Hüllen (1. Vorsitzender), Prof. Dr. Dorothea Möhle (2. Vorsitzende), Prof. Dr. Helmut Sauer (Schatzmeister)“ (Sauer www.dgff.de).

Die vorgezogene Gründung erklärt sich wohl aus der Tatsache, dass man mit W. Hüllen einen integrierenden Vermittler gefunden zu haben glaubte, der die „historisch bedingte Zersplitterung“ (in Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung) „unter dem Namen ‚Fremdsprachenforschung‘“ zusammenführen könne.³³ Außerdem drängte die Zeit, den Vertretern der Fremdsprachen endlich ein offizielles Forum zu geben, um die Anerkennung ihrer gesellschaftlichen Relevanz in der öffentlichen Wahrnehmung einzufordern – 20 Jahre nach der Aufbruchsstimmung der 70er Jahre, die ohne nennenswerten Prestigegegewinn verfloren waren. Doch wurden – in meiner Sicht – die Weichen hier leider falsch gestellt. Sie liefen nämlich eindeutig in Richtung ‚Forschungsbetonung‘ – was sich nicht zuletzt im Namen dokumentiert – auf Kosten der Praxisrelevanz. Eine bis heute andauernde Entfremdung zwischen der wissenschaftlichen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts und dessen Verbesserung in der Praxis war die unvermeidliche Folge, wie sich anhand der weiteren Entwicklung zeigen lässt.³⁴ Es steht zu vermuten, dass die fehlende Relevanz auch den staatlichen Geldgebern damals schon nicht verborgen blieb. Eine der ersten offiziellen Aktivitäten der neuen DGFF war das Verfassen einer „Denkschrift zur Neuorientierung der Fremdsprachenlehrausbildung in der Bundesrepublik Deutschland“ durch eine Arbeitsgruppe³⁵. Die hier erhobenen Forderungen nach mehr finanziellen Mitteln verhallten bis heute ungehört.

1989: 13. Fremdsprachendidaktiker-Kongress: Sprachen – Tor zur Welt (Uni Hamburg: W. Brusck, P.W. Kahl, H.J. Krumm u.a.)

Der 13. Fremdsprachendidaktiker-Kongress in Hamburg war noch in der bisherigen Art organisiert worden, also ohne Rückhalt durch einen offiziellen Verein. Die Hafenstadt feierte gerade ihren 800. Geburtstag, und der Kongress widmete sich – getreu dem *genius loci* – der

³² Hervorhebungen von der Autorin.

³³ Cf. W. Hüllen in seinem Vorwort, „Tour d’horizon“, zum 1. Band der ZFF (1/ 1990, 2).

³⁴ Hüllens Positionierung zugunsten der Wissenschaftsbetonung geht eindeutig aus einer Bemerkung hervor, in der er den „Riss zwischen Forschung und Praxis“ als ein „Phänomen unserer modernen Welt“ bezeichnet, das „in all den Domänen unvermeidbar zu sein (scheint), in denen menschliches Handeln theoriegelenkt erfolgen soll“ (Hüllen 2005, 146sq.).

³⁵ Die Veröffentlichung erfolgte erst 1998 innerhalb eines Sammelbandes mit dem bezeichnenden Titel „Fremdsprachenlehrausbildung – Reform oder Konkurs“ (Vollmer/ Butzkamm 1998).

gesellschaftlichen Relevanz bzw. der „Bedeutung des Fremdsprachenlernens in einer auf Verständigung und Zusammenarbeit angewiesenen Welt“ (Brusch 1989a, 5). Einer der Hauptvorträge trug denn auch den Titel: „Fremdsprachen und Beruf im vollendeten europäischen Binnenmarkt“. Die DGFF trat mit einer Podiumsveranstaltung zum Thema „Fremdsprachenforschung und öffentliches Interesse“ (unter der Leitung von W. Hüllen) sowie mit ihrer ersten Mitgliederversammlung in Erscheinung. Außerdem wurde die Gründung einer eigenen Zeitschrift als offizielles Publikationsorgan der DGFF beschlossen. Die „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung“ (ZFF)³⁶ erscheint seit 1990 in ununterbrochener Folge und dient bis heute der „begründeten Selbstdarstellung“³⁷ der DGFF. Der leitende Redakteur, R. S. Baur, wurde als weiteres ständiges Mitglied in den Vorstand berufen. Die mit Hilfe der Zeitschrift verfolgte Politik der DGFF konnte ich 10 Jahre lang (von 1992-2002) als Mitherausgeberin erleben.

1991: 14. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF: Kontroversen in der Fremdsprachenforschung (GHS Essen: W. Hüllen)

Die Vorbereitung des nächsten, erstmalig von der DGFF veranstalteten Kongresses, nahm drei Jahre in Anspruch, die von heftigen inneren Kontroversen geprägt waren. Es ist nicht zuletzt das Verdienst von H. Heuer, dass der Kongress die unterschiedlichen Positionen noch einmal öffentlich thematisierte. Zwei der sieben Sektionen beschäftigten sich explizit mit wissenschaftsmethodologischen Problembereichen: „Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung“ und „Gibt es wissenschaftlich begründbare Kriterien für die Bewertung von Fremdsprachenunterricht?“ Die inzwischen vollzogene deutsche Wiedervereinigung ermöglichte auch den Fremdsprachendidaktikern aus Osteuropa die reguläre Teilnahme. Bei der Neuwahl des Vorstands der DGFF wurden demonstrativ auch Vertreter aus der ehemaligen DDR berücksichtigt: L. Bredella (1. Vors.), H. Barthel / N. Lademann (2. Vors.), M. Wendt (Schatzmeister), R. Baur (ZFF-Redaktion). Ein Teil der Kongressbeiträge erschien in der von der DGFF herausgegebenen Reihe *Beiträge zur Fremdsprachenforschung* (Timm 1993).

Seitdem richtet die DGFF alle zwei Jahre einen „Kongress für Fremdsprachendidaktik“ aus³⁸, auf dem auch die Vorstandswahlen erfolgen³⁹. Die Vertreter des nächsten Tagungsortes werden jeweils kooptiert. Seit 2003 hat sich ein deutlicher, generationsbedingter personeller Wechsel vollzogen. Die Rahmenthemen der Kongresse von 1993 bis 2012 spiegeln das Bemühen, die Fremdsprachendidaktik an die gesellschaftlichen Problemfelder anzuschließen und die allgemeinen pädagogischen Trends zu bedienen, wie z.B. Interkulturelle Handlungsfähigkeit, Mehrsprachigkeit/ Mehrkulturalität, Lernerautonomie/ Selbstbestimmung, Ganzheitlichkeit etc.:

Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? – Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozess und Inhalt – Fremdsprachen lehren lernen: Lehrerausbildung in der Diskussion – Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – FU auf dem Prüfstand: Innovation, Qualität, Evaluation – Brücken schlagen: Sprachen, Fächer, Institutionen – Sprachen schaffen Chancen – Sprachen lernen, Menschen bilden – Grenzen überschreiten: sprachlich, fachlich, kulturell – Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht – Das Lehren und Lernen von Sprachen im Spannungsfeld von Bildung und Ausbildung.

³⁶ Das 1. Herausgeber-Team bestand aus R.S. Baur (Essen), P. Doyé (Braunschweig), R. Grotjahn (Bochum), W. Hüllen (Essen) und G. Lauerbach (Frankfurt).

³⁷ So W. Hüllen in ZFF 1/ 1990, 2.

³⁸ 1993 Gießen – 1995 Halle a.d.Saale – 1997 Koblenz – 1999 Dortmund – 2001 Dresden – 2003 Frankfurt – 2005 München – 2007 Gießen – 2009 Leipzig – 2011 Hamburg – 2013 Augsburg – 2015 Ludwigsburg.

³⁹ Die 1. und 2. Vorsitzenden waren von 1993 bis 2015: W. Zydatisß und H. Vollmer, W. Zydatisß und G. Schmid-Schönbein, G. Schmid-Schönbein und F. Klippel (2x), M. Legutke und M. Schocker-von Ditzfurth, J. Quetz und A. Hu, A. Hu und J. Quetz (2x), A. Hu und K. Schramm, D. Caspari und N. Marx (2x), L. Schmelter und K. Vogt (ab 2015).

6. Fremdsprachendidaktik als wissenschaftliche Disziplin heute

6.1 Bilanz der historischen Entwicklung

Wohin hat die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik geführt? Ist der Anspruch der Aufbruchsjahre, eine Theorie des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs zu entwickeln, die konkrete Auswirkungen auf die Praxis des Fremdsprachenunterrichts hat, aufgegeben worden, weil er als überzogen angesehen wurde? Wenn dem so ist, so würde ich mich nicht scheuen, von einer historischen ‚Fehlentwicklung‘ zu sprechen.

