

425821H

Isl. esp. CD.  
DCA

K

# GLOTTODIDACTICA

VOL. XVIII





UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

# GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL  
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XVIII

Editor — Waldemar Pfeiffer, Poznań

Assistant to the editor — Barbara Skowronek, Poznań

## Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz — Warszawa

Stanisław Gniadek — Poznań

Leon Kaczmarek — Lublin

Aleksander Szulc — Kraków

Jacek Fisiak — Poznań

Franciszek Grucza — Warszawa

Waldemar Marton — Poznań

Władysław Woźniewicz — Poznań



POZNAŃ 1986

Okladkę projektowała

MARIA DOLNA



425 821 II / 1986

Redaktorzy: Anna Gierlińska, Andrzej Pietrzak

Redaktor techniczny: Michał Łyssowski

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA  
W POZNAŃU

Nakład 710+90 egz. Ark. wyd. 15,0. Ark. druk. 10,625. Papier druk. sat. kl. III. 80 g,  
70×100. Oddano do składania w maju 1985 r. Podpisano do druku w październiku  
1986 r. Druk ukończono w listopadzie 1986 r. Zam. nr 112/154. Cena zł 150,—

DRUKARNIA UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNAŃU

BIBL. UAM  
BIBL. UAM  
W 86

## CONTENTS

### I. ARTICLES

Walter APELT, Psychologische Probleme und Erkenntnisse zur Textauswahl für den fremdsprachigen Lehr- und Lernprozeß . . . . .	5
Frank G. KÖNIGS, Bestimmungsfaktoren fremdsprachenunterrichtlicher Interaktion: begriffliche Abgrenzungen mit Blick auf die Praxis . . . . .	13
Janusz FIGAS, Syntax und Semantik im Erwerb zweitsprachlicher Fertigkeiten	37
Barbara SKOWRONEK, Zur Beschreibung der Fachsprachen für den gesteuerten Fremdsprachenunterricht . . . . .	49
Janusz ZYDRON, Für einen stärkeren Einsatz der visuellen Komponente in der Präparation glottodidaktischer Materialien . . . . .	59
Olga DIAZ, „Partir du bon pneu”: l'expression idiomatique à travers l'expression publicitaire . . . . .	75

### II. NOTES AND DISCUSSIONS

Alicja WEGNER, The organization and form of English language teaching at the English Department of A. Mickiewicz University . . . . .	83
---	----

### III. REVIEW ARTICLES

Michael TAYLOR, Review of H. H. Stern: Fundamental concepts of language teaching . . . . .	91
--	----

### IV. REVIEWS

G. M. Horn, Lexical-functional Grammar (Andrzej Z. BZDEGA) . . . . .	97
K.-E. Sommerfeldt, G. Starke (Hrsg.), Grammatisch-semantische Felder der deutschen Sprache der Gegenwart (Janusz ZYDRON) . . . . .	98
F. G. Königs, Normaspekte im Fremdsprachenunterricht (Janusz ZYDRON)	101
K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, H.-J. Krumm (Hrsg.), Manuskripte zur Sprachlehrforschung (Barbara SKOWRONEK) . . . . .	103
Jahrbuch DaF, 1981 (Gabriela KONIUSZANIEC) . . . . .	108
Jahrbuch DaF, 1982 (Gabriela KONIUSZANIEC) . . . . .	110
H. P. Kelz, Fachsprache, Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden (Janusz ZYDRON) . . . . .	111
D. Rösler, Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF (Barbara SKOWRONEK)	113
M. Baldegger, M. Müller, G. Schneider, A. Näf, Kontaktschwelle DaF (Barbara SKOWRONEK) . . . . .	117
M. Löschmann, G. Schröder, Literarische Texte im FSU (Kazimiera MYCZKO)	121

