

Sprachnotstandsgebiet A – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung¹

Dietmar Rösler²

Have beginners been neglected in research into foreign language learning and teaching? This article provides a broad brush summary of the development of German research into foreign language learning and teaching and argues that, while there has been impressive progress in many areas, work specifically relating to the acquired linguistic level of learners at particular stages, especially CEFR A1 and A2, has not enjoyed the same attention as other topics. Three focus areas are discussed: a) how homogeneity and variety in the target language and culture are dealt with in beginners classes and textbooks, b) how, rather than as a feature of texts, the concept of authenticity should be focussed on in terms of learners' interaction with the real world and c) how technological development will create new forms of learner interaction in social media which will lead to the design of new learning environments and change traditional concepts such as the textbook and the classroom.

1. Fragestellung

Die Diskrepanz zwischen den zur Verfügung stehenden zielsprachlichen Mitteln und dem, was Lernende im Anfangsunterricht eigentlich zu einem Thema sagen könnten und möchten, gehört zu den Frustrationselementen, mit denen sich Lehrende und Lernende im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen müssen. Mit ihr kann auf unterschiedliche Weisen umgegangen werden. Man könnte sagen: Da muss man durch, man lernt nun mal am Anfang Strukturen und Wortschatz, damit man sich später, im sprachlichen Schlaraffenland von B2 und C1, mit interessanten Themen differenziert, sprachlich korrekt und angemessen beschäftigen kann. Das ist die Position des Vorratslernens, eine Position, die ein wenig aus der Mode gekommen ist.

Umgekehrt gab und gibt es Versuche, gegen den lehrwerkgeleiteten, sich an sprachlichen Progressionen orientierendem Unterricht von Anfang an auf die thematische Selbstbestimmung der Lernenden oder zumindest auf die thematische Relevanz des Materials für diese zu setzen, schon in den 1970er

1 Überarbeitete Fassung eines Plenarvortrags auf der 25. Jahrestagung der DGFF in Augsburg, 27. September 2013.

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Dietmar Rösler, Justus-Liebig-Universität Gießen, Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache, Institut für Germanistik, Otto-Behaghel-Str. 10 B, 35394 Gießen, E-Mail: Dietmar.Roesler@germanistik.uni-giessen.de

Jahren zum Beispiel mit Berufung auf Freinet oder Freire mit auf den Arbeitsplatz, den Wohnort und die politische Situation der Migranten Bezug nehmenden Aktivitäten (vgl. den Überblick in Rösler 1984: 165-168) oder in an Rogers orientierten gruppenspezifischen Versuchen wie denen eines Charles Curran (1972).

In diesem Artikel wird diskutiert, inwieweit auch im nicht-experimentellen Anfängerunterricht die zu einem bestimmten Grad unvermeidliche Fremdbestimmung³ der Themen und Arbeitsweisen zusammengeführt werden kann mit Versuchen, das Fremdsprachenlernen stärker mit einer thematischen Selbstbestimmung und Integration in die Lebenswelt der Lernenden zu verbinden. Gefragt wird: Wie können innerhalb von Bildungsinstitutionen auch im Anfängerunterricht durch Aufgaben, durch Szenarien, durch die Arbeit mit bestimmten ästhetischen Produkten oder durch ein Eingehen auf das Mediennutzungsverhalten der Lernenden möglichst selbstbestimmte Interaktionen gefördert werden, ohne dass dabei die Unterstützung des systematischen Erwerbs der Zielsprache und Zielkultur behindert wird, die ja ein wesentliches Plus eines Lernens in Bildungsinstitutionen ausmacht. Diese Frage wird verbunden mit einer kritischen Frage auf der Metaebene an uns Forschende, mit der Frage, ob all die aufregenden Gegenstände, die in der Fremdsprachenforschung in den letzten 40 Jahren, seit der Unabhängigkeitserklärung der Sprachlehrforschung, diskutiert wurden, vielleicht auch dazu geführt haben, dass der Sprachnotstand, mit dem Anfänger beim Erlernen einer Fremdsprache konfrontiert sind, bei didaktischen Überlegungen nicht immer ernst genug genommen worden ist.

Im Folgenden gebe ich deshalb zuerst einen sehr kurzen und notwendigerweise sehr subjektiven Rückblick auf das, was die Fremdsprachendidaktik in den letzten vier Jahrzehnten bewegt hat. Danach wird die Auseinandersetzung mit den beiden Fragen exemplarisch in drei Bereichen geführt. Im Bereich Heterogenität und Homogenität wird erörtert, wie damit umzugehen ist, dass zumindest im Anfängerbereich zwischen dem Anspruch der Lernenden auf Sicherheit, auf sprachliche und kulturelle Informationen, an denen man sich festhalten kann, und dem Wunsch von Fremdsprachenforschern, Lehrmaterialmachern und Lehrenden, die zielsprachliche und zielkulturelle Vielfalt möglichst differenziert zu vermitteln, eine Divergenz vorhanden sein kann und welche Auswirkungen das auf didaktische Entscheidungen auf den A-Niveaustufen hat. Danach wird ein Dauerbrenner

3 Zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit Fremdbestimmung und Autonomie im Fremdsprachenunterricht vgl. Schmenk (2008).

der fremdsprachendidaktischen Diskussion, die Befassung mit Authentizität, kurz rekonstruiert und auf seine Nebenwirkungen für das Lernen im Anfängerbereich untersucht. Aus der dabei entwickelten Kritik an einer textfokussierten Befassung mit dem Authentizitätsbegriff entwickelt sich als drittes eine Diskussion der Frage, welche Chancen und Risiken sich aus der zunehmenden Medialisierung didaktischer Konzepte und Vorgehensweisen und dem geänderten Mediennutzungsverhalten der Lernenden für das Lernen auf den A-Niveaustufen ergeben.

2. Kurzer Rückblick

Man kann die Geschichte der Fremdsprachenforschung der letzten 40 Jahre als große Erfolgsgeschichte erzählen. Mit der Ausrufung der Sprachlehrforschung und der Etablierung eines DFG-Forschungsschwerpunkts (vgl. Koordinierungsgremium im DFG-Projekt Sprachlehrforschung 1977) entstand eine eigenständige Disziplin, die sich nicht mehr als Anwender von Entwicklungen in Linguistik und Psychologie verstand. Mit der Etablierung eines langlebigen DFG-Graduiertenkollegs an der Universität Gießen durch Herbert Christ und Lothar Bredella wurde zum einen die Entwicklung des akademischen Status der Fremdsprachenforschung gestärkt, vor allen Dingen aber entstanden eine Reihe von Arbeiten und entwickelten sich eine Reihe von Forschenden, die die Fremdsprachenforschung vorantrieben. Mit der Verbindung des akademischen Zeitgeist-Hits der 1970er Jahre, des Konzepts der kommunikativen Kompetenz, mit dem Fremdsprachenlernen begann mit Piepho (1974) eine Neuausrichtung der Diskussion um das Fremdsprachenlernen (vgl. Legutke 2008), die dieses auf Dauer von seiner Konzentration auf die Sprachsystem-Vermittlung befreite und das Handeln in der Zielsprache in den Vordergrund stellte.