6.1.1 Verengung des Forschungshorizontes

Der Kurs, der mit der Gründung der DGFF und ihrer Zeitschrift ZFF eingeschlagen wurde, hat zu einer Verengung des Forschungshorizontes auf empirische Untersuchungen geführt⁴⁰. Für theoretische Forschung war in diesem Selbstverständnis kein Platz mehr. ‚Forschung‘ als prestigeträchtiger Begriff ist eindeutig im Sinne von *research* verstanden worden. Dabei wurde unterschlagen, dass *research* nur einen Aspekt einer angewandten wissenschaftlichen Disziplin darstellt. In den britischen *Applied Linguistics* ist dieser Bereich z.B. innerhalb einer Trias von *theory*, *practice* und *research* angesiedelt und steht hier den Bereich der empirischen Forschung (Littlewood 1991). Eine Wissenschaft, die jedoch ausschließlich auf empirische Forschung setzt und den Aspekt der Konzeptbildung, der Explizierung einer auf stringenten Hypothesen beruhenden Theorie ignoriert, begibt sich eines Regulativs, ohne das die Empirie blind und richtungslos bleibt und vor allem keine Impulse für innovative Handlungsempfehlungen geben kann. Ohne einen theoretischen Bezugsrahmen gerät die für den Fremdsprachenunterricht typische *Wechselwirkung* von Lehren und Lernen als Gegenstand der Erforschung aus dem Blick⁴¹. Symptomatisch dafür ist der Grundsatzartikel „Die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) stellt sich vor“ von 2001, in dem F. Klippel und G. Schmid-Schönbein⁴² zwischen zwei „großen Bereichen der fremdsprachendidaktischen Forschung“ unterscheiden, nämlich den „fremdsprachlichen Lernprozessen“ einerseits und der „Fremdsprachenlehrmethode“ andererseits (Klippel, Schmid-Schönbein 2001, 3sq.). Zwar werden unter „Forschungsmethoden“ neben den empirischen Untersuchungen auch „Grundlagenforschung und Theoriebildung“ flüchtig erwähnt, doch wenn konkret vom „Stand der Theoriebildung zum Fremdsprachenlernen“ die Rede ist, so werden darunter offensichtlich empirische Forschungsergebnisse zu Einzelaspekten verstanden, wie z.B. den individuellen „Lernvoraussetzungen und Lernstrategien“, oder der „Lernersprachenforschung“ sowie zu den Bereichen „Lese- und Hörverstehen“, „Wortschatzerwerb“, „autonomes Lernen“, „interkulturelles Lernen“ und „Informationstechnologie als Lern- und Unterrichtshilfe“. Neben Problemen aus der Lernerperspektive werden auch Einzelaspekte aus der bisher vernachlässigten Lehrerperspektive als Forschungsgegenstände erwähnt, wie z.B. „das Erfahrungswissen und die subjektiven Theorien von Fremdsprachenlehrkräften“.

Der bis in die 90er Jahre kontinuierlich erhobene Anspruch, einen Beitrag zu leisten „zur Entwicklung einer integrierten Theorie des Fremdsprachenunterrichts und zur begründeten

⁴⁰ Auch wenn nicht alle am Fremdsprachenunterricht Interessierten mit der Politik der DGFF einverstanden waren und sind, so kann man doch sagen, dass diese Gesellschaft wenn nicht den *mainstream*, so doch auf jeden Fall das offizielle Gesicht der Fremdsprachendidaktik repräsentiert.

⁴¹ Der Verzicht auf diese Wechselwirkung und die Fokussierung allein auf das Lerngeschehen kennzeichnet auch die bekannten sog. Hypothesenmodelle wie die Kontrastivitäts-Hypothese, die Identitäts-Hypothese, die *Interlanguage*-Hypothese, die Universalien-Hypothese, die Monitor-Hypothese, die *Discourse*-Hypothese, die *Acculturation*-Hypothese, die Konstruktivismus-Hypothese, die *Natural-Order*-Hypothese, die *Input*-Hypothese, die *Affective-Filter*-Hypothese etc.

⁴² Die Autorinnen hatten von 1999 bis 2003 den Vorsitz in der DGFF inne.

Konsolidierung bzw. Veränderung der Unterrichtspraxis (Bausch/ Krumm 1989, 11sq.), taucht hier nicht mehr auf⁴³. Stattdessen wird unter „Fremdsprachenlehrmethode“ auf die Ergebnislosigkeit der „vergleichenden Studien zur Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden“ in den 60er und 70er Jahren verwiesen und daraus der Schluss gezogen, dass „der Glaube an die Existenz der idealen Lehrmethode zu Recht“ schwindet. Die Argumentation zeugt von einem fatalen *Missverständnis*, indem die ursprünglich anvisierte ‚Unterrichtstheorie‘ nun auf konkrete ‚Vermittlungskonzepte‘ verkürzt wird.

Der diskreditierte Begriff des ‚Vermittlungskonzepts‘ scheint eine plausible Distanzierung der auf wissenschaftliche Dignität dringenden Forschung von den Erfordernissen der Praxis zu erlauben. Die Horizontverengung könnte nicht offensichtlicher sein. Hatte R.M. Müller 1978 im Hinblick auf die grundsätzliche Verantwortlichkeit der jungen wissenschaftlichen Disziplin gemeint: „Für eine große, revolutionierende Rolle in der Gestaltung der Praxis ist die Fremdsprachendidaktik *noch*⁴⁴ nicht entwickelt genug“ (Heuer 1979, 143), so sucht F. Königs sich 35 Jahre später aus dieser Verantwortung herauszuwinden, indem er argumentiert, die heutzutage geltende „individualistisch geprägte Vorstellung von fremdsprachlichem Lernen“, lasse sich nicht mehr vereinbaren mit dem „in Vermittlungskonzepten unvermeidlich hohen Anteil an überindividuellen Gemeinsamkeiten“. Deshalb sei „aktuell nicht mit vermittlungsmethodischen Neuentwicklungen zu rechnen“. Allerdings fügt Königs dann doch hinzu, dass „die Absenz dieses Themas in der *Forschung* [...] sicher nicht dazu führen sollte, dieses Themenfeld in der *Ausbildung*⁴⁵ von Fremdsprachenlehrern unbesetzt zu lassen“ (Königs 2013, 13)⁴⁶. Das Erkenntnisziel der fremdsprachendidaktischen Forschung und die gesamte Entwicklung der letzten 50 Jahre wird vollends *ad absurdum* geführt, wenn Königs fortfährt: „Allerdings müssen wir dabei einräumen, dass wir gesicherte Aussagen über den Effekt einzelner Methoden *oder auch anderer unterrichtlicher Entscheidungen*⁴⁷ auf den fremdsprachlichen Lernvorgang nicht wirklich belegen, sondern allenfalls vermuten können“ (ibid.). Dass dieses Eingeständnis im Grunde eine Bankrotterklärung der fremdsprachendidaktischen Disziplin (und nicht nur der Sprachlehrforschung⁴⁸) ist, scheint dem Autor seltsamerweise überhaupt nicht bewusst zu werden. Wie ist das möglich? War man nicht angetreten, die „weitgehend rezeptologische [und auf „erfahrungsgeronnenen Handlungsanweisungen“ basierende] Fremdsprachendidaktik durch empirische Forschung und aus ihr abgeleitete begründete Empfehlungen für die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts zu ersetzen“ (op.cit., 8-10)⁴⁹?

⁴³ Auch in der „vollständig neu bearbeiteten“ Auflage des *Handbuchs Fremdsprachenunterricht* von 2003 ist in dem gemeinsamen Artikel „Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung“ von Bausch, Christ und Krumm nur mehr die Rede von Forschungsfeldern, die sich spezifischen Einzelproblemen widmen (Bausch/ Christ/ Krumm 2003, 5).

⁴⁴ Hervorhebung von der Autorin.

⁴⁵ Hervorhebung von der Autorin.

⁴⁶ Die hier erfolgte Zweiteilung der Fremdsprachendidaktik in Forschungsdisziplin einerseits und Ausbildungsdisziplin andererseits ist bemerkenswert. Sie war jedoch schon angelegt in den Bemerkungen von H. Christ auf der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker von 1976 (cf. Kap. 3) und wurde auch durch die Themenstellung der Frühjahrskonferenz von 1997 in den Blick genommen: „Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen“.

⁴⁷ Hervorhebung von der Autorin.

⁴⁸ Nach der Meinung von Sprachlehrforschern ist die Unterscheidung inzwischen obsolet geworden, da die Sprachlehrforschung, nachdem sie „das Wissenschafts- und Forschungsverständnis der Fremdsprachendidaktik transformiert hatte[sic!], zugleich aber auch in ihr aufgegangen ist“ (Hallet/ König 2010, 12). König formuliert es so: „Die Abgrenzungsversuche zwischen traditioneller Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung verschwimmen angesichts eines Wandels der Fremdsprachendidaktik in Richtung auf eine empirische Disziplin“ (Königs 2013, 11).

⁴⁹ Königs griff hier auf eine Formulierung von 1977 zurück, cf. Kap. 2.