R. Kern, DaF in Belgen (Jan KORZENIEWSKI) . . . . .	124
M. Legutke, W. Thiel, Airport (Marian SZCZODROWSKI) . . . . .	126
C. Ford, A. Silverman, D. Haines, Cultural encounters (Jonathan LEATHERY)	129
A. P. R. Howatt, A history of English language teaching (Krystyna DROŹDZIAŁ)	132
M. Owen, Apologies and remedial interchanges (Agnieszka KIEŁKIEWICZ) .	137
J. Cobarrubias, J. A. Fishman (eds.), Progress in language planning (Agnieszka KIEŁKIEWICZ) . . . . .	140
Bulletin CILA (Wanda KUBICKA-PRZYWARSKA, Barbara SKOWRONEK)	145
Communication et langages (Olga DIAZ) . . . . .	146
B. W. Mazur, Colloquial Polish (Wanda KUBICKA-PRZYWARSKA) . . . . .	147
V. F. Allen, Techniques in teaching vocabulary; A. Raimes, Techniques in teaching writing; H. S. Madsen, Techniques in testing (Wojciech MEHL)	150
M. J. Kenning, M.-M. Kenning, An introduction to computer assisted language teaching (Wojciech MEHL) . . . . .	152
H. G. Widdowson, Learning purpose and language use (Wojciech MEHL). . . . .	153
A lengyel nyelvvoktatás Magyarországon (Marek SZALEK) . . . . .	154
S. P. Kaczmarski, Verb forms in bilingual exercises and tests (Marek SZALEK)	155
E. I. Passow, Teoreticzeskije osnovy obuczenija inozazychnomu goworeniju (Marek SZALEK) . . . . .	156
G.-A. Krampitz, Unterrichtspraxis der Sprachintensivausbildung (Marek SZA- LEK) . . . . .	159

V. PUBLICATIONS RECEIVED

VI. CONGRESS CALENDAR

BESTIMMUNGSFAKTOREN FREMDSPRACHENUNTERRICHTLICHER  
INTERAKTION:  
BEGRIFFLICHE ABGRENZUNGEN MIT BLICK AUF DIE PRAXIS  
(DETERMINING FACTORS OF THE FLT INTERACTIONS:  
CONCEPTUAL DELIMITATIONS IN THE VIEW OF PRACTICE)

FRANK G. KÖNIGS  
*Ruhr-University, Bochum*

Received May 17, 1985

ABSTRACT. For a long time the discussion concerning the norm has been carried out from the point of view of linguistics and resulted in developing a theoretical-abstract concept that moves „somewhere” between a language system and the actual realization of language. FLT is an independent research branch and as such it cannot adopt that view as far as the norm is concerned.

The author wants to define the concept of norm, than in its grounds he wants to draw an interaction in FLT, and carry out notional determinations based on language material.

0. PROBLEMSKIZZE

So lang die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts auf der einen Seite ist, so relativ neu ist auf der anderen Seite die systematische Forschung auf diesem Gebiet. Zwar sind seit über 100 Jahren wissenschaftliche Überlegungen kontinuierlich publiziert worden, und immerhin etablierte sich im auslaufenden 19. Jahrhundert die Reformbewegung, deren Existenz ja schließlich gleichzeitig belegt, daß es zuvor auch schon eine — wenn auch anders ausgerichtete — durchgängige Beschäftigung mit Problemen des Fremdsprachenunterrichts gab. Diese darf jedoch nicht automatisch mit dem Bewußtsein und der Erkenntnis gleichgesetzt werden, daß fremdsprachenunterrichtliches Lernen eine spezifischen Bedingungen folgende mentale Bewältigung von Aufgaben ist, die einen eigenen Gegenstandsbereich darstellt. Daß sich gegenteilige Auffassungen lange Zeit gehalten haben und z. T. auch heute noch halten, mag ebenso aus der Tatsache hervorgehen, daß ‚selbstverständlich’ Linguisten zu Beginn der 40er Jahre den Auftrag zur Entwicklung von (Intensiv-) Sprachkursen in den USA erhielten, wie aus dem Umstand, daß sich neben anderen eine Form von Angewandter Linguistik entwickelt hat, deren Vorgehensweise lediglich darauf zielt, vorliegende linguistische Beschreibungsverfahren und

Ergebnisse zu vereinfachen und damit Fremdsprachenunterricht zu konstituieren, zumindest angemessen beschreiben zu können (vgl. zu einer kritischen Analyse solcher Ansätze Bausch 1979).