Es entwickelte sich mit der DGFF eine Forschungsgesellschaft, die sich 2013 zum 25. Mal traf, und dazu gehörend eine Fachzeitschrift, die ZFF, die den Standards internationaler wissenschaftlicher Fachzeitschriften entspricht. Die Fremdsprachenforschung ist kulturwissenschaftlich anschlussfähig geworden, redet mit über Alterität und kulturelle Deutungsmuster, über Identitäten und Mehrsprachigkeit, über Interkulturalität und Transkulturalität, über Multimodalität usw. (vgl. z.B. Altmayer 2004, Bredella 2010, Hu 2003 und Hallet 2010). Beeindruckend ist die Breite, die seither erarbeitet worden ist. Wer in den 1960er Jahren Forschung zum Thema Mo-

tivation und Fremdsprachenlernen gesucht hätte, wäre bei den Psychologen fündig geworden; heute finden wir es selbstverständlich, dass sich Fremdsprachenforscher mit Motivation beschäftigen (vgl. z.B. Riemer 2010). Die am Fremdsprachenlernen in Bildungsinstitutionen beteiligten Personen, die Lernenden und Lehrenden und ihre Interaktionen, sind zum selbstverständlichen Gegenstand der Fremdsprachenforschung gemacht worden.

Der Gegenstandsbereich wurde also systematisch erweitert, empirische Forschung ist zum Standard geworden (vgl. als Einführung Doff 2012). Parallel dazu gab es Fortschritte bei der Neuentwicklung von didaktischen Ideen, man erinnere sich nur an die Diskussion zum bilingualen Sachfachunterricht (vgl. Hallet & Königs 2013), zu Lernstrategien,⁴ zum frühen Fremdsprachenlernen⁵ oder an die Entwicklung der Förderung des verstehenden Lesens in der Fremdsprache seit den achtziger Jahren (vgl. Ehlers 1998), wo eine Vielfalt von Lesestrategien entwickelt wurde, die es erlaubt, auch komplexere Texte, die sich im Hinblick auf ihren Wortschatz und ihre Strukturen jenseits der jeweiligen Progression befinden, durch angemessene Aufgabenstellungen in den Unterricht einzuführen (vgl. Westhoff 1997). Besonders der Bereich Aufgaben, Szenarien, Projekte hat sich seit den 1970er Jahren weit entwickelt, er ist zum Mainstream geworden: Zum Lernalltag in Bildungsinstitutionen gehören Kooperationen über Grenzen hinweg und Schüleraktivitäten, wie man sie sich in den sechziger Jahren so wahrscheinlich nicht hätte vorstellen können. Das Airport-Projekt⁶ hat viele kreative Folgeprojekte gefunden (vgl. Legutke 2006).

Es lässt sich also durchaus festhalten: die Fremdsprachenforschung hat in den letzten vierzig Jahren große Fortschritte gemacht. Meine Frage ist: Was für einen Preis hat sie dafür bezahlt? Ich werde den – natürlich subjektiven – Verdacht nicht los, dass sie sich sehr stark mit Themen beschäftigt hat,

4 Vgl. die Klassifizierungsversuche von Oxford (1990). Als Einführung vgl. Bimmel & Rampillon (2000).

5 "Früher Fremdsprachenunterricht ist seit Beginn des Schuljahres 2003/2004 für die gesamte Bundesrepublik Deutschland in der Primarstufe Normalität" (Surkamp 2010: 76). Als Überblick über das für das frühe Fremdsprachenlernen besonders wichtige Problem des Übergangs von der Grundschule in andere Schulformen nach der 4. bzw. 6. Klasse vgl. ebd: 312-314.

6 "Als Beispiel für fremdsprachlichen P. [Projektunterricht, DR] gilt das Airport-Projekt, bei dem SuS einer 6. Gesamtschulklasse ihre Sprachkompetenz auf einem internationalen Flughafen testen, nachdem sie sich durch Training der sprachlichen, medialen und sozialen Fertigkeiten auf den kommunikativen Ernstfall vorbereitet haben. Die von Kleingruppen auf dem Flughafen durchgeführten und aufgezeichneten Interviews in englischer Sprache werden dann im Unterricht mit Unterstützung der Lehrkraft sprachlich weiter bearbeitet, in Lernertexten (Berichten, Plakaten, collagierten Kurzporträts) dokumentiert sowie schließlich präsentiert und bewertet (vgl. Legutke 2006)", Surkamp 2010: 251).

- die ihr zwar einen Anschluss an die kulturwissenschaftlichen und psychologisch-pädagogischen Diskurse beschert haben und
- die zu einer Überwindung eines auf die Vermittlung des Sprachsystems beschränkten Didaktikkonzepts beigetragen haben,
- die aber in einer Weise behandelt worden sind, die zu unterrichtlichen Ideen führt, die eher zu Lernenden passen, deren Sprachkompetenz in der Zielsprache schon ein wenig fortgeschritten ist, die sich also nicht mehr im zielsprachlichen Sprachnotstand befinden.

Ist es ein Zufall, dass sich in den Sammelbänden, die die Rauschholzhausener Jahrestagungen der Fremdsprachendidaktiker dokumentieren, viele allgemein relevante Beiträge finden lassen, aber kaum welche, die sich auf das spezifische Sprachniveau von Anfängern einlassen? So enthält der zur Zeit aktuellste Band zum Thema Identität (Burwitz-Melzer, Königs & Riemer 2013) viele luzide Ausführungen zur Pluralisierung und zur Konstruktion von Identitäten und eine Auseinandersetzung mit der englischsprachigen Fachliteratur wie der von Norton (2000) und deren weiteren Publikationen, aber keine Beschäftigung mit der Frage, wie die in den Lernenden vorgehenden Veränderungen eigentlich mit den geringen zielsprachlichen Kenntnissen versprachlicht werden können und welchen Beitrag dazu unterrichtliche Aktivitäten leisten könnten.

Dabei befindet sich ja eine nicht ganz kleine Zahl der Fremdsprachenlernenden auf den unteren Niveaustufen.⁷ Mir geht es hier aber nicht darum zu argumentieren, auf der einen Niveaustufe gäbe es mehr Lernende als auf einer anderen, deshalb müsse man sich mehr mit dieser beschäftigen, mir geht es eher um die prinzipielle Frage, ob die Fremdsprachenforschung den Spezifika bestimmter Lernphasen ausreichend Aufmerksamkeit widmet. Die geneigten Leser dieses Textes seien gebeten, kurz an ihre letzten fünf Publikationen zu denken: Befindet sich darunter eine, die bezogen auf den Gegenstand, mit dem Sie sich darin beschäftigen, die sprachlichen Voraussetzungen und das Wissen, die Lernende auf den Niveaustufen A1 und A2 mitbringen, zum Zentrum Ihrer Überlegungen macht?