6.1.2 Irrelevanz der empirischen Fragestellungen

Die Erklärung könnte in der Art der empirischen Forschung liegen, wie sie die Disziplin in ihrer Gesamtheit, allen voran die DGFF, zum Ausweis ihrer Wissenschaftlichkeit in den letzten Jahrzehnten betrieben hat. Königs merkt dazu selbstkritisch an, dass die Untersuchungsmethoden kein Selbstzweck sind, sondern „in konsequentem Bezug zum untersuchten Gegenstand diskutiert, hinterfragt, ggf. erweitert oder entwickelt werden“ müssen (op.cit., 19). Das war eigentlich immer das Credo auch der Sprachlehrforschung gewesen, nämlich „Probleme aus der Praxis (aufgreifen), der systematischen und integrativen Erforschung (zuführen) und wieder in die Praxis (einbringen) (Bausch/ Krumm 1989, 9). Zweifel an der Verwirklichung dieser Forderung wurden allerdings schon in den 80er Jahren laut, und zwar ausgerechnet innerhalb der Sprachlehrforschung, in der es zu einer polemisch aufgeheizten wissenschaftsmethodologischen Kontroverse kam.⁵⁰ Die sog. Bielefelder Gruppe⁵¹, die sich der Zweitsprachenerwerbsforschung⁵² zugewandt hatte, griff die von den Sprachlehrforschern um K.-R. Bausch vertretenen empirischen Forschungsmethoden heftig an, indem sie vor allem deren unterrichtliche Relevanz in Frage stellte. E. Zöfgen behauptete, dass es den von der Sprachlehrforschung vorgelegten Arbeiten „generell an Praxisrelevanz mangelt“, obwohl diese Relevanz in den programmatischen Äußerungen immer wieder gefordert werde, so dass „Anspruch und Wirklichkeit weit auseinander (klaffen)“. Das „Schwanken zwischen grundlagen- und handlungswissenschaftlicher Orientierung“ zeige sich auch in dem „Mangel an problembezogenen, aus dem FU hervorgegangenen Fragestellungen“ (Bausch/ Königs 1986, 171sq.).

Ob Zöfgens Kritik berechtigt ist, kann durch einen kurzen Blick auf einen Katalog von Fragestellungen verifiziert werden, den Bausch und Königs 1983 vorgestellt haben (Bausch/ Königs 1983, 329):

- In welcher Situation erscheinen Sprachproduktionen von Lernern spontan und in welchen sind sie beobachtbar auf ‚Außenwirkungen‘ zurückzuführen?
- In welcher Weise beeinflussen Lernerreaktionen und Lernerverhalten die Sprache des Lehrers?
- Worauf sind Änderungen im geplanten Lehrersprachverhalten zurückzuführen?
- Welche emotionalen und affektiven Elemente beeinflussen den Lehrer in seiner Sprachausgestaltung und in seiner Selbsteinschätzung?
- Welche emotionalen und affektiven Elemente beeinflussen den Lerner in seiner Sprachausgestaltung und in seiner Selbsteinschätzung?
- In welchem beobachtbaren Zusammenhang stehen Einstellungen zum FU, fremdsprachliche Leistungsfähigkeit und emotionales Verhältnis zum Lehrer?
- In welcher Weise schlagen Erfüllung und Enttäuschung von Erwartungen an den FU auf die Sprachproduktion durch?
- Unter welchen Bedingungen beeinflussen Außenfaktoren bestenfalls die Performanz, nicht

⁵⁰ Die Beiträge erschienen 1983 und 1985 in den *Neueren Sprachen* sowie 1986 in einem von Bausch und Königs herausgegebenen Sammelband. Beteiligt waren E. Zöfgen, G. Henrici (beide aus der sog. Bielefelder Gruppe), H. Wode, K.-R. Bausch und F.G. Königs (cf. Literaturverzeichnis).

⁵¹ Die von ihnen 1972 gegründete Zeitschrift *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung* wurde 1987 umbenannt in *Fremdsprachen lehren und lernen*. Damit war der Bruch manifest,

⁵² Die Zweitsprachenerwerbsforschung hat ihre Wurzeln in der amerikanischen *Second Language Acquisition Research*. Sie hatte sich seit den 70er Jahren aus der psycholinguistischen Erforschung des Muttersprachenerwerbs entwickelt und wurde von dort auf die Probleme von *Second Language Acquisition* und *Foreign Language Learning* übertragen. Die Arbeitsbereiche betrafen sowohl den Zweitsprachenerwerb als dem mehr oder weniger ungesteuerten Lernen einer fremden Sprache in dem Land, in dem sie Verkehrssprache ist, als auch den Fremdsprachenerwerb als dem unterrichtlich gesteuerten Lernen einer fremden Sprache im eigenen Land. In Deutschland wurde die Zweitsprachenerwerbsforschung maßgeblich von Henning Wode und Sascha Felix vertreten.

aber die Kompetenz negativ?

- In welcher Weise schlägt die lehrerseitige Berücksichtigung der Lehrpläne und der übergeordneten Lernziele sichtbar auf die Sprachproduktionen von Lehrern und Lernern durch?
- In welchem näher beschreibbaren Verhältnis stehen aktive Mitarbeit der Lernergruppe, des einzelnen, Sprachverhalten des Lehrers und ‚Kompetenzgrad‘ der Lerner jeweils zueinander?
- In welchem beobachtbaren Zusammenhang stehen Sprachproduktion von Lernern mit nicht-verbalen Reaktionen von Lehrern und Mitlernern?

Die hier aufgeworfenen Fragen empirisch zu untersuchen, verspricht in der Tat kaum Lösungsansätze für Probleme, mit denen der Lehrer zu kämpfen hat und auch keine Ansätze für innovative methodische Gestaltungsmöglichkeiten. Die Formulierungen sind so allgemein gestellt und z.T. so suggestiv, dass die Antworten (wenn sie überhaupt aufgrund empirischer Datenerhebung gegeben werden können) kaum über allgemein Bekanntes hinauskommen dürften. Die Wirkungen, die hier bewiesen werden sollen, sind in der Mehrzahl nicht einmal spezifisch für den Fremdsprachenunterricht, sondern spielen in jedem Unterricht eine Rolle.⁵³

Doch Zöfgen ging in seiner Kritik noch weiter, indem er der Sprachlehrforschung vorwarf, ihr wissenschaftsmethodisches Konzept berge die Gefahr in sich, in eine „empiristische Forschungshaltung“ abzugleiten, die sich mit dem „Datensammeln“ und der „paraphrasierenden Deskription von Unterrichtswirklichkeit“ begnügt. Er warnte davor, „dass durch Deskription des ‚Ist-Standes‘ die Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen L2-Lerner überhaupt erst die Befähigung zum erfolgreichen Umgang mit der Fremdsprache erlangen, zunehmend zu einem marginalen Faktor verkümmern“ (Bausch/ Königs 1986, 170sq.). Der Streit entzündete sich außerdem an der sog. ‚Faktorenkomplexion‘⁵⁴. zu der G. Henrici kategorisch fest stellte:

„Die bombastische Forderung nach Erfassung der im Fremdsprachenunterricht wirksam werdenden Faktorenkomplexion sollte aufgegeben werden zugunsten von Zielsetzungen, die bescheidener und empirisch überprüfbar sind. Es geht darum, systematisch und progressiv Teilschritte in einem Gesamtzusammenhang zu entwickeln und abzuarbeiten.“ (Bausch / Königs 1986, 41sq.)

Das Bemühen um die eigene Profilierung auf Kosten des Gegners hat hier zweifellos eine Rolle gespielt. Die Fremdsprachendidaktik hat von dieser Auseinandersetzung jedenfalls nicht profitiert, und zwar vor allem deshalb nicht, weil die Bielefelder Gruppe in ihrer eigenen Forschungspraxis dem theoretisch formulierten Anspruch noch weit weniger genügen konnte. Es lohnt sich, hierauf etwas näher einzugehen.

Henrici und Zöfgen widmeten sich in einem empirischen Projekt folgender Fragestellung: „Sind kontextuelle Verfahren der Worterklärung den sog. nicht-kontextuellen Erklärungen sowohl beim Verstehen als auch beim Behalten überlegen?“ (Henrici/ Kostrzewa/ Zöfgen 1991). Sieht man von der methodischen Durchführung ab⁵⁵, so entlarvt sich die Untersuchung

⁵³ Die Fragestellungen sind hauptsächlich zu verstehen aus der Frontstellung gegenüber der nativistisch geprägten Theorie der Zweitsprachenerwerbsforschung, die sich überwiegend an Studien zum Erstspracherwerb und natürlichen Zweitsprachenerwerb orientierte. Diese Positionierung erklärt, warum hier ausschließlich die Rede ist von dem beobachtbaren sprachlichen Verhalten von Schülern und Lehrern und von der Beeinflussung dieses Verhaltens ‚von außen‘.

⁵⁴ Der Terminus stammt aus der pädagogischen Unterrichtsforschung und bezeichnet das Zusammenspiel all jener bestimmenden Elemente, d.h. Faktoren, die beim unterrichtlichen Erwerb einer fremden Sprache eine Rolle spielen können.

⁵⁵ Die behaupteten „messbaren Vorteile“ des kontextuellen Erklärungsverfahrens sind testtheoretisch nicht haltbar, da das Testergebnis in höchstem Maße widersprüchlich ist.

allein schon durch ihre Fragestellung als kontraproduktiv, und zwar aus verschiedenen Gründen. Erstens wird ein unterrichtspraktisches Problemfeld suggeriert, das keines ist. Die Autoren beanspruchen, einen Beitrag zur Verbesserung der Praxis zu leisten. In der Praxis bestehe die unbefriedigende Situation, dass die Lehrenden „sich häufig einer ganzen Palette von Explikationsmöglichkeiten“ bedienen, weil die Forschung noch keine „gesicherten Erkenntnisse bereitgestellt“ habe in Bezug auf die „Effizienz bestimmter methodischer Maßnahmen“ (op.cit., 33sq.). Diese Begründung geht von einer Fehleinschätzung der Situation aus. Die Palette von Möglichkeiten, die Bedeutung eines unbekanntes Wortes zu erklären, ist in der Tat sehr groß. Sie reicht vom muttersprachlichen oder auch anderssprachigen Äquivalent über Gestik und Mimik oder bildliche Darstellung bis zu Kontext, Definition, Umschreibung, Synonym, Antonym und Ableitung. Nur: Für den Praktiker stellen diese verschiedenen Möglichkeiten kein wirkliches Problem dar. Sie werden vielmehr methodisch genutzt, um die jeweils adäquate, d.h. dem Sprachmaterial, der Unterrichtssituation und der Lerngruppe angemessene Erklärung zu geben. Welche Erklärungsmöglichkeit jeweils am besten ist, wird aus Erfahrung entschieden. Es kann gar nicht empirisch ermittelt werden, weil die Bedingungen für die 'beste' Erklärung von Fall zu Fall variieren.