Nun hieße es, der Angewandten Linguistik generell Unrecht zu tun, wenn man ihre disziplineigene Legitimation in Zweifel und ihren potentiellen Nutzen für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Fremdsprachenunterricht bestreiten würde. Nicht übersehen sollte man, daß ‚Anwendung‘ sich keineswegs nur auf den Fremdsprachenunterricht erstreckt: Gebiete wie die Übersetzungswissenschaft, die Aphasieforschung oder die Stilfehrforschung stehen als augenfälliger Beweis für ein großes Terrain außerunterrichtlicher Anwendungsfelder. Damit wird aber gleichzeitig auch deutlich, daß die Angewandte Linguistik nicht mit spezifischen Methoden und Erkenntnisinteressen bei der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts aufwarten kann. An dieser Nahtstelle setzt das Wissenschaftsverständnis der Sprachlehrforschung mit ihrem interdisziplinären Zugriff an (vgl. in extenso Koordinierungsgremium 1977; 1983; Bausch 1979; Königs 1983a : 33–64; vgl. zur Abgrenzung dieser Disziplin gegenüber einer bestimmten Form der Zweitspracherwerbsforschung Bausch/Königs 1983).

An dieser Stelle soll nicht auf die Abgrenzungen zwischen Sprachlehrforschung, Angewandter Linguistik, Fremdsprachendidaktik und Zweitspracherwerbsforschung eingegangen werden. Wichtig für das Thema ist lediglich, daß es um die neue, weil gegenstandsbezogene Bestimmung eines Begriffs geht, der in anderem wissenschaftlichen Kontext — nämlich dem der Linguistik — als besetzt gilt, der aber für den Fremdsprachenunterricht essentielle Bedeutung besitzt: Systemlinguistische Arbeiten zur Norm haben lange Zeit die Diskussion um diesen Begriff bestimmt und zur Entwicklung eines theoretisch-abstrakten Konzepts beigetragen, das sich ‚irgendwo‘ zwischen dem Sprachsystem und der tatsächlich realisierten Sprache bewegt.<sup>1</sup> Die Auffassung von Fremdsprachenunterricht als einem eigenständigen Gegenstands- und Forschungsbereich verbietet eine bloße Übernahme des (system-)linguistischen Parameters. Im folgenden soll daher versucht werden,

- 1) das Normkonzept vor diesem Hintergrund neu zu entfalten und damit für den Fremdsprachenunterricht zu definieren;
- 2) auf der Grundlage der konzeptuellen Diskussion zur Norm die fremdsprachenunterrichtliche Interaktion zu skizzieren und daran anschließend
- 3) Begriffsbestimmungen anhand objektsprachlichen Materials vorzunehmen.

<sup>1</sup> Das ‚irgendwo‘ bezieht sich auf die Tatsache, daß es mehrere, z.T. erheblich differierende Modelle gibt.