7 So zeigte z.B. die DESI-Studie für das Hörverstehen, es verteilten sich "knapp ein Drittel der Schülerinnen und Schüler am Ende der neunten Jahrgangsstufe auf das Kompetenzniveau A [...], 28% der Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, auch bei normaler Sprechgeschwindigkeit implizit Geäußertes zu verstehen und Informationen zu interpretieren (Kompetenzniveau B). Ein gutes Drittel der Neuntklässler löst jedoch die Aufgaben des Kompetenzniveaus A nicht mit ausreichender Sicherheit" (Nold & Rossa 2008: 124).

3. Homogenität und Heterogenität

Wie lässt sich die sprachliche und kulturelle Vielfalt des zielsprachlichen Raums zusammenbringen mit dem berechtigten Bedürfnis von Lernenden auf den unteren Sprachniveaus nach Sicherheit, um elementar kommunizieren und in der zielkulturellen Welt überleben zu können? Wer über die Plurizentrik der Zielsprache⁸ oder Konzepte wie Transkulturalität diskutiert, über Hybridität und Identitäten, redet über Vielfalt, darüber, dass mit Konzepten à la Hofstede die globalisierte Welt nicht angemessen erfasst werden kann usw. Gegenläufig zur Tendenz der theoretischen Diskussionen stellt sich die Frage, ob sich der Fremdsprachenunterricht zumindest im Anfängerunterricht bis zu einem gewissen Grad auf ein alltagssprachliches Konzept von Kultur einlassen muss, das davon ausgeht, dass es so etwas wie eine homogene, in sich geschlossene und auf nationale Gruppen bezogene Kultur gibt. Homogenisierende Darstellungen könnten nicht ausgeblendet werden, so Hu (1999: 297), "weil die traditionelle Vorstellung von abgrenzbaren und objektiv beschreibbaren Kulturen und das Bedürfnis nach kultureller Verortung und kultureller Identität alltagssprachlich verankert und zumindest zur Zeit unhintergebar sind".

Zumindest bei Fremdsprachenlernenden in der Fernfremde, und wohl nicht nur da, muss davon ausgegangen werden, dass sie den Kontakt mit der neuen Sprache mit sehr elementaren stereotypen Vorstellungen vom zielsprachlichen Raum beginnen. Wenn bei Deutsch als Fremdsprache zu Lernbeginn Österreich und die Schweiz als separate deutschsprachige Entitäten nicht oder nur über die Alpen und Heidi – in der japanischen Zeichentrickfassung – bekannt sind und zum Wissen über den deutschsprachigen Raum Automarken und Hitler und ansonsten relativ wenig gehören, oder wenn aus der fernfremden Perspektive betrachtet von den Lernenden 'die' Deutschen oder auch 'die' Europäer als vom Selbstbild distinkte und durch Eigenschaften charakterisierbare feste Gruppen gesehen werden, dann hat der Fremdsprachenunterricht im Anfängerbereich nicht die Wahl, ob er sich mit diesem 'Vorwissen' beschäftigen soll oder nicht, er muss, wenn er erfolgreich sein will, auf dieses Vorwissen reagieren.

Es geht also nicht darum, ob man sich mit diesen Bildern einer angenommenen homogenen Zielkultur beschäftigt oder nicht, sondern wie man

8 Auf die Problematik des didaktischen Umgangs mit der sprachlichen Vielfalt des zielsprachigen Raums auf Sprachniveau A wird hier nicht weiter eingegangen, vgl. dazu zusammenfassend Rösler (2012: 217-219).

sich mit ihnen beschäftigt und sie in Richtung Heterogenität führt, ohne dass daraus auf den Sprachniveaus A1 und A2 eine ausgangssprachliche landeskundliche Vorlesung wird. Die Herausforderung für die Fremdsprachenforschung, auch wenn sie lieber kulturwissenschaftlich korrekt abstrakt über Identitäten und Heterogenität diskutiert, liegt darin, dass sie gleichzeitig, "mit homogenisierenden Darstellungen von Kulturen im Unterricht operieren, den Konstruktcharakter von Bildern vermitteln und den Lernenden bewusst machen muss, dass die Konstruktion 'einer' Kultur Gefahr läuft, die Vielfalt der Menschen und ihrer Handlungsweisen auszublenden" (Rösler 2012: 211).

Ein Vorgehen, das von den Bildern einer nationalen Kultur im Kopf ausgeht und zur Wahrnehmung von Heterogenität hinführt, ist auf dem Sprachniveau A, wo das sprachliche Repertoire, um sich differenziert mit diesem Thema auseinandersetzen zu können, ebenso fehlt wie das umfangreiche Wissen über den zielsprachigen Kontext, um ausreichend differenziert kulturelle Vielfalt und stereotype Darstellungen gegenüberstellen zu können, eine große Herausforderung. Eine Möglichkeit, mit dieser Ausgangslage umzugehen, ist es, im Unterricht zunächst nicht mit Bildern über das Ziel-land, sondern mit zielsprachlichen Texten zu arbeiten, die Stereotype über das eigene Land transportieren. Ein derartiges Vorgehen bedeutet, dass über die Einschätzung des Bildes der Anderen über das Eigene ein Nachdenken über die ästhetische und kognitive Funktion von Stereotypen einsetzen kann, die dann für die Beschäftigung mit dem eigenen Bild des zielkulturellen Kontextes verwendet werden kann. Denn beim eigenen kulturellen Kontext kann ein Lernender im Gegensatz zum zielkulturellen Kontext Verbindungen herstellen zwischen den ihm zugeschriebenen Stereotypen, seinen Auto-stereotypen und der alltäglich erlebten Heterogenität. In O'Sullivan & Rösler (1999) haben wir dieses Vorgehen vorgeschlagen und 'Stereotype im Rückwärtsgang' genannt.