Wir haben es also mit einer typisch *irrelevanten* Fragestellung zu tun⁵⁶, bei der die Reduzierung der Faktorenkomplexion auf einige Einzelfaktoren in einer Verzerrung der unterrichtlichen Problemlage mündet. Schon in den frühen 80er Jahren wurden gelegentlich unter dem Stichwort „entbehrliche Forschung“ ähnliche Vorwürfe laut⁵⁷. Die hier lauenden Gefahren scheinen der empirischen Unterrichtsforschung als solcher immanent zu sein. Schon Th. W. Adorno bemängelte in Bezug auf die empirische Sozialforschung den „Primat der Methode über die Sache“, so dass die Methode „zum Fetisch zu entarten“ drohe. „Anstelle der Dignität der zu untersuchenden Gegenstände tritt vielfach als Kriterium die Objektivität der mit einer Methode zu ermittelnden Befunde, und im empirischen Wissenschaftsbetrieb richtet sich die Auswahl der Forschungsgegenstände und der Ansatz der Untersuchung [...] weit mehr nach den verfügbaren und allenfalls weiterzuentwickelnden Verfahrensweisen als nach der Wesentlichkeit des Untersuchten. Daher die unzweifelhafte *Irrelevanz* so vieler empirischer Studien“ (Adorno 1976, 514). Die Fremdsprachendidaktik scheint in ihrer Entwicklung dieser Gefahr nur allzu oft erlegen zu sein⁵⁸. Auf jeden Fall konnten die Ergebnisse insgesamt⁵⁹ das Versprechen, der Unterrichtspraxis wissenschaftlich fundierte Handlungsanweisungen zu geben, nicht erfüllen.

6.2 Perspektiven für die Zukunft

Der eigentliche Grund für die Fehlentwicklung liegt jedoch in einem weiteren verhängnisvollen *Missverständnis*, das in folgender programmatischen Aussage zum Ausdruck kommt:

„Erst wenn wir wissen, wie fremdsprachliches Lernen funktioniert, sind wir in der Lage, daraus begründete Vorschläge für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts abzuleiten.“ (Königs 2013, 11)

⁵⁶ Dass den Verfahren zur Bedeutungserklärung überhaupt ein so prominenter Platz eingeräumt werden kann, hängt mit den gängigen Verfahren zur Erarbeitung eines Lehrbuchtextes zusammen.

⁵⁷ Cf. die Kontroverse zwischen G. Lauerbauch und R.M. Müller 1979-1982 über Wortassoziationsexperimente.

⁵⁸ Das Prestige der *Classroom Research* (cf. Henrici 1990) mit ihren vermeintlich verobjektivierenden Verfahren hat von Anfang an auch die Herausgeber der *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* dazu veranlasst, Artikeln über derartige empirische Untersuchungen einen a priori Vorrang einzuräumen. Cf. dagegen Adornos eindeutiger Vorbehalt: „Dennoch gebührt den empirischen Verfahren kein Vorrang schlechthin“ (Adorno 1976, 513).

⁵⁹ Sie standen im Übrigen fast alle unter dem Vorbehalt, nicht verallgemeinerbar zu sein.

Dieses aktuelle Zitat erinnert an die bekannte Formulierung aus der Frühzeit der Sprachlehrforschung, dass es darum gehe, herauszubekommen, „was in den Köpfen von Lernern vorgeht“ (wieder zitiert bei Hallet / Königs 2010, 11). Die Frage muss jedoch in dem Augenblick als grundsätzlich falsch gestellt erscheinen, wo man das unterrichtlich gesteuerte Lernen nicht als eigengesetzlichen Lernprozess begreift, sondern als abhängig von den Bedingungen, die der Unterricht bereitstellt. Die empirischen Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen können demnach gar nicht zeigen, *wie* ‚Lernen‘ funktioniert, sondern nur, wie Lernende unter den konkreten Bedingungen des jeweils untersuchten Unterrichtsfeldes agiert haben⁶⁰. Es ist die *Wechselwirkung* zwischen Lehren und Lernen, die für fremdsprachliche Unterrichtsforschung konstitutiv ist. Sobald dieser Fokus wieder in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt, kommen weitere konstitutive Faktoren in den Blick, die in den letzten 50 Jahren von der Forschung vernachlässigt wurden.

6.2.1 Infrage Stellung tradierter Curriculum-Entscheidungen

Fremdsprachlicher Unterricht ist – im Gegensatz zu ungesteuertem Spracherwerb – durch eine Reihe von *Entscheidungen* geprägt, die alle gleichermaßen in einer systematischen Analyse berücksichtigt werden müssen. Dazu gehören neben dem methodischen Aspekt (dem Wie der Vermittlung) zuvörderst die sog. curricularen Entscheidungen, die die Zielvorstellung (das Wozu) und den Gegenstand oder Inhalt (das Was) betreffen. Auch wenn die curricularen Entscheidungen durch übergeordnete bildungspolitische Gremien getroffen werden, folgt daraus nicht, dass eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Entscheidungen unterbleiben kann oder darf. Selbst das unterrichtliche *Lehr-/Lernziel*, das im Zuge einer gesellschaftlichen Setzung⁶¹ erfolgt, bedarf in seiner Formulierung und Interpretation der wissenschaftlichen Durchleuchtung⁶². Das konsensfähige Ziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts kann allgemein etwa als „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit oder Befähigung zur Verständigung im Kontext der fremden Sprache und Kultur“ bezeichnet werden und hat als solches eine prioritäre Funktion. Das Was und Wie des Unterrichts bestimmt sich nach dem, was letztlich erreicht werden soll.

Gegenstand oder *Inhalt* scheinen ebenfalls schon vor allem Unterricht festgelegt zu sein, und zwar von Generation zu Generation tradiert in Lehrplänen und Lehrbüchern. Eine ernsthafte wissenschaftliche Hinterfragung dieser schwerwiegenden curricularen Entscheidungen durch die fremdsprachendidaktische Disziplin ist bis heute unterblieben. Dabei hätte die Entdeckung der sog. „pragmatischen Dimension“ (cf. Hüllen 1973) und die sog. „kommunikative Wende“ (cf. Piepho 1974) der Diskussion über Inhalte neue Impulse geben können, indem sie die Aufmerksamkeit „von dem scheinbar alles auf sich versammelnden Fokus der Syntax auf [...] den Sprachgebrauch“ (Hüllen 1973, 96) gelenkt hätte, doch das theoretische wie praktische Festhalten an dem *Postulat einer systematischen Progression* verhinderte eine vorausset-

⁶⁰ Wo diese Möglichkeit der Beeinflussung verneint wird, wie z.B. in den nativistischen Lerntheorien, verliert die Fremdsprachendidaktik im Grunde ihre Daseinsberechtigung.

⁶¹ Diese historisch bedingte Setzung ist abhängig von der jeweiligen geschichtlichen Situation und den sie konstituierenden politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Verhältnissen und wird in Deutschland durch die Lehrpläne der Kultusministerien der Länder unter Beteiligung von Lehrern, Schulen, Vertretern der Pädagogik und der Fachdidaktik als Ausbildungsorganen festgelegt.

⁶² Cf. die gegenwärtige, aber verspätete Diskussion um den Kompetenzbegriff. Dass die weitreichenden Projekte des Europarats bis hin zum alles dominierenden „Gemeinsamen europäischen Rahmen“ im Grunde ohne Beteiligung der den Fremdsprachenunterricht erforschenden wissenschaftlichen Disziplinen erfolgt ist, wirft im Übrigen ein wenig schmeichelhaftes Licht zumindest auf die deutsche Fremdsprachendidaktik und ihre relativ einflusslose gesellschaftliche Stellung sowie ihr internationales Ansehen.

zungslose Neuorientierung⁶³. Erinnert sei hier jedoch an das Positionspapier Barrera-Vidals von 1981, der dort die Klärung des Verhältnisses „zwischen dem neuen Prinzip einer kommunikativen Progression und den traditionellen Grundsätzen einer lexikalischen und grammatischen Progression“ als „dringendes Desiderat“ der Forschung angesprochen hatte (cf. **Manuskript, S. 17**). Die Forschung schwieg, weil curriculare Entscheidungen höchstens in Form von „Lehrwerkkritik“⁶⁴ unter die Lupe genommen wurden, nicht aber als grundsätzlich zu eruiierende alternative Möglichkeiten der Auswahl und Stufung des Sprachmaterials. Eine systematische Unterrichtsanalyse⁶⁵ muss jedoch genau dort ansetzen, indem sie zuvörderst die Frage nach den sprachlichen *Lerneinheiten* stellt, die einem Lehrgang zugrunde gelegt, d.h. ausgewählt und in einer bestimmten Reihenfolge oder Stufung präsentiert werden (cf. Segermann 2014a).