## 1. DAS FREMDSPRACHENUNTERRICHTLICHE NORMKONZEPT

Die vergleichsweise lange Tradition, die in der Linguistik hinter dem Normbegriff steht, hat in entscheidendem Maße zu einer Festlegung dieses Begriffs in der Weise geführt, daß man darunter diejenige Instanz verstand, die zwar ‚unterhalb‘ des sprachlichen Systems als abstrakt, linguistisch beschreibbaren Gegenstand lag, jedoch ‚oberhalb‘ der tatsächlichen aktuellen Sprachverwendung durch einzelne Sprecher oder Sprechergruppen. Nun kommt es mir an dieser Stelle nicht auf eine disziplinimmanente Diskussion dieser Auffassung an, die trotz ihrer weiten Verbreitung nicht unkritisiert geblieben ist (vgl. exemplarisch die Auseinandersetzung Baumanns 1976 mit der Theorie Coserius 1975; vgl. das differenzierte Konzept von Heger 1969a; 1969b; vgl. zu einer Besprechung verschiedener systemlinguistischer Ansätze Königs 1983a : 257–301). Vielmehr möchte ich auf die Tatsache hinweisen, daß die unterschiedlichen systemlinguistischen Konzepte doch auf ein ganz spezifisches Erkenntnisinteresse zurückgehen: Sprache wird dabei als geschlossenes System betrachtet, das aus einer Vielzahl von Elementen besteht, die in bestimmter Weise miteinander interagieren. Die (System-)Linguistik bemüht sich sowohl um die Entwicklung von Beschreibungsinstrumentarien, mit deren Hilfe dieses Instrumentarium beschrieben werden kann, als auch um die Beschreibung dieses Systems selbst. Dieses Erkenntnisinteresse der Disziplin Linguistik ist völlig legitim und seine systematische Verfolgung ohne jeden Zweifel nützlich. Doch schon die Soziolinguistik rückt von diesem Ansatz insofern ab, als sie Sprache nicht mehr als ‚isoliertes‘ System, sondern als ‚System im sozialen Kontext‘ zu erfassen sucht. Soziolinguistische Überlegungen zum Normbegriff unterscheiden sich nicht zuletzt deshalb von systemlinguistischen Ansätzen (vgl. zu einer diesbezüglichen Darstellung z. B. Königs 1983a : 302–330), da damit das System, das untersucht wird, gegenüber dem System der theoretischen Linguistik erweitert wird. Mit dieser Erweiterung kommen außersprachliche Bedingungen mit in die Betrachtung, die konsequenterweise zu einer differenzierten Interpretation des Normbegriffs führen.

Der Gegenstand der Sprachlehrforschung ist die begründete und systematische Verbesserung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Mit Blick auf den institutionellen Kontext, in dem dieses Lehren und Lernen stattfindet, wird die Faktorenkomplexion des Fremdsprachenunterrichts als Ausgangspunkt dieser Disziplin angesehen. Sie nimmt damit dieselbe Rolle innerhalb der Sprachlehrforschung ein, die auf einer metatheoretischen Ebene dem ‚Sprachsystem‘ in der theoretischen Linguistik und dem ‚Sprachsystem im sozialen Kontext‘ in der Soziolinguistik zugewiesen werden kann. Mit dem Begriff der Faktorenkomplexion wird umschrieben, daß sich der Gegenstandsbereich ‚Fremdsprachenunterricht‘:

- a) aus einer Vielzahl einzelner Faktoren zusammensetzt, die sich wiederum zu thematisch gegliederten Faktorenkomplexen zusammenfassen lassen;
- b) daß alle Faktoren prinzipiell miteinander interagieren, d. h. sich gegenseitig beeinflussen, zumindest beeinflussen können;
- c) daß eine systematische Erforschung des Fremdsprachenunterrichts sämtliche potentiellen und tatsächlichen Faktoren im Blick halten muß;
- d) daß eine forschungspraktisch zu begründende Reduktion des Untersuchungsgegenstandes und damit eine Auswahl aus der Faktorenkomplexion nicht zu Ergebnissen führen kann, die den Gegenstandsbereich ‚Fremdsprachenunterricht‘ in seiner Gesamtheit erklären können;
- e) und schließlich, daß damit mehrere Bezugsdisziplinen auf einmal Berücksichtigung finden müssen: z. B. Pädagogik, Psychologie; Psycholinguistik, Linguistik, Soziologie.

Aus a)–e) folgt schließlich auch, daß Fremdsprachenunterricht nicht additiv erforscht und betrachtet werden kann, also nicht als ein Stückchen Linguistik+ein Stückchen Psychologie+ein Stückchen Pädagogik etc. Vielmehr muß versucht werden, die Ansätze, Verfahren und Erkenntnisse, die die einzelnen Disziplinen beisteuern können, neu und damit als organisch verbundene Elemente auf den nunmehr gemeinsamen Gegenstandsbereich ‚Fremdsprachenunterricht‘ anzuwenden. Bausch (1974) und darauf aufbauend das Koordinierungsgremium (1977 : 6f.) sprechen in diesem Zusammenhang von einem integrativen Forschungskonzept.