In O'Sullivan & Rösler (2013) wird anhand der Arbeit mit dem Bilderbuch "Die Englandreise" (Salzmann 1995) diese Vorgehensweise ausführlich beschrieben.⁹ Darin wird auf sprachlich recht einfachem Niveau mit

9 Mit sprachlich fortgeschrittenen Lernenden ist das Spiel mit Stereotypen im Rückwärtsgang besonders gut mit Texten, Filmen oder Fernsehserien der Ethno-Comedy realisierbar, da diese "genutzt werden kann, um Selbst- und Fremdbilder in Bewegung zu setzen, Vorstellungen von Vertrautem und Fremdem aufzubrechen und überraschende Perspektiven auf Eigenheiten und Alterität zu entwickeln" (Dettmar 2011: 116). So könnten z.B. Bestseller wie "Maria, ihm schmeckt's nicht" (Weiler 2003) für italienische und "Meine russische Schwiegermutter" (Fröhlich 2012) für russische Deutschlernende zum Einsatz kommen. Zum Humor in hybriden Texten vgl. ausführlicher Dunphy & Emig (2010).

deutschen Englandbildern gespielt. Der Leser trifft auf Lisbeth, eine deutschsprachige Ratte, die ein großer England-Fan ist. Im ersten Teil des Buches stellt sie sich vor, wie es wäre, wenn sie nach England fahren würde. Sie würde einen echten englischen Lord treffen, im Park spazieren gehen usw. Im zweiten Teil fährt Lisbeth tatsächlich nach England und macht all das, was sie sich vorgestellt hatte. Allerdings gibt es in diesem zweiten Teil Tee statt des Champagners im Wunschbild, und statt des sich verbeugenden Lords sieht man nun einen eher distanzierten, der auch noch von seiner Lady begleitet wird. Man könnte meinen, das Buch liefere einfach eine klassische Gegenüberstellung von Wunschdenken und 'Realität'. Die Überraschung erfolgt am Ende. Auf der Rückreise schaut Lisbeth aus dem Fenster ihres Zugs, der Text dazu lautet: "England ist genauso, wie ich es mir immer vorgestellt habe, dachte Lisbeth glücklich" (Salzmann 1995, o.S.). Die Begegnung mit der sog. Wirklichkeit hat die Bilder in ihrem Kopf nicht geändert.

Im DaF-Unterricht in England würde man mit einem zielsprachlichen Text arbeiten, dessen Inhalte nicht unmittelbar deutschlandbezogen sind, sondern eigenkulturell. Englische Deutsch-Lernende müssen sich fragen, warum Lisbeth die Unterschiede zwischen ihren Traumbildern und der Wirklichkeit nicht wahrnimmt, und welche Elemente von England sie warum in ihrem Traum ausgewählt hat. Im Klassenzimmer könnte eine Gruppe von Lernenden den Auftrag erhalten, in einer neuen Fassung des Bilderbuchs Lisbeth einen neuen Traum und eine neue 'Wirklichkeit' zu geben. Was würde sie träumen und wen würde sie treffen, wenn sie in das England dieser besonderen Lernergruppe reisen würde? Erstellt werden könnten so Fassungen mit neuen Stereotypen, die die Lernenden bei den Deutschen über den eigenen Kontext vermuten, oder mit Bildern, in denen die Lernenden ihre eigene Welt verarbeiten, z.B. eine, in der das multikulturelle englische Klassenzimmer sich auch in den Traum- und Realitätsszenen wiederfinden würde.

Diese kreative Beschäftigung mit den bei den Deutschen vermuteten Stereotypen und das Nachdenken über die ästhetische und gesellschaftliche Funktion derartiger Bilder ist die Basis, von der aus als zweiter Schritt eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Deutschlandbild erfolgen kann: Die Schüler könnten als Umkehrung ein Bilderbuch einer englischen Ratte Lizzy erstellen, die davon träumt, nach Deutschland zu fahren. Erst

zu diesem Zeitpunkt, also nachdem sie die Interaktion von Realität und Stereotypen in Relation zur eigenen Welt ebenso gesehen haben wie die Probleme, die dadurch kreiert werden, dass man bestimmte Bilder auswählt und andere weglässt, sollten die Stereotypen über Deutschland vorsichtig thematisiert werden – der Märchenwald, die

Nazis aus den Cartoons, die von den Deutschen per Handtuch besetzten Plätze am Swimmingpool, usw. Hier werden natürlich die gängigsten Stereotypen auftauchen [...] aber jetzt, nachdem mit den deutschen Stereotypen über England gearbeitet wurde, kann die englische Lernergruppe wenigstens in einem Transfer anfangen darüber nachzudenken, was ihre eigenen Bilder mit der deutschen Realität zu tun haben (O'Sullivan & Rösler 2013: 174f).

Man kann die Arbeit mit diesem Buch noch weiterdenken, sich ein Kooperationsprojekt mit einer englischlernenden Gruppe von deutschen Lernenden vorstellen, die auf einer gemeinsamen Lernplattform bilinguale Ratten durch die Welt schicken usw., aber das soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Für die Fragestellung dieses Artikels wurde das Beispiel herangezogen, da es zeigt, dass man mit sprachlich relativ einfachem Material und interessanten Text-Bild-Interaktionen auch bei sprachlich nicht fortgeschrittenen Lernenden durch kreatives Schreiben und Zeichnen versuchen kann, eine Bewusstmachung über die kognitive Funktion von Bildern von einem anderen Land und deren Verhältnis zur realen Vielfalt herzustellen. Das kreative Bilderbuchmachen ist bei der Auseinandersetzung mit Stereotypen im Rückwärtsgang ein Beispiel dafür, wie gewinnbringend man die Vorannahmen von Lernenden zu zielkultureller Homogenität aufnehmen und verarbeiten kann zu einem Erkenntnisgewinn über die Konstruktion und die Funktion von Bildern über die jeweils Anderen. Die Heterogenität der zielkulturellen Welt und die homogenisierenden Bilder dieser Welt schließen sich im Fremdsprachenunterricht also nicht aus.¹⁰

4. Authentizität für Anfänger? Der verengte Fokus auf die Qualität der Texte

A: Wo ist denn die Lehrerin? Kommt sie nicht?

P: Nein, Frau Meier kommt nicht. Sie ist in Bonn. Aber dort kommt Herr Müller. Er ist der Lehrer.

L: Richtig, ich bin der Lehrer, und Sie sind die Schüler. Ich frage, und Sie antworten. Wir lernen die Sprache. Wir üben die Grammatik, und wir lernen die Regeln. Wo ist das Buch, Herr Robertson?

R: Hier ist das Buch. Hier sind auch ein Heft, ein Füller und ein Bleistift.

L: Richtig, danke! (Schulz & Griesbach 1973: 3)

10 Im wirklichen Leben übrigens auch nicht. Die Leser dieses Textes wissen alle um die Heterogenität der eigen- und zielkulturellen Kontexte, in denen sie sich bewegen. Und hören, lesen oder sehen gleichzeitig mit großem Vergnügen kulturelle Produkte, die ihre komische Wirkung durch das Spiel mit Stereotypen erzielen.

Ein Blick auf diesen Ausschnitt aus einem Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache aus der vorkommunikativen Zeit oder auf ähnliche Lehrwerke für andere Sprachen belegt, wie wichtig es war, dass in der Fremdsprachendidaktik der 1970er Jahre die Forderung nach der Authentizität von Texten, die im Klassenzimmer behandelt werden sollten, zu einem wichtigen Teil der kommunikativen Reformbemühungen wurde. Beim Blick zurück auf die Authentizitätsdebatte wird kanonisierend¹¹ festgehalten, dass sich vor allen Dingen zwei Lesarten von 'authentisch' in der fremdsprachendidaktischen Debatte durchgesetzt haben:

In der ersten Lesart dient der Begriff der A. [Authentizität, DR] am häufigsten zur Bezeichnung eines unveränderten Originaltexts aus der Zielkultur (z.B. Speisekarte, Roman in Originalausgabe). [...] In der zweiten Auslegung wird der Begriff der A. auf den jeweiligen Lernkontext bezogen, d.h. auf die Bedürfnisse und Kompetenzen der Lernenden in einem bestimmten Stadium des institutionellen Fremdsprachenerwerbs (Surkamp 2010: 10).