Da der Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts – im Unterschied zu anderen Fächern – nicht ein bestimmter Stoff⁶⁶ ist, sondern die *Sprache selbst*, also die sprachlichen Mittel, die für eine erfolgreiche Kommunikation gebraucht werden, wäre es an der Zeit, die von jeher geltende und nie in Frage gestellte Auffassung vom Spracherwerb als dem Lernen von Wörtern/ Vokabeln und grammatischen Regeln im Lichte aktueller Forschungsergebnisse zur Sprachverwendung einer wissenschaftlichen Prüfung zu unterziehen. Es spricht vieles dafür, dass lexikalisch-grammatische Konstruktionen, die die unnatürliche Trennung von Lexik und Grammatik überwinden, sich sehr viel besser als Lerneinheiten eignen, weil sie näher am Sprachgebrauch sind⁶⁷. Diese größeren lexiko-grammatischen Einheiten könnten als Pendant zu *semantisch-syntaktischen Funktionseinheiten* (wer tut was mit wem unter welchen Umständen) konzipiert werden⁶⁸, die in spezifischer Abfolge vorkommen und damit die grundlegenden (*Satz*)-*Strukturen* einer Sprache repräsentieren. Die Auswahl der neuen sprachlichen Einheiten müsste aus einem noch zu erstellendem Inventar solcher lexiko-grammatischen Konstruktionen und Satzstrukturen erfolgen. Dieses Inventar könnte nach Themen geordnet sein und damit den Anspruch einer formal-grammatischen Progression⁶⁹ aufgeben zugunsten strikter *Inhaltsorientierung*. Eine progressive ‚Systematik‘ der Vermittlung würde von der wachsenden Komplexität der Funktionseinheiten und Satzstrukturen übernommen werden. Damit könnte das motivationsfördernde Prinzip der Inhaltsorientierung mit dem für den gesteuerten Fremdsprachenunterricht unverzichtbaren Prinzip der sprachlichen Systematik in Einklang gebracht werden (cf. Segermann 2014a).

⁶³ Eine Systematisierung nach Sprechakten, die mit der ganzen empirischen Fülle von schwer klassifizierbaren Performanz-Faktoren behaftet sind, ist gegenüber der überlieferten Systematisierung von abstrakt zu fassenden grammatischen Erscheinungen von vornherein im Nachteil (cf. Segermann 2007).

⁶⁴ Diese Lehrwerkkritik gibt es seit den 70er Jahren, und sie wird immer mal wieder thematisiert, cf. zuletzt 2011 in einem Themenheft der Zeitschrift *Fremdsprachen Lehren und Lernen*.

⁶⁵ Bereits 1965 hat W.F. Mackey mit *Language Teaching Analysis* den ersten Versuch einer systematischen Beschreibung des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens unternommen und dabei vier unterrichtliche Entscheidungsfelder unterschieden, die meiner Meinung nach auch heute noch als Leitlinien für eine systematische Analyse taugen: *selection, gradation, presentation* und *repetition*.

⁶⁶ Abgesehen von speziell zu vermittelnden literarischen und landeskundlichen Inhalten.

⁶⁷ Dass neuere Strömungen der Sprachverwendungslinguistik eindeutig in diesem Sinne forschen, kann eigentlich nicht mehr übersehen werden (cf. Segermann 2014b). Der Altvater der korpusbasierten Lexikonforschung, John Sinclair, sagte schon 1991: “By far the majority of text is made of the occurrence of common words in common patterns, or in slight variants of those common patterns. Most everyday words do not have an independent meaning, or meanings, but are components of a rich repertoire of multi-word patterns that make up the text. This is totally obscured by the procedures of conventional grammar.” (Sinclair 1991, 108)

⁶⁸ Sprechakte sind hier ungeeignet, weil sie zwar aus dem Sprachgebrauch heraus kristallisiert werden können, aber als Liste keine authentische Kommunikation abbilden.

⁶⁹ Die sog. grammatischen Phänomene (nicht zu verwechseln mit Strukturen) sind den Lernenden in den schulischen Bildungseinrichtungen aus der Muttersprache bekannt (wenn auch nicht immer bewusst) und müssen deshalb nicht mehr nacheinander ‚durchgenommen‘ werden.

6.2.2 Konsequenzen für die methodische Gestaltung

Die Entscheidung für eine inhaltsbasierte Stufung des Lehrgangs würde einschneidende Konsequenzen für die methodische Gestaltung des Unterrichts nach sich ziehen. Ohne die Vorgabe einer die inhaltsbezogene Kommunikation massiv einengenden grammatischen Progression könnten die Lerneinheiten an die *Äußerungswünsche* der Lernenden gebunden werden. Damit würden die in den letzten Jahrzehnten bildungspolitisch geforderten und auch von der Fremdsprachendidaktik ausführlich diskutierten Unterrichtsprinzipien Schülerorientierung, Inhaltsorientierung, Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Selbstbestimmung, Eigeninitiative, Kreativität, Individualisierung und soziales Lernen sehr viel leichter im Fremdsprachenunterricht verwirklicht werden können⁷⁰. Auch die Forderungen nach Interkulturalität im Sinne vergleichender Bewusstmachung sprachlich-kultureller Konzeptbildungen und Strukturen ließen sich durch den Fokus auf Inhalt-Form-Verknüpfungen statt auf formale Gesetzmäßigkeiten besser integrieren.

Ein von der ‚Zwangsjacke‘ einer grammatischen Progression befreites ‚Vermittlungskonzept‘ würde in den der Entscheidung des einzelnen Lehrers überlassenen methodischen Verfahren sowohl bei der *Darbietung* als auch beim Prozess des *Verfügbar-Machens*⁷¹ des jeweils einzuführenden Sprachmaterials sehr viel mehr Spielraum lassen für Differenzierung und Individualisierung⁷². Die Phasen der Darbietung – also der Erarbeitung von neuem Sprachmaterial – und des Verfügbar-Machens – also des Übens – könnten beide gleichermaßen in den Dienst der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten gestellt werden. Der Unterricht würde die Lernenden so durchgängig in einer echten kommunikativen Haltung belassen. Sie würden erfahren, dass sie ihre eigenen individuellen Äußerungsbedürfnisse immer besser versprachlichen und dass sie Texte mit für sie interessantem Inhalt immer besser verstehen können. Das bedeutet, dass sich ihre Lernanstrengungen unmittelbar als kommunikativer Fortschritt auszahlen.

Ein solcher, für die konkrete unterrichtliche Realisierung prinzipiell offener Theorieentwurf des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs erfordert die Kooperation der Schulbuchverlage. Die traditionelle Konzeption von Lektionstexten als Lieferanten für Vokabeln und grammatische Kapitel müsste aufgegeben werden zugunsten einer Unterscheidung von Texten als Vorlage für die Produktion einerseits und (ungleich anspruchsvolleren) Hör- bzw. Lesetexten für die Rezeption andererseits. Um dem Postulat der sprachlichen Systematisierung nachzukommen, müsste ein Instrumentarium, am besten in elektronischer Form⁷³, entwickelt werden, das die semantisch-syntaktischen Funktionseinheiten in ihrer Musterhaftigkeit abbildet. Dieses an den Regeln der Sprachverwendung orientierte Ordnungssystem würde die spezifische Struktur oder ‚Bauweise‘ der fremden Sprache für die Lernenden sichtbar und durch die Prozesse von Analogiebildung, Generalisierung und Transfer lernbar machen⁷⁴. Hier wäre die enge Zusammenarbeit von Wissenschaft und Verlagen vonnöten.

⁷⁰ Die sog. ‚alternativen‘ Methoden „Pédagogie de l’être“, „Psychodramaturgie linguistique“, „Approche relationnelle“, „Simulation globale“ etc. scheiterten alle an dem nicht gelösten Problem der Vereinbarkeit von individuellen Äußerungsbedürfnissen und systematischem Formenlernen (cf. Segermann 1999).

⁷¹ Diese Phasen entsprechen Mackeys Unterscheidung von *presentation* und *repetition* (cf. Fußnote 65).

⁷² Ganz im Gegensatz zu Königs postuliertem „unvermeidlich hohen Anteil an überindividuellen Gemeinsamkeiten“ in „Vermittlungskonzepten“, cf. Abschnitt 6.1.1.

⁷³ Nur ein Computerprogramm ermöglicht eine beliebige Erweiterung, Korrektur und Ergänzung des Sprachmaterials und erlaubt außerdem die Korrelation unterschiedlicher Parameter.

⁷⁴ Ein solches Programm ist von der Autorin als „Lexiko-Grammatik“ in jahrzehntelanger Forschungsarbeit entwickelt worden und im Netz einsehbar unter www.lexiko-grammatik-franzoesisch.de.