Für die Behandlung des Normbegriffs ergeben sich aus dem oben skizzierten Verständnis von Fremdsprachenunterricht weitreichende Konsequenzen. Dabei ist es zunächst notwendig, ‚Norm‘ als abstraktes Konzept für alle Faktorenkomplexe ins Auge zu fassen. Die Differenzierung nach Faktorenkomplexen, also nach der thematischen Zuordnung aller Faktoren zu bestimmten inhaltlichen Schwerpunkten, kann durchaus variieren, solange die Auflistung der einzelnen Faktoren insgesamt auf Vollständigkeit angelegt ist. In Königs (1983a) habe ich Gründe zusammengetragen, die für die Faktorenkomplexe ‚Lerner‘, ‚Lehrer‘, ‚Lernziel‘ und ‚Sprache‘ sprechen. Den folgenden Überlegungen liegt diese Einteilung zugrunde.

Aus der — freilich recht banalen — Feststellung, daß institutioneller Fremdsprachenunterricht ebenso wenig ohne Lerner wie ohne Sprache oder ohne Lehrer stattfinden kann, leitet sich eine weitere Feststellung zwangsläufig ab: Normen bedeuten in allen Faktorenkomplexen jeweils etwas anderes und konstituieren damit erst den Gegenstandsbereich ‚Fremdsprachenunterricht‘. Mit anderen Worten: Normen des Lerners erstrecken sich zwar auf ‚Sprache‘, aber im Zusammenhang damit und darüber hinaus auch auf Erwartungen bezüglich der Konfrontation mit dem Lernmaterial, der Lernumgebung, des institutionellen und des bildungstheoretischen Gefüges.

Für die Seite des Lehreres gilt in vergleichbarem Maße die Notwendigkeit, diejenigen Elemente in die Analyse des Fremdsprachenunterrichts zu integrieren, die für sein Verhalten bestimmend sind: z. B. Vorstellungen und Erwartungen über die Darstellung und Behandlung des Lehrmaterials, methodische Grundannahmen, institutionengebundene und -übergreifende Sozialisation und Rollenfindung, Erwartungen hinsichtlich der Lernprozesse und des Lernerverhaltens. Mit Blick auf den Faktorenkomplex ‚Sprache‘ gilt, daß er einerseits so untersucht werden muß, daß die betreffende Sprache als System im Mittelpunkt steht (hier greift der linguistische Aspekt von Sprache), andererseits muß Sprache im tatsächlichen Gebrauch der native speakers untereinander und in Interaktion mit Lernern analysiert und schließlich auch unter Berücksichtigung potentieller spezifischer Lernalgorithmen (vgl. zu einem diesbezüglichen theoretischen Modell Königs 1980) betrachtet werden. Die Lernziel Diskussion ist schließlich an Normen auf unterschiedlichen Ebenen zu orientieren. Die Beschäftigung mit Lernzielen selbst muß die Gewinnung, Formulierung, Umsetzung und Überprüfung von Lernzielen umfassen, sofern sie sich nicht dem Vorwurf apodiktischer und damit praxisferner Setzungen aussetzen will. Diese vier in der Vertikalen beschreibbaren konstitutiven Elemente der Lernziele lassen sich auf der Horizontalen jeweils nach dem Grad ihrer institutionellen und fachlichen Einbindung beschreiben (vgl. Königs 1983a : 202—256): Individuelle, auf den einzelnen Lehrer zugeschnittene Fragen müssen dabei ebenso diskutiert werden wie supraindividuelle oder institutionelle, auf bestimmte Schultypen ausgerichtete Entscheidungen. Außerdem spielen (bildungs-)politische Standpunkte eine nicht zu übersehende Rolle: Mit welchem erzieherischen und gesellschaftlichen Ziel verbindet sich Fremdsprachenunterricht bzw. Unterricht in einer ganz bestimmten Fremdsprache. Diese vier horizontalen Lernzielebenen lassen sich ergänzen durch konkrete Fragen der sprachlichen Anwendung: welche morphologischen, morphosyntaktischen, lexikalischen Lernziele werden angestrebt? Wird darüber hinaus Sprachwissen angestrebt, wenn ja als Bildungsziel oder als Lernhilfe? Und schließlich stellt sich die Frage außersprachlicher Lernziele, also etwa die Frage, ob durch Fremdsprachenunterricht nicht etwas ganz anderes (auch) geleistet werden soll/kann: Einstieg und Beschäftigung mit landeskundlichen Fragestellungen, Auseinandersetzung mit sozialen Verhaltensweisen etc. Für die Lernziele gilt damit, was für die anderen drei Faktorenkomplexe ebenfalls gilt: die Norm schlechthin kann es nicht geben, da die Bezugsgrößen und die einfließenden Variablen differieren. Gemäß dem oben skizzierten Verständnis von Fremdsprachenunterricht müssen diese Variablen bei der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts mit berücksichtigt werden, zumindest als erklärende und ergebnismodifizierende Größen.