Die erste Interpretation von 'authentischer Text' ist eindeutig und zeigt klare Kante: Authentische Texte sind unveränderte Originaltexte, die in der wirklichen Welt außerhalb des Klassenzimmers existieren, z.B. die berühmten Speisekarten.

Eine derartige den Entstehungsort zum wesentlichen Merkmal eines authentischen Texts machende Definition ist zunächst einmal eine Misstrauenserklärung gegenüber dem Lehrwerktext, gegenüber der pejorativ konnotierten Lehrbuchsprache. Diese Vorstellung hatte zum Teil interessante Nebenwirkungen auf dem Buchmarkt, indem lehrwerkähnliche Bücher erschienen, die sich bewusst von dem unterschieden, was man sich unter einem Lehrwerk vorstellte.¹²

Mit authentischen Texten im Sinne von außerhalb des Unterrichts vorhandenen Texten lässt sich mit sprachlich etwas fortgeschrittenen Lernenden natürlich gut arbeiten, aber was bedeutet diese Restriktion der Textauswahl für die Anfänger? Zunächst ist festzuhalten, dass man mit derartigen Texten im Anfängerunterricht eine ganze Menge mehr machen kann, als dies zu den

11 2010 wird wohl als eine Art Kanonisierungsjahr in die Geschichte der Fremdsprachenforschung eingehen, es erschienen gleich vier Nachschlagewerke: Barkowski & Krumm (2010), Hallet & Königs (2010), Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer (2010) und Surkamp (2010).

12 So entstanden als Teil der alternativen Reiseführer-Reihe des Rowohlt Verlags "Anders reisen" Sprachbücher wie Jue & Zimmermann (1984) und O'Sullivan & Rösler (1985), die sich von Layout und Aufbau als Anti-Lehrwerke verstanden, auf Grammatik und Progression verzichteten und sich auf Wortschatzvermittlung und Landeskunde beschränkten, und die dies unter Hinzuziehung von möglichst vielen authentischen Texten im Sinne der ersten obigen Definition, also mit Fundstücken, bewerkstelligten.

Zeiten, als Lehrwerktexte um Grammatikpensen herum geschrieben wurden, angenommen wurde. Zu den in Kap. 2 aufgezählten Fortschritten gehörte ja die Etablierung und Ausdifferenzierung von Verstehensaufgaben (vgl. z.B. einen Überblick wie Westhoff 1997). Solange es auf der Anfängerebene um Informationsentnahme, um die Arbeit mit Inhalten geht, ist es möglich, durch die Art der Aufgabenstellung auch sprachlich komplizierte Texte im Spiel zu halten.

Problematischer wird es erst, wenn man die andere Funktion betrachtet, die Texte im Klassenzimmer eben auch haben, die einer sprachlichen Quelle, aus der heraus sich die Arbeit an der Form entwickelt. Denn diese Texte müssen nicht nur ästhetischen Kriterien genügen und interessante Inhalte transportieren, sie müssten auch so geschrieben sein, dass sie den formbezogenen Lernprozess nicht dadurch behindern, dass sie zu viel Aufmerksamkeit der Lernenden auf diese anderen Aspekte lenken. Für diese Funktion der Texte ist die zweite im obigen Lexikoneintrag angesprochene Variante authentischer Texte relevanter. In dieser wird Authentizität auf die Bedürfnisse und Kompetenzen der Lernenden in einem bestimmten Stadium des Erwerbs bezogen. Damit ist die Eindeutigkeit, die der erste, recht simple, Authentizitätsbegriff hatte, weg, und die Diskussion dreht sich wieder um die Frage, was als Text für Lernende zu einem bestimmten Zeitpunkt angemessen ist. Heute wäre man sich relativ schnell einig, dass das oben im Lehrwerkausschnitt zitierte Gespräch auch bei dieser zweiten Bedeutung von authentisch kein authentischer Text wäre. Bei vielen anderen Texten, die aktuell in Lehrwerken erscheinen, wäre eine Einordnung im Hinblick auf ihre Authentizität im zweiten Sinne weniger eindeutig leistbar.

Die Forderung nach Authentizität im Rahmen des kommunikativen Ansatzes leistete also einen wichtigen Beitrag zur Reduzierung des Vorkommens von Texten, die ohne Rücksicht auf die Eigenschaften der Textsorten, denen sie oberflächlich anzugehören schienen, verfasst waren und die tatsächlich nur Vehikel zur Präsentation von Strukturen waren, die in der jeweiligen Lektion gelernt werden sollten. Dieser Fortschritt war mit einer Nebenwirkung verbunden: Schon recht früh wurde Authentizität innerhalb der kommunikativen Orientierung mit der Forderung nach Alltagsorientierung 'zwangsverheiratet', durch die vielen alltagsbezogenen Formulierungen im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen wurde diese Tendenz noch verstärkt. Die Alltagsorientierung leistete einer Banalisierung der Inhalte Vorschub und war zumindest überall dort gerade nicht lernerbezogen, wo das Lernen einer Fremdsprache nicht der Vorbereitung einer Reise ins zielsprachliche Gebiet diente, sondern weit entfernt von der zielsprachlichen

Region in einer fernfremden Konstellation stattfand: Wer zum Beispiel Deutsch als Fremdsprache zwölf Flugstunden entfernt vom deutschsprachigen Raum lernt und sein Berufsziel darin sieht, deutschsprachige Touristen in seinem Land zu betreuen und mit Informationen über eigenkulturelle Themen zu besorgen, der benötigt eher alltagsbezogene deutsche Wörter wie 'Klebreisrolle' oder 'gefüllte Dampfbrötchen', die er kaum in einem am Alltag im deutschsprachigen Raum orientierten Lehrwerk finden wird,¹³ und Modelle für die Versprachlichung von Situationen, in der für deutsche Rezipienten Ungewohntes über den eigenkulturellen Kontext erzählt wird.

Verallgemeinert gefragt: Was nützt es eigentlich, wenn Inhalte zwar mit authentischen Texten transportiert werden, diese für die Lernenden aber ebenso wenig anregend oder herausfordernd sind wie die Texte, die von Lehrmaterialmachern für den Lernprozess selbst geschrieben wurden? Wenn man der Auffassung ist, dass es auch im Anfängerbereich wichtig ist, dass Gegenstände einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden haben, dann sind Überlegungen, die sich auf Eigenschaften von Texten beziehen, gerade nicht ausschlaggebend.