6.2.3 Erarbeitung alternativer Theorieentwürfe

Aus der oben vorgestellten Unterrichtskonzeption ergibt sich als Anregung an die Fremdsprachendidaktik, den ursprünglichen Anspruch einer einzigen konsistenten Theorie des gesteuerten Fremdsprachenunterrichts aufzugeben zugunsten der Entwicklung diversifizierter Theorieentwürfe, die Alternativen für unterrichtliche Handlungen anbieten. Was im Unterricht geschieht, basiert auf spezifischen spracherwerbs- und lerntheoretischen Prämissen, die sowohl die Curriculum-Entscheidungen als auch die vom Lehrer praktizierten methodischen Entscheidungen⁷⁵ maßgeblich bestimmen. Es gilt also, den bestehenden Unterricht im Hinblick auf seine bisher kaum in Frage gestellte theoretische Basis kritisch zu analysieren und daneben alternative Denkansätze in das Blickfeld qualitativer Forschung zu nehmen und hermeneutisch unterfütterte, d.h. auf unterrichtspraktischer Kompetenz aufbauende kreative Unterrichtskonzeptionen zu erarbeiten. Dies erfordert die Bündelung aller Kräfte – in Theorie und Praxis – für das gemeinsame Ziel, der Erarbeitung *innovativer* methodischer Verfahren⁷⁶. Die Fremdsprachendidaktik als angewandte Disziplin sollte ihre ‚Wissenschaftlichkeit‘ gemäß ihrem gesellschaftlichen Auftrag wieder in den Dienst der Optimierung des Unterrichts stellen⁷⁷, und die Praktiker sollten ermutigt werden, sich in ihrem Unterricht freier zu fühlen und ihrem kreativen Gestaltungsdrang – je nach Wollen und Können – nachzugeben⁷⁸.

Ein weiterer Grundsatz, der die Fremdsprachendidaktik auch methodologisch weiterbringen könnte, wäre die Verpflichtung auf eine theoretische Konzeptbildung, die die *Integration* aller am Fremdsprachenunterricht beteiligten Faktoren ermöglicht. In der Vergangenheit sind verschiedene Aspekte oft als einander ausschließende oder sogar sich gegenseitig störende Faktoren betrachtet worden. Diese Polarisierung war vielleicht der Profilierung der jeweiligen Kontrahenten dienlich, der wissenschaftliche Fortschritt wurde dadurch eher verzögert. Alle bisher in der Fremdsprachenforschung diskutierten dichotomischen Begriffe haben sich erst dann als fruchtbar erwiesen, wenn sie als miteinander interagierende Faktoren in das Gesamtphänomen integriert wurden (Segermann 1996). Dafür gibt es zahlreiche Beispiele: Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit – Habitualisierung vs. Kognitivierung – Analyse vs. Automatisierung – Einsprachigkeit vs. Benutzung der Muttersprache – Wissen vs. Können bzw. deklaratives vs. prozedurales Wissen – Grammatikvermittlung vs. Wortschatzvermittlung – Formorientierung vs. Inhaltsorientierung – Außenfaktoren vs. Binnenfaktoren – Kognition vs. Emotion – *Input*-Orientierung vs. *Output*-Orientierung. Die jüngste, ebenso unfruchtbare Po-

⁷⁵ Die sog. subjektiven Theorien von Lehrkräften sind schon seit längerem als Forschungsgegenstand der Fremdsprachendidaktik anerkannt.

⁷⁶ Das Rahmenthema „Sprachen lehren“ des 26. Fremdsprachen-Kongresses 2015 an der PH Ludwigsburg vermittelt den Eindruck, dass der Methodenaspekt wieder mehr in das Zentrum des Interesses rückt. Es gab u. eine Sektion „Lehrmethoden“, die „sich sowohl der fachspezifischen theoretischen Konzeptualisierung von Lehrmethoden als auch empirischen Forschungsprojekten, die Anwendungsszenarien für unterschiedliche Lehrmethoden zum Gegenstand haben“ widmete (Sektionsbeschreibung in: <http://kongress.dgff.de/de/sektionen/sektion-9.html>).

⁷⁷ Als die Autorin 2002 ihren eigenen, auf der Infrage-Stellung tradierter Curriculum-Entscheidungen beruhenden Theorieentwurf samt unterrichtsmethodischen Konsequenzen in der ZFF veröffentlichen wollte, wurde das Manuskript rundheraus abgelehnt, und zwar mit der Begründung, es handele sich nicht um einen wissenschaftlichen Beitrag, da hier nur eine neue ‚Methode‘ vorgestellt werde. Das innovative Unterrichtskonzept ist inzwischen in einer Gesamtdarstellung als Buch erschienen (Segermann 2012).

⁷⁸ Aus vielen Gesprächen mit Unterrichtenden habe ich den Eindruck gewonnen, dass in dieser ureigensten Domäne der Lehrenden noch sehr viel Potential an kreativer Phantasie schlummert. Allerdings erfordert das Ausprobieren von etwas Neuem – wie der Bildungsforscher A. Helmke in einem Interview zur Hattie-Studie sagt – „durchaus einen gewissen Mut und auch Kraft (...) Unterrichtliche Innovationen sind wesentlich chancenreicher, wenn sie im Team erfolgen, wo man sich absprechen und wechselseitig unterstützen kann“ (Reinhard 2013, 15).

larisierung heißt: Kompetenzorientierung vs. Sprachmittelorientierung⁷⁹. Das Denken in Kategorien des Entweder-Oder sollte auf jeden Fall vermieden und durch das Bemühen um ein integrierendes Denken des Sowohl-als-Auch ersetzt werden. Es sind nicht zuletzt die mit schöner Regelmäßigkeit erfolgenden ‚Pendelausschläge‘ in der wissenschaftlichen Diskussion – seien sie auch nur die Folge von Akzentverschiebungen und unterschiedlichen Fokussierungen – die die Praxis verunsichern.

6.2.4 Experimentelle Kontrollstudien

Die Anerkennung der primären Funktion von Unterrichtstheorien bedeutet gleichzeitig ein Umdenken in Bezug auf empirische Forschungen. Die Untersuchung des Ist-Zustands hat ihre Berechtigung, wenn es sich um Sprachstandserhebungen handelt, die auf Erfolge oder Defizite in der aktuellen Unterrichtsrealität hinweisen (cf. Fußnote 3). Aus der Beobachtung von konkretem Unterricht lassen sich jedoch mitnichten die *necessary foundations for pedagogical decisions*⁸⁰ about L2 curricula, syllabi, methods, techniques, activities, materials, media, and tests“ ableiten (Kasper 1988, 5)⁸¹. Die Entscheidungen folgen im Gegenteil aus der Theorie. Aus der Praxis allein kann kein Kriterium für die Gültigkeit bzw. Empfehlung einzelner unterrichtlicher Maßnahmen gewonnen werden, genau so wenig wie sich Unterrichtsprotokolle zur Verifizierung bestimmter lerntheoretischer Hypothesen eignen. Abgesehen von der notwendigen Falsifizierbarkeitsprobe lauern hier für den Beobachter so viele interpretatorische Fallstricke, dass der Untersuchungsstandard oft nicht gewährleistet ist⁸². Selbst die Analyse der Wechselwirkung zwischen Lehren und Lernen als konstitutivem Faktor der fremdsprachlichen Unterrichtsforschung kann nicht das gewünschte Ergebnis bringen (cf. die ‚Bankrotterklärung‘ von F.G.Königs, Abschnitt 6.1.1), wenn sie ohne Berücksichtigung des theoretischen Bezugsrahmens erfolgt.

Der Weg aus dieser Sackgasse führt über experimentelle Kontrollstudien, die am Lehr-/lernziel der kommunikativen Kompetenz ausgerichtet sind. Es geht dabei nicht um „vergleichende Studien zur Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden“ (cf. Abschnitt 6.1.1) als festgefügte ‚Vermittlungskonzepte‘, sondern um die Evaluierung der Unterrichtsergebnisse von Experimental- und Kontrollklassen, die in ihrer Arbeit auf unterschiedlichen curricularen und methodischen Konzepten beruhen. Anstatt (wie bisher) einzelne Unterrichtsprinzipien zu kontrastieren, die – wie oben dargelegt – gar nicht einander entgegengesetzt sind, sondern miteinander interagieren, sollten nur solche grundlegenden Entscheidungen in ihren Konsequenzen für die Wirksamkeit geprüft werden, die sich tatsächlich ausschließen. Dazu gehören z.B.:

- Einführung neuen Sprachmaterials durch vorgegebene Lektionstexte, die der grammatischen Progression folgen (rezeptiv: Form-Inhalt-Verknüpfungen) vs. Einführung *sur de-*

⁷⁹ Es dürfte eigentlich allen Beteiligten klar sein, dass die Beherrschung der sprachlichen Mittel die Voraussetzung für die kommunikativen Kompetenzen ist.

⁸⁰ Hervorhebungen von Kasper.

⁸¹ Cf. auch die Behauptung von Krumm: „Forschung schafft empirische Grundlagen für Sprachlehr- und Spracherwerbtheorien“, cf. Kap. 4.