Auf der Grundlage dieser theoretischen Überlegungen, die in extenso in Königs (1983a) vorgestellt worden sind, möchte ich im folgenden versuchen,

anhand einer Modelldiskussion Fremdsprachenunterricht als spezifische Form der Interaktion zu umreißen (2.) und anschließend an objektsprachliches Material mit dem Ziel heranzugehen, Begriffsbestimmungen vorzunehmen (3.).

## 2. FREMDSPRACHENUNTERRICHTLICHE INTERAKTION: AUSGEWÄHLTE MODELLE

„Interaktion“ ist zu einem Zauberwort fremdsprachenunterrichtlicher Forschungsarbeiten geworden. Es teilt damit das Schicksal anderer Zauberworte, die zwar in aller Munde, aber dennoch (oder gerade deshalb) nicht klar definiert sind.<sup>2</sup> Ein verallgemeinernder Gebrauch dieses Ausdrucks umfaßt die Menge aller Äußerungen im Klassenzimmer. Dabei wird nicht nur außer acht gelassen, welchen Gesetzmäßigkeiten und „Spielregeln“ diese Äußerungen bzw. ihre Verteilung folgen; unberücksichtigt bleibt ferner, welche (nicht-sprachlichen) Motive für die Diskursstruktur verantwortlich sind. Ich möchte in diesem Abschnitt den Blick auf drei unterschiedliche Ansätze richten und anhand eigener Beobachtungen aus dem Fremdsprachenunterricht versuchen, den Wert dieser Ansätze zu beurteilen.

Wenn ich im folgenden drei verschiedene Ansätze zur Analyse fremdsprachenunterrichtlicher Interaktion herausgreife, so tue ich dies in der Absicht, die breite Palette dessen zu skizzieren, was bei der Analyse von — oder allgemeiner: der Beschäftigung mit — Interaktion notwendig ist.

Den ersten Ansatz möchte ich als formalen Ansatz charakterisieren. Kernstück dieses Ansatzes ist die Zuordnung von Äußerungen zu bestimmten Kategorien, wobei es (noch) nicht so sehr um eine qualitative Beurteilung geht, sondern vielmehr um die Konstituierung und Evaluation von Kategorien. Dabei geht es primär um eine Ausdifferenzierung des Kategoriensystems; der zweite auf die Interpretation der Äußerungen und Bewertung der Zuordnung zu den Kategorien zielende Schritt steht in wesentlichen Teilen aus. Stellvertretend für diesen Ansatz sei eine der Arbeiten von Gaies genannt, und zwar hier Gaies (1981). Auf der Grundlage eines von Bellack (1966) entwickelten Systems von Kategorien unterscheidet Gaies zwischen elizitierten und nicht unmittelbar elizitierten Lerneräußerungen. Letztere differenziert er weiter zwischen solchen, die tatsächlich inhaltlich orientiert sind („soliciting“), solchen, die als bloße Reaktion auf die bis dahin erfolgte Interaktion zu verstehen sind („reacting“) und solchen, denen die Eigenschaft zukommt, den weiteren Gesprächsverlauf zu strukturieren („structuring“). Die am weitesten differenzierte Gruppe innerhalb der nicht unmittelbar