Das eigentlich Authentische an der Kommunikation im Klassenzimmer liegt ohnehin eher in der Künstlichkeit der Kommunikation. Menschen, die sich, zumindest in ausgangssprachlich homogenen Lernergruppen, miteinander sehr differenziert über komplexe Gegenstände unterhalten könnten, reden mithilfe einer Person, die meist auch ausgezeichnet ihre Sprache spricht, in einer anderen Sprache, die sie nicht so gut beherrschen, über Themen unterhalb ihres intellektuellen Niveaus und oft auch außerhalb ihres Interesses – und sie tun dies, weil sie diese Sprache lernen möchten. Eigentlich ist also nicht der ins Klassenzimmer transportierte zielsprachliche Smalltalk auf dem Marktplatz authentisch, sondern zum Beispiel das Reden über die subjektive Befindlichkeit angesichts der eigenen Sprachlosigkeit in der Zielsprache, die im Hier und Jetzt des Klassenzimmers das ist, was die Lernenden erleben.

Es ist deshalb wichtig, dass diese Sprachlernsituation thematisiert wird (vgl. Rösler 1985), aber das Fremdsprachenlernen kann natürlich nicht auf diese Metaebene beschränkt bleiben, der didaktische Vertrag zwischen Lehrenden und Lernenden sieht ja gerade vor, dass Zielsprache und die zielsprachliche Welt möglichst breit vermittelt und gelernt werden sollen. Materialmacher und Lehrende müssen also schon überlegen, welche Themen für die Lernenden besonders bei ihrem Sprachnotstand auf der

13 Aber z.B. in kontrastiven Lehrwerken wie Chang et al. (2000).

Anfängerebene relevant und motivierend sind, damit dieser Lernprozess optimiert werden kann, aber bei diesen Überlegungen ist die viel diskutierte Frage nach der Authentizität von Texten weniger relevant. Dass sich die Diskussion um Authentizität in der Fremdsprachenforschung hauptsächlich auf die Qualität von Texten bezieht, stellt meines Erachtens ein Problem dar, denn wer sich auf einen Authentizitätsbegriff konzentriert, der sich hauptsächlich auf Eigenschaften von Texten bezieht, stellt vielleicht andere, für den Anfängerbereich wichtigere, Fragen nicht mehr.

5. Authentizität für Anfänger? Das Potenzial des sich ändernden Mediennutzungsverhaltens von Lernenden für authentische Kommunikation auf dem Sprachniveau A

Dieses Kapitel hat einen anderen Status als die Kapitel 2-4; es ist spekulativ: Auf der Basis dessen, was die Fremdsprachenforschung über das Lernen mit digitalen Medien in Erfahrung gebracht hat, soll der Versuch unternommen werden, einen Blick nach vorn zu werfen, zu fragen, ob und inwieweit durch das Mediennutzungsverhalten von Lernenden das Lernen auf dem Sprachniveau A auch anders vonstatten gehen könnte, als es die bisherige Praxis ist.

Wird das Authentizitätskonzept nicht überwiegend mit Eigenschaften von Texten verbunden, sondern mit Stimmigkeit, Gradlinigkeit, Aufrichtigkeit usw., also mit Eigenschaften, die eher Personen zugeordnet werden, dann ließe sich fragen, was Kommunikation von authentischen Lernenden auf den Niveaustufen A beinhalten könnte. Das bedeutet meiner Meinung nach zuerst, dass sie sich überwiegend in den kommunikativen Zusammenhängen bewegen müssten, die ihrer Lebenswelt entsprechen. Wenn in einem Klassenzimmer ein Dampflokfan neben einer Gruppe von Fußballerinnen sitzt, müsste das bedeuten, dass man sehr unterschiedliche Lebenswelten zum Ausgangspunkt nehmen müsste.

Allgemein gesagt: Ein konsequentes Ausgehen von der Lebenswelt der Lernenden müsste in Verbindung gebracht werden mit der Auflösung des Monopols des klassischen Lernorts Klassenzimmer und mit dem durch die digitalen Medien möglichen früheren inhaltlich selbstbestimmten Kontakt mit zielsprachlichen kommunikativen Kontexten, unabhängig davon, ob der über ein mobiles Endgerät in der Straßenbahn oder an einem PC in der Schule stattfindet. Noch allgemeiner gesagt: Gelingt eine Integrierung von

natürlichem Erwerb in klassische Steuerungskontexte? Was dabei für die Diskussion um die Erweiterung von Lebensweltbezug und Selbstbestimmung auf den Niveaustufen A 1 und A2 von Bedeutung ist, ist nicht die Frage, ob Steuerung durch Erwerb ersetzt werden kann, sondern welche Möglichkeiten es gibt, die motivationale Kraft der medial genutzten Chance, sich in der neuen, noch ziemlich fremden Sprache mit Leuten über ein Thema, das einen tatsächlich interessiert, auszutauschen, zusammenzuführen mit den klassischen Aufgaben der didaktischen Schutzfunktion des Klassenzimmers: der Behütung vor Beschämung, der Bereitstellung von Freiraum zum Ausprobieren, dem systematischen kognitiven Zugriff auf regelhafte Phänomene und dem systematischen Üben.

Derartige Überlegungen stellen Lehrende und Lehrmaterialmacher vor große Herausforderungen: Ihnen müsste es zunächst egal sein, ob ein Deutschlerner das Wort Autobahn gelernt hat, weil er virtuell auf einer gefahren ist oder weil er gern Kraftwerk hört. Sie müssten akzeptieren und darauf reagieren können, dass Lernende in ihren Interaktionen in den sozialen Medien sowohl auf sprachliche Strukturen treffen, die sie verstehen wollen, weil sie einen für sie wichtigen Kommunikationspartner nicht verstanden haben, als auch auf andere, die sie nicht interessieren, selbst wenn es dem Systematisierungsbedürfnis der Lehrenden und Lehrmaterialmacher nach umgekehrt besser wäre. Sie müssten darauf vorbereitet sein, dass die Lernenden etwas ausdrücken möchten, für das sie sprachliche Munition – Lexik, Grammatik, Registersicherheit – anfordern, manchmal mit großem Korrektheitsbedürfnis, manchmal beschränkt auf die minimale Mitteilungsfähigkeit. Und sie müssten, vor allem für nicht-muttersprachliche Lehrende eine besondere Herausforderung,¹⁴ akzeptieren, dass ihre mit der zielsprachlichen Welt interagierenden Lernenden Weltwissen und Wortschatz ins Klassenzimmer mitbringen, mit dem sie sich selbst nicht auskennen, so dass sie es gemeinsam mit den Lernenden der gesamten Gruppe erarbeiten müssten.