⁸² Ich verweise beispielhaft auf eine offensichtliche Fehlinterpretation bei Rod Ellis (1988), der einen kurzen Ausschnitt aus dem Englischunterricht mit indischen Kindern referiert. Der Ausschnitt enthält eine Strukturübung, die die Singular- und Pluralformen von *This is a ruler.* und *These are rulers.* miteinander vermischt. Die Kontrastierung erfolgte offenbar, bevor beide Formen je für sich eingeübt worden sind. Die – unvermeidlichen – Fehlleistungen ("the task of producing plural sentences is beyond this learner's competence") sind hier wohl weniger auf natürliche Spracherwerbssequenzen zurückzuführen ("because she has not reached the appropriate stage of development", 31) als auf handfeste methodische Mängel bei der Sequenzierung der Übungsabfolge. Das Wissen darum, dass man es auch anders machen kann und dann auch mehr Erfolg hat, gewinnt man (jenseits aller Theorie) aus der Beschäftigung mit den unterrichtsmethodischen Prinzipien, die z.B. auch und gerade bei der *pattern practice* zu beachten sind.

mande zur Versprachlichung eigener Äußerungswünsche (produktiv: Inhalt-Form-Verknüpfungen)

- Lernen von Einzelwörter vs. Lernen von lexiko-grammatischen Konstruktionen
- Getrenntes Anwenden von metakognitivem Wissen (lexikalische, grammatische, phonetische/ orthographische Kenntnisse) vs. Integrierendes Versprachlichen von thematisch geordneten Inhaltskonzepten unter Rückgriff auf lexiko-grammatische Einheiten und Strukturmuster
- Unterscheidung von formalen Übungen und mitteilungsbezogenen Transferübungen vs. Durchgängig kommunikatives Üben als Ausübung der Sprachtätigkeiten dialogisches Sprechen und beschreibendes, erzählendes, argumentierendes Schreiben
- Systematisierung nach grammatischen Erscheinungen und semantischen Beziehungen zwischen Einzelwörtern vs. Systematisierung nach Inhalt-Form-Entsprechungen und Klang-Schrift-Entsprechungen
- Lese- und Hörverstehens-Übungen mit didaktisch aufbereiteten Texten vs. Entwicklung der rezeptiven Fähigkeiten anhand möglichst authentischer Hör- und Lesetexte, die über dem Produktionsniveau liegen

Unter Berücksichtigung der Persönlichkeitsvariablen von Lehrenden (z.B. didaktische Kompetenz) und Lernenden (z.B. intellektuelle Fähigkeiten) dürften die oben beschriebenen methodischen Variablen in ihrer grundlegenden Verschiedenheit tragfähig genug sein, um ein Untersuchungsdesign zu erstellen, mit dessen Hilfe signifikante Leistungsunterschiede bezüglich der kommunikativen Kompetenz der Probanden – bei ausreichend großer Zahl – feststellbar werden.⁸³ Nach einer sorgfältigen Analyse der Ergebnisse (unter interpretatorischer Einbeziehung der theoretischen Grundlagen) könnten differenziertere Möglichkeiten kreativer Ausgestaltung der innovativen Konzepte ausgelotet werden. Auf diese Weise könnte die empirische Erprobung tatsächlich zur Modell- und Hypothesen-Bildung beitragen, so dass sich Theorie und Empirie sinnvoll ergänzen.

⁸³ Bei der Evaluation des Projekts "Innovativer Französischunterricht" nach dem Jenaer Bausteinkonzept (1998-2001), an dem insgesamt 11 Klassen teilnahmen, erwies sich der Faktor der Lehrerpersönlichkeit ebenfalls als sehr bedeutsam, cf. den Evaluationsbericht unter <http://www.romanistik.uni-jena.de> (Segermann < Forschungs- und Arbeitsbereiche < Das Jenaer Bausteinkonzept).

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. 1976. „Soziologie und empirische Forschung“. in: Ernst Topitsch (ed.): *Logik der Sozialwissenschaften*. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch. 511-25.
- Aguado, Karin / Hu, Adelheid (ed.). 2000. *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Altmayer, Claus / Mehlhorn, Grit / Neveling, Christiane / Schlüter, Norbert / Schramm, Karen (ed.). 2010. *Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell*. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arndt, Horst. 1973. „Fragen zum gegenwärtigen Stand einer Fremdsprachenlerntheorie“. in: Hüllen 1973. 7-29.
- Bausch, Karl-Richard. 1986. „Sprachlehrforschung Revisited“. in: Bausch/ Königs 1986, 11-35.
- Bausch, Karl-Richard. 1988. „Fremdsprachendidaktik“. in: Horst Steger / Herbert Ernst Wiegand (ed.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, Berlin/New York: De Gruyter, Bd 3.1: Ulrich Ammon / Norbert Dittmar / Klaus Mattheier (ed.). *Sociolinguistics. Soziolinguistik*. 1727-1734.
- Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. 1983. „'Lernt' oder 'erwirbt' man Fremdsprachen im Unterricht? Zum Verhältnis von Sprachlehrforschung und Zweitsprachenerwerbsforschung“. in: *Die Neueren Sprachen*, 82, 308-336.
- Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. 1985. „(Er-)Werben und (Er-)Lernen. Eine Antwort auf zwei Antworten“. in: *Die Neueren Sprachen*, 84, 218-233.
- Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. (ed.). 1986. *Sprachlehrforschung in der Diskussion. Methodologische Überlegungen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (ed.). 1981. *Arbeitspapiere der 1. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Manuskripte zur Sprachlehrforschung Nr. 17, Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung.
- Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Kogelheide, Rainer (ed.). 1986. *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung*, Frankfurt: Scriptor
- Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Kogelheide, Rainer 1986. „Sprachlehrforschung - Entwicklung einer Institution und konzeptuelle Skizze der Disziplin“. in: Bausch/Königs/Kogelheide, S. 1-22
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (ed.). 1989. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen. 1989. „Sprachlehrforschung“. in: Bausch/ Christ/ Hüllen/ Krumm 1989. 7-12.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (ed.). 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen. 2003. „Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung“. in: Bausch/ Christ/ Krumm 2003. 1-9.
- Brandt, Bertold. 1989. „Zur Herausbildung der Methodik des Russischunterrichts als Wissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin“. in: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin*. 190-193.
- Bredella, Lothar (ed.). 1995. *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik. Bochum: Brockmeyer.
- Brusch, Wilfried /Kahl, Peter W. (ed.). 1991. *Europa. Die sprachliche Herausforderung. Die Rolle des Fremdsprachenlernens bei der Verwirklichung einer multikulturellen Gesellschaft*. Berlin: Cornelsen.
- Brusch, Wilfried u.a. 1989a. *Sprachen – Tor zur Welt*. 13. Fremdsprachen-didaktikerkongress. Vorausspublikation. Hamburg: Institut für Didaktik der Sprachen.
- Brusch, Wilfried / Scheumann, Irene (ed.). 1989b. *Sprachen – Tor zur Welt*. Ausgewählte Beiträge vom 13. Fremdsprachendidaktikerkongress. Hamburg: Institut für Didaktik der Sprachen.
- Bürgel, Christoph / Siepmann Dirk. 2010. „Was können Französischlehrer und -lerner? Wortschatz- und Hörverstehenskompetenzen auf dem Prüfstand“. in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 21/2. 191-216.

- Burwitz-Melzer, Eva / Hallet, Wolfgang / Legutke, Michael K. / Meißner, Franz-Joseph / Mukherjee, Joybrato (ed.) 2008. *Sprachen lernen - Menschen bilden*. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer, Claudia (ed.). *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr 2015.
- Christ, Herbert / Piepho, Hans-Eberhard (ed.). 1977. *Kongressdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*. Limburg: Frankonius.
- Christ, Herbert / Hüllen, Werner. 1989. „Fremdsprachendidaktik“. in: Bausch et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 1-7.
- Denninghaus, Friedhelm / Bonnekamp, Udo. 1970. „Zur Gründung von Fremdspracheninstituten“. in : *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 17. 21-27.
- Donnerstag, Jürgen / Knapp-Potthoff, Annelie (ed.). 1985. *Kongressdokumentation zur 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*. Tübingen: Narr.
- Doyé, Peter / Heuermann, Hartmut / Zimmermann, Günther (ed.). 1988. *Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften*. Dokumente und Berichte vom 12. Fremdsprachendidaktiker-Kongress. Tübingen: Narr.
- Ellis, Rod. 1988. „The Role of Practice in Classroom Learning“. in: *AILA Review - Revue de l'AILA* 5. 20-39.
- Felix, Sascha W. / Hahn, Angelika. 1985. „Fremdsprachenunterricht und Spracherwerbsforschung. Eine Antwort an K.-R. Bausch und F. Königs“. in: *Die Neueren Sprachen*. 84. 191-206.
- Finkenstaedt, Thomas. 1973. „Auf dem Weg zum Sprachunterricht von morgen: Politik – Fach – Institution“. in: Hüllen 1973. 42-52.
- Gnutzmann, Claus / Hellwig, Karlheinz / Jarman, Francis / Köhring, Klaus / Krohn, Dieter / Siekmann, Manfred (ed.). 1982. *Kongressdokumentation der 9. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*. Tübingen: Narr.
- Gutschow, Harald. 1975. „Bemerkungen zu einem Versuch, der Krise der neusprachlichen Didaktik zu entrinnen“. in: *Der fremdsprachliche Unterricht*. 33. 12-16.
- Hahn, Angela / Klippel, Friederike (ed.). 2006. *Sprachen schaffen Chancen*. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. München.: Oldenbourg.
- Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. 2010: „Fremdsprachendidaktik als heorie und Disziplin, in: Wolfgang Hallet / Frank G. Königs (ed.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 11-17.
- Henrici, Gert. 1990. „‘Classroom Research‘: Die Erforschung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs“. in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 1. 21-61.
- Henrici, Gert. 1986. „Gegen Ausschließlichkeitsansprüche in der Erforschung des Erwerbs von Fremdsprachen“. in: Bausch/ Königs. 37-49.
- Henrici, Gert / Kostrzewa, Frank / Zöfgen, Ekkehard. 1991. „Zur Wirkung von Bedeutungserklärungsverfahren auf Verstehen und Behalten. Ergebnisse aus einem empirischen Projekt, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 2/2, 30-65.
- Hermes, Liesel / Schmid-Schönbein, Gisela (ed.) 1998. *Fremdsprachen Lehren lernen - Lehrerausbildung in der Diskussion*. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Heuer, Helmut. 1973. „Wortassoziationen in der Fremdsprachendidaktik“. in: Hüllen 1973. 66-83.
- Heuer, Helmut 1978. „Die Methodologie der Methodiken des Fremdsprachenunterrichts“. in: Klaus Detering / Rolf Högel (ed.). *Englisch auf der Sekundarstufe I*, Hannover: Schrödel. 89-96.
- Heuer, Helmut / Kleinedam / Hartmut / Obendiek, Edzard / Sauer, Helmut (ed.). 1979. *Dortmunder Diskussionen zur Fremdsprachendidaktik*. Kongressdokumentation der 8. Arbeitstagung der Fremdsprachen-didaktiker, Dortmund: Lensing.
- Hüllen, Werner: „Pragmatik – die dritte linguistische Dimension“. in: Hüllen 1973. 84-98.
- Hüllen, Werner. 2005. *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hüllen, Werner (ed.). 1973. *Neusser Vorträge zur Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.