<sup>2</sup> Ein anderes Zauberwort ist die ‚Kommunikative Kompetenz‘, von der man heute sagen kann (oder muß), daß sie als ‚Goldenes Kalb‘ fremdsprachendidaktischer Bemühungen zwar allenthalben verehrt wird, doch nur selten operationalisiert werden kann (vgl. zu einem solchermaßen praktischen wie pragmatischen Ansatz das Projekt von Edmondson et al. 1982).

elizitierten Äußerungen ist die der mit „reacting“ bezeichneten Kategorien; sie werden in insgesamt 11, zumeist linguistisch beschriebene Unterkategorien ausdifferenziert (z. B. Confirmation by Paraphrase; Utterance Completion; Request for Definition). Insgesamt werden die Lerneräußerungen als Feedback für den Lehrer und seine Äußerungen aufgefaßt, wobei dem Lehrer seinerseits fünf verschiedene Reaktionsmuster vorbehalten sind: wörtliche, verkürzte oder erweiterte Wiederholung der Lerneräußerung, Umstrukturierung oder direkte Frage an den Lerner. Es soll und kann an dieser Stelle nicht in extenso auf das Vorgehen von Gaies eingegangen werden. Festgehalten werden soll allerdings, daß die Zuordnung von Äußerungen zu bestimmten, ausschließlich der Klassifikation dienenden Kategorien wenig über ihren tatsächlichen Stellenwert im Unterrichtsgeschehen und in der Diskursabfolge aussagen. Nicht immer ist eine Frage wirklich eine Frage, nicht immer bezieht sich eine inhaltliche Äußerung tatsächlich auf den außersprachlichen Sachverhalt. Dies sollen Beispiele aus schulischem Fremdsprachenunterricht verdeutlichen, die ich in anderem Zusammenhang (Königs 1985) erhoben habe:

Bsp. 1<sup>3</sup>: VORAUSGEHEND MEHRMALIGE KORREKTE ANWENDUNG DURCH DENSELBE SCHÜLER

S: Wird aller mit être oder mit avoir konjugiert?

Bsp. 2: TEXTPRÄSENTATION MIT HILFE DES TONBANDES

L: Now, eh, where are we? Where does this race take place? Which con eh which county eh is a here?

S: Cambridge.

L: Yes, we are in Cambridge. Okay. And eh the commentator tells us something about the counties from which the girls come. Did you remember from how many counties did the girls come? You?

S: From six.

L: The swimmers come from six counties and eh — what do you find all round the pool? The commentator tells something about you find all round the pool? Thomas?

S: There are a lot of supporters.

L: Supporters. Yes. And what did the supporters bring with them?

S: A lot of club banners.

L: Club banners. Yes, that's right.

Bsp. 3: L: Bettina, tu répons à la troisième question. Ah non, c'est fini (ES SCHELLT)

S: Soll ich noch?

L: Oui.

S: L'homme

L: l'homme

S: l'homme souffri, souffré, souff-eh-leiden

L: oui, souffrir

<sup>3</sup> Bei den Beispielen bedeutet S Schüler und L Lehrer. Wenn eine Differenzierung der Schüler für die Interpretation erforderlich ist, wird sie durch Ziffern vorgenommen.

c'est leiden

S: souffrit

L: souffre

S: eh souffre et il veut mourir, mais quand la Mort vient, il vient eh veut plus souffrir.

Zwar ließen sich alle Beispiele formal einer der von Gaies erarbeiteten (Sub-)Kategorien zuordnen. Doch gewinnt man noch keinerlei Erkenntnisse über die ihnen zugrundeliegenden Intentionen und Erwartungen. So zeigt Beispiel 3, daß es dem Lerner offenbar nur in zweiter Linie um den Inhalt der Äußerung oder deren Form an sich geht; in erster Linie geht es ihm offenbar um die korrekte Produktion der vom Lehrer intentierten, zumindest akzeptierten Äußerung.

Damit sind wir bei dem zweiten Ansatz, den ich vorstellen möchte. In einigen seiner Arbeiten hat Allwright (1982; 1984) zu Recht auf die besondere Dimension fremdsprachenunterrichtlicher Interaktion verwiesen: „Classroom interaction is not normally a sufficient end in itself. It is usually managed for a purpose outside itself — the advancement of learning” (Allwright 1984 : 183). Der eher formale Zugriff von Gaies wird damit durch Allwright in einen eher ‚verhandlungsbezogenen‘ Ansatz verändert, indem Interaktion als ein mehrschichtiger Prozeß des Aushandelns zwischen den Interaktionspartnern verstanden wird. Nach Allwright (1982 : 216; 1984 : 160f.) gibt es vier Arten der Beteiligung an diesem Aushandlungsvorgang:

Directing: Lehrer seitige Steuerung des Interaktionsablaufs;

Compliance: Lerner seitige Erfüllung der Lehrer-Erwartungen;

Negotiation: Aushandlung zwischen Lehrern und Lernern;

Navigation: Lernerseitiges ‚Wegräumen von Hindernissen‘, die den individuellen Zugang zu dem vom Lehrer vorgestellten Gesprächsgegenstand verstellen.

Betrachtet man diese vier Kategorien etwas genauer, so stellt man fest, daß sie einerseits über die rein formale Erfassung von Äußerungen durch ihre Orientierung am Interaktionsverlauf hinausreichen; andererseits muß man aber eingestehen, daß die Qualitäten dieser vier Kategorien jeweils zu verschiedenen sind, als daß sie tatsächlich aufeinander beziehbar wären: So bilden Directing und Compliance ein Begriffspaar, d. h. Compliance ist der direkte lernerseitige Vollzug von Directing. Der umgekehrte Fall, nämlich die Steuerung durch den Lerner, fällt als mögliches Explicandum ganz aus der Betrachtung; zu Teilen wird es durch Navigation abgedeckt, aber nur insoweit, als die Steuerung als Förderung eines individuellen Erkenntnisinteresses interpretiert wird. Bekanntermaßen versuchen Lerner aber auch aus anderen Gründen, die Steuerung der Interaktion zu übernehmen:

## Bsp. 4: PRONOMINALISIERUNG IM FRANZÖSISCHEN

S: Ich hab' noch nicht kapiert, wann man en setzt und wann man le oder la sagen muß. Können Sie das noch 'mal erklären?

L: ERKLÄRT

S: NICKT. Okay. Dann ist das also 'n anderes en als bei en Allemagne? Können Sie das vielleicht noch 'mal erklären, wie das mit den Ländern mit dem en ist?

L: ERKLÄRT.

S: PASST OFFENSICHTLICH NICHT AUF. IN DER KLASSE KOMMT UNRUHE AUF.

Im vorliegenden Fall hat der Lerner die Bereitschaft des Lehrers zu expliziten grammatischen Erklärungen dazu benutzt, sich (und seinen Mitlernern) eine ‚Verschnaufpause‘ zu verschaffen. Mit keiner der von Allwright skizzierten vier Arten des Interaktions-,managements‘ ließe sich Beispiel 4 angemessen beschreiben, und auch Allwrights Annahme (1984 : 165), wonach Lerner eigentlich nie nach isolierten Lücken ihres Wissens, sondern nach zusammenhängenden Erklärungen fragen, muß vor diesem Hintergrund mindest relativiert, wenn nicht gänzlich in Zweifel gezogen werden. Gleichwohl ist die lernerseitige Steuerung evident. Sie wird erst möglich durch das Wissen des Lerners um das Vorgehen und die erwartbare Reaktion des Lehrers. Allgemeine und spezifische Erfahrungen mit (Fremdsprachen-)Unterricht auch auf der Seite der Lerner werden damit zur unabdingbaren Komponente bei der Beschreibung fremdsprachenunterrichtlicher Interaktion.

Noch ein anderer Punkt fällt bei Allwrights Ansatz ins Auge