Allgemeiner gesagt: Die Fremdsprachenforschung müsste für ein derartiges Szenario, das von der Lebenswelt der Lernenden, von den durch die sozialen Medien möglichen früheren und schnelleren Kommunikationsmöglichkeiten, die außerhalb der Kontrolle der Lehrenden und Lehrmaterialmacher liegen, und von einer Stärkung des beiläufigen Lernens ausgeht, herausfinden, welche Konsequenzen ein derartiges Vorgehen für Korrektheits-

14 Zu diesen speziellen Herausforderungen nicht-muttersprachlicher Lehrender vgl. ausführlicher Rösler & Würffel (2010: 198-203).

vorstellungen auf den Niveaustufen A1 und A2 hat und wie Lehrende und Materialmacher die individuelle Kommunikation oder die Kommunikation von Lernergruppen als Ausgangspunkt der Lernprozesse systematisierend begleiten können.

Benötigt werden also z.B. Antworten auf so unterschiedliche Fragen wie:

- Wie wird die Systematisierung von inzidentell erworbenem Wortschatz unterstützt, aber umgekehrt auch:
- Gibt es sprachliche Teilaspekte, die aus einem derartigen kommunikationsgeleiteten Vorgehen herausgenommen werden müssten?¹⁵
- Wie wird das Material organisiert, das den individuellen Lernprozess unterstützt, sowohl das Material, das den Lernenden zum Verstehen und Üben eines Phänomens zur Verfügung gestellt wird,¹⁶ als auch Programme/persönliche Lernumgebungen usw., die die Systematisierung des individuellen Lernprozesses unterstützen?

Es klingt vielleicht paradox, aber je stärker die Beschäftigung mit der Zielsprache und der Zielkultur lerner- und lebensweltbezogen erfolgt, je stärker in ihr natürliche Erwerbsprozesse greifen und je stärker individualisierte authentische Kommunikation in der Zielsprache eine Rolle spielt, desto mehr müssen meiner Meinung nach die Überlegungen innerhalb der Fremdsprachenforschung dahin gehen, im Klassenzimmer wieder¹⁷ den Formerwerb innerhalb dieser inhaltsbezogenen Vorgehensweise zu stärken, durch das Bereitstellen von Übungsmöglichkeiten und Erklärungen zu den Phänomenen, die die Lernenden antreffen. Und diese müsste ein Lerner

15 Und wie lange haltbar wären derartige Annahmen über Ausnahmen? Vor ein paar Jahren hätte man sofort gesagt, die Ausspracheschulung sei ein Kandidat für eine Ausnahme. Mit den zunehmenden Möglichkeiten, digital in gesprochener Sprache zu zweit oder in kleinen Gruppen zu kommunizieren, per Skype und Videokonferenzsoftware, in Form von Avataren, die parallel Text- und Voice-Chat verwenden und auch funktional ausdifferenzieren können (vgl. Biebighäuser & Marques-Schäfer 2009), und mit den zunehmenden Möglichkeiten, diese gesprochene Kommunikation auch aufzuzeichnen und bei einer postkommunikativen Systematisierung einzusetzen, ist das vielleicht eine Annahme, die der Revision bedarf.

16 Bedeutet das, dass aus einem Pool Material zu einem bestimmten Thema abgerufen wird oder bleibt das Konzept Lehrwerk bestehen und es ändert sich lediglich dessen Produktionsweise, indem z.B. lernergruppenspezifischere Lehrwerke *on demand* aus einer Datenbank generiert werden (vgl. Rösler 1999)?

17 "Die Verlagerung des unterrichtlichen Schwerpunkts weg von der Formbetrachtung und hin zur funktional angemessenen Verwendung der Fremdsprache lässt bei vielen Betrachtern die Vermutung aufkommen, dass 'Kommunikation' und 'mündliche Ausdrucksfähigkeit' gleichbedeutend mit der Negierung der formalen Sprachbetrachtung seien – dies war weder intendiert noch sinnvoll, gehört aber offenbar zu den sich typischerweise einstellenden Erscheinungen, wenn Paradigmenwechsel anstehen und damit zu Extremen neigende Pendelbewegungen in der Forschung auslösen" (Königs 2011: 77).

dann auch nutzen dürfen, bevor er etwas produziert. Da ist durchaus Revisionsbedarf bei der in Kap. 2 erwähnten großen fremdsprachendidaktischen Errungenschaft Aufgabenorientierung vorhanden.¹⁸ Durch ihre Unterteilung von *focus on language* und *focus on form* hat sie der systematischen Formvermittlung einen meiner Meinung nach nicht unproblematischen Platz zugewiesen:

At the end of the task cycle there is a focus on form. This is different from a focus on language. Focus on form occurs when a teacher isolates particular forms for study and begins to work on those forms outside the context of a communicative activity (Willis & Willis 2007: 113f).

Warum am Ende? Warum sollen die Lernenden nicht üben, bevor sie etwas schreiben oder sagen wollen, wenn sie es sprachlich möglichst gut machen möchten? Historisch, beim Blick zurück in die theoretische Diskussion und auf eine Praxis, die vor lauter Üben nicht zum authentischen Produzieren gekommen ist, ist die umgekehrte Reihenfolge verständlich, und es war mehr als notwendig, dass sich die Aufgabenorientierung von PPP abgegrenzt hat. Inzwischen – Aufgabenorientierung ist selbst *Mainstream* geworden – kann man die starre Reihung aufgeben und differenzierter sagen, *focus on form* geschieht immer genau dann, wenn er sinnvoll ist. Und wenn es sinnvoll ist, etwas zu üben, bevor man kommuniziert, in einem Kontext, der prinzipiell lebensweltlich-kommunikativ ausgerichtet ist, dann ruft ein Lerner eben das entsprechende Material dann ab, wenn es seinem Lernbedürfnis entspricht und nicht, weil es im *task cycle* dran ist oder nicht.

Wenn es gelingt, durch die sozialen Medien schon sehr früh mitteilungsbezogene Kommunikation zum Ausgangspunkt des Lernens einer Fremdsprache zu machen und Formen des natürlichen Erwerbs von Weltwissen und Wortschatz stärker als bisher in das gesteuerte Lernen zu integrieren, dann muss meiner Meinung nach der Unterricht verstärkt Unterstützungsarbeit beim Formerwerb leisten, nicht mehr wie früher als Vorratslernen, sondern als Voraussetzung dafür, dass die Lernenden eine Chance haben, Kommunikation in der Zielsprache auszdifferenzieren. So wie der Textbezug

18 Schmelter (2013) weist darauf hin, "dass in den Beiträgen zum kommunikativ ausgerichteten, handlungs- und aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht diejenigen Fragen ausgeblendet bzw. nur sehr marginal berücksichtigt werden, die sich mit der methodischen Mikroebene des Umgangs mit Grammatik im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen (vgl. z.B. Königs 2011). Antworten auf die Frage, welche Formen der Präsentation, der Kognitivierung, des Bewusstmachens, des Einübens und so weiter beim Aufbau der funktional-kommunikativen und sprachstrukturellen Kompetenzen (besonders) wirksam sind, finden die Lehrenden selbst in aktuellen Publikationen zum Thema nur selten" (ebd.: 75).

der Authentizitätsdebatte den Blick auf einen konsequenten Lebensweltbezug verstellt hat, besteht die Gefahr, dass die, vorsichtig formuliert, Zurückhaltung des didaktischen *Mainstreams* im Hinblick auf die Formvermittlung dazu führen kann, dass diese systematisierende Unterstützungsfunktion nicht konsequent zu Ende gedacht wird.