- Jungblut, Gertrud. 1974. „Fachdidaktik als Wissenschaft“. in: Helmut Reisener (ed.) *Fremdsprachen in Unterricht und Studium*, München: Kösel.
- Kasper, Gabriele. (ed.) 1988. Themenheft „Classroom Research“. in: *AILA Review - Revue de l'AILA*.
- Klippel, Friederike/ Schmid-Schönbein, Gisela. (2001). „Die „Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) stellt sich vor“. in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 6(1), 10 pp.
(http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_1/beitrag/dgffinfo.htm).
- Königs, Frank G. 1992. „'Lernen' oder 'Erwerben' Revisited. Zur Relevanz der Zweitsprachenerwerbsforschung für die Sprachlehrforschung“. in: *Die Neueren Sprachen*. 91. 166-179.
- Königs, Frank G. 2013. „Was hat die Sprachlehrforschung eigentlich gebracht?“. in: *Fremdsprachen lehren und lernen*. 42. 7-21.
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“ (ed.) 1977. *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Zwischenbilanz*, Tübingen: Narr.
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“ (ed.) 1983. *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin*, Tübingen: Narr.
- Lauerbach, Gerda. 1979. "Das Wortassoziationsexperiment als Forschungs-instrument der Fremdsprachendidaktik“. in: *Die Neueren Sprachen*. 78. 379-391.
- Lauerbach, Gerda. 1982. "Assoziative Bedeutung und Semantik in der Lernaltersprache“. *Die Neueren Sprachen* 81. 476-488.
- Littlewood, William 1991. „Theory, Research and Practice in Foreign Language Teaching“. in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 1/1991. 99-111.
- Melenk, Hartmut / Firges, Jean / Strauch, Günther / Zeh, Reinhard / Nold, Günther (ed.). 1987. *Region - Drama - Politik - Spracherwerb*. 11. Fremd-sprachendidaktikerkongress. Tübingen: Narr.
- Müller, Richard Matthias. 1979. „Das Wissenschaftsverständnis der Fremdsprachendidaktik“. in: Helmut Heuer *Dortmunder Diskussionen zur Fremdsprachendidaktik*. 132-148.
- Müller, Richard Matthias. 1972. „Dreizehn Thesen zur Fremdsprachendidaktik (Englisch) als Wissenschaft und ein Studienplan für Fremdsprachenlehrer“. in: *Die Neueren Sprachen*. 71. 207-211.
- Müller, Richard Matthias. 1981. "Entbehrliche Forschung. Anmerkungen zu G. Lauerbach: 'Das Wortassoziationsexperiment als Forschungs-instrument der Fremdsprachendidaktik'“. *Die Neueren Sprachen*. 80. 520-529.
- Neumeister, Hermann. 1970. „Die Intensivierung des Unterrichts lebender Fremdsprachen in Europa (Programm des Europarats)“. in: *Die Neueren Sprachen*. 19, 12-128.
- Pelz, Manfred (ed.). 1974. *Freiburger Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.
- Petersen, Hans. 1975. „Zur Krise der neusprachlichen Didaktik und ihrer Überwindung“. in: *Der fremdsprachliche Unterricht*. 33. 2-7.
- Piepho, Hans-Eberhard. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Quetz, Jürgen / Solmecke, Gert (ed.). 2004. *Brücken schlagen*. Dokumentation zum 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Reinhardt, Volker. 2013. „Interview mit Prof. Dr. Andreas Helmke zur Hattie-Studie“. in: *Lehren & Lernen, Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg*. 7. 8-15.
- Sauer, Helmut. 1968. *Fremdsprachen in der Volksschule*. Hannover: Schrödel.
- Sauer, Helmut. 1977. „Gießen 1976. Die Arbeitstagung der Fremdsprachen-didaktiker in historischer Perspektive“. in: *Neusprachliche Mitteilungen*. 30. 104-110.
- Sauer, Helmut. undatiert. „Die Fachtagungen/Kongresse der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung“ (http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sauer.pdf).
- Sauer, Helmut. 2006. *Dissertationen, Habilitationen und Kongresse zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine Dokumentation*. Tübingen: Narr 2006.
- Schröder, Konrad 1971. „Sprachunterricht, Sprachenpolitik und internationale Kommunikation“. in: *Hüllen* 1973. 138-151.
- Schröder, Konrad. 1977. „Didaktik“ in: Konrad Schröder / Thomas Finkenstaedt (ed.). *Reallexikon der englischen Fachdidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 41-47.
- Schwerdtfeger, Inge Christine. 1978. „Sprachlehrforschung als Aufgabe“. in: *Der fremdsprachliche Unterricht*. 47. S. 2-5.

- Schwerdtfeger, Inge Christine. 1984. „Normenkonflikte von Wissenschaft und Praxis“. in: *Neusprachliche Mitteilungen*. 37. 37-38.
- Segermann, Krista. 1996. „Fremdsprachenforschung als Vexierbild: Kritische Anspielungen“. in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1. 96-105.
- Segermann, Krista. 1999. Besprechung von Dufeu, Bernard: *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris: Hachette 1996. in: *Zielsprache Französisch*. 1. 55-57.
- Segermann, Krista. 2007. „Formaneignung und Inhaltsmotivierung im Fremdsprachenunterricht: Ein unlösbares Dilemma?“ in: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*. 46. 29-58.
http://www.vep-landau.de/fileadmin/user_upload/bzf/Hefte/bzf_2007_46.pdf.
- Segermann, Krista. 2012. *Fremdsprachendidaktik alternativ – Ein Dialog zwischen Theorie und Praxis*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Segermann, Krista. 2014a. „Foreign Language Teaching and Learning“. in: Christiane Fäcke (ed.). *Manual of Language Acquisition*. Berlin/Boston: De Gruyter. 236-254.
- Segermann, Krista. 2014b. „Sprechkompetenz und die Sprachverwendungs-linguistik, in: Christoph Bürgel / Dirk Siepmann (ed.). *Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht: Spracherwerb und Sprachkompetenzen im Fokus*. Baltmannsweiler: Schneider. 67-77.
- Sinclair, John M. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Timm, Johannes-Peter / Vollmer, Helmut Johannes. (ed.) 1993. *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Bochum: Brockmeyer.
- Timm, Johannes-Peter / Vollmer, Helmut Johannes (ed.). 1993. *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik. Bochum: Brockmeyer.
- Tran, Chau. 1974. „The Implications of Pedagogic Research and Educational Theory for Second-Language Teaching. in: Pelz. 144-156.
- Vogel, Klaus. 1985. „Fremdsprachenlehre an der Hochschule: ‚Ungeliebtes Kind‘ der Philologien“. in: Anthony Addison / Klaus Vogel (ed.). *Fremdsprachenausbildung an der Universität*. Bochum: AKS. 17-37.
- Vollmer, Helmut J. / Butzkamm, Wolfgang. 1998. „Denkschrift zur Neuorientierung der Fremdsprachenlehrausbildung in der Bundesrepublik Deutschland.“ in: Wolfgang Zydaniß (ed.) *Fremdsprachenlehrausbildung – Reform oder Konkurs*. München: Langenscheidt. 19-70.
- Voss, Bernd / Stahlheber, Eva (ed.). 2002. *Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Dokumentation des 19. Kongresses für Fremdsprachendidaktik. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Wendt, Michael / Zydaniß, Wolfgang (ed.). 1997. *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozess und Inhalt*. Dokumentation des 16. Kongresses für Fremdsprachendidaktik. Bochum: Brockmeyer.
- Westermayr, Rudolf. 1977. „Sprachenzentrum“ in: Konrad Schröder / Thomas Finkenstaedt (ed.). *Reallexikon der englischen Fachdidaktik*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 234-237.
- Wissenschaftsrat. 1979. *Empfehlungen zur Struktur und zum Aufbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970*, Bd. 2, Anlagen: „Neugestaltung der Ausbildung im Bereich der Fremdsprache“. Bonn. 151-166.
- Wode, Henning. 1985. „Die Revolution frisst ihre Eltern“. in: *Die Neueren Sprachen*. 71. 206-218.
- Zöfgen, Ekkehard. 1986. „Theoriebildung im Praxisfeld ‚Fremdsprachenunterricht‘. Zur Kontroverse zwischen Sprachlehrforschung und Zweitsprachenerwerbsforschung aus der Sicht des forschenden Praktikers“. in: Bausch / Königs 1986. 159-185.