Ich weiß nicht, was die teilweise Verlagerung von Kommunikation in die mediale Welt für den Klassenverband bedeutet, und wahrscheinlich weiß es zurzeit auch sonst niemand. Man kann wohl davon ausgehen, dass sich die Praxis 'es gibt Unterricht und es gibt Hausaufgaben und das war's' mittelfristig verabschiedet wird zugunsten eines ziemlich komplizierten Arrangements von Alleinlernen und Lernen in der Gruppe, von Präsenz- und Online-Phasen. Und das bedeutet für Fremdsprachenforscher, dass sie erforschen müssen, welcher Lernort eigentlich wofür geeignet ist, wieweit natürlicher interessen geleiteter Erwerb innerhalb klassischer Steuerungskontexte trägt, mit was für Systematisierungsangeboten Lehrende den Erwerb unterstützen, wie kleinteilig Lernmaterialien konzipiert sein müssen, damit sie die formpräsentierenden und -übenden Funktionen übernehmen können oder auch, was ein Konzept wie persönliche Lernumgebung, egal ob auf *Facebook* oder einer schulischen Lernplattform, eigentlich bedeutet.

Eingang des revidierten Manuskripts 21.12.2013

Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2004), *Kultur als Hypertext: zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Barkowski, Hans; Harnisch, Ulrike & Kumm, Sigrid (1980), *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*. Königstein im Taunus: Scriptor.
- Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010), *Fachlexikon Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Biebighäuser, Katrin & Marques-Schäfer, Gabriela (2009), Text-Chat und Voice-Chat beim DaF Lernen online: Eine empirische Analyse anhand der Chatangebote des Goethe-Instituts in JETZT Deutsch lernen und in Second Life. *Info DaF* 36/5, 411-428.
- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt.

- Bredella, Lothar (2010), Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens? In: *ForumSprache*, 4, 21-42
- Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2013), *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Tübingen: Narr.
- Chang, San-Lii; Jahr, Dai-shan; Lin, Mei-mei; Pahn, Katja; Shi, Su-qing & Yeh, Lien-chuan (2000), *Deutsch für Schulen in Taiwan*. Taipeh.
- Curran, Charles (1972), *Counseling-Learning. A Whole-Person Model for Education*. New York: Grune & Stratton.
- Dettmar, Ute (2011), Clash of Cultures als Comedy: Die Fernsehserie Türkisch für Anfänger. In: Dolle-Weinkauff, Bernd; Ewers, Hans-Heino & Pohlmann, Carola (Hrsg.) (2011), *Kinder- und Jugendliteraturforschung 2010/2011*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 116-123.
- Doff, Sabine (Hrsg.) (2012), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr.
- Dunphy, Raymond Graeme & Emig, Rainer (Hrsg.) (2010), *Hybrid humour. Comedy in transcultural perspectives*. Amsterdam: Rodopi.
- Ehlers, Swantje (1998), *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
- Fröhlich, Alexandra (2012), *Meine russische Schwiegermutter*. München: Knauer.
- Hallet, Wolfgang (2010), Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 26-54.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank (Hrsg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank (Hrsg.) (2013), *Handbuch bilingualer Unterricht*. Seelze: Kallmeyer.
- Hu, Adelheid (1999), Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10: 2, 277-303.
- Hu, Adelheid (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Jue, Isabelle & Zimmermann, Nicole (1984), *Sprachbuch Frankreich*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Königs, Frank (2011), Verschollen im Bermuda-Dreieck? Anmerkungen und Beobachtungen zur Rolle der Grammatikvermittlung im Zeitalter von Kompetenzorientierung, Lernerautonomie und Neuen Medien. In: Schmenk, Barbara & Würffel, Nicola (Hrsg.) (2011), *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück*. Tübingen: Narr, 73-83.
- Koordinierungsgremium im DFG-Projekt Sprachlehrforschung (Hrsg.) (1977), *Sprachlehr- und Sprachlernforschung*. Kronberg: Scriptor.

- Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Legutke, Michael (2006), Projekt Airport – Revisited: Von der Aufgabe zum Szenario. In: Almut Küppers & Jürgen Quetz (Hrsg.) (2006), *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Berlin: LIT Verlag, 71-81.
- Legutke, Michael (2008), Kommunikative Kompetenz: Von der Übungstypologie für kommunikativen Englischunterricht zur Szenariendidaktik. In: Legutke, Michael (Hrsg.) (2008), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr, 15-42.
- Nold, Günter & Rossa, Henning (2008), Hörverstehen Englisch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 120-129.
- Norton, Bonny (2000), *Identity and language learning. Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman.
- O’Sullivan, Emer & Rösler, Dietmar (1985), *Sprachbuch Großbritannien/Irland*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- O’Sullivan, Emer & Rösler, Dietmar (1999), Stereotype im 'Rückwärtsgang'. Zum didaktischen Umgang mit Heterostereotypen in kinderliterarischen Texten. In: Lothar Bredella & Werner Delanoy (Hrsg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*. Tübingen: Narr, 312-321.
- O’Sullivan, Emer & Rösler, Dietmar (2013), *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Oxford, Rebecca L. (1990), *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House Publications.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974), *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius Verlag.
- Riemer, Claudia (2010), Motivation. In: Wolfgang Hallet & Frank Königs (Hrsg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, 168-172.
- Rösler, Dietmar (1984), *Lernerbezug und Lehrmaterial DaF*. Heidelberg: Groos.
- Rösler, Dietmar (1985), Leistung und Grenzen metakommunikativer Elemente in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 11, 36-59.
- Rösler, Dietmar (1999), 21 Anmerkungen zur Entwicklung von Lehrmaterialien im Kontext der Neuen Medien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1999), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 189-196.
- Rösler, Dietmar (2012), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.

- Rösler, Dietmar & Würffel, Nicola (2010), *Online-Tutoren. Kompetenzen und Ausbildung*. Tübingen: Narr.
- Salzmann, Christine (1995), *Die Englandreise. Eine wahre Geschichte*. Berlin: Altberliner Verlag.
- Schmelter, Lars (2013), Die 'dienende Funktion' der Grammatik im Französischunterricht. In: Küster, Lutz & Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2013), *Mythos Grammatik?* Seelze: Kallmeyer, 74-84.
- Schmenk, Barbara (2008), *Lernerautonomie: Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr.
- Schulz, Dora & Griesbach, Heinz (1973), *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. (8. Aufl.). München: Hueber.
- Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Weiler, Jan (2003), *Maria, ihm schmeckt's nicht!* Berlin: Ullstein.
- Westhoff, Gerard J. (1997), *Fertigkeit Lesen*. Berlin: Langenscheidt.
- Willis, Dave & Willis, Jane (2007): *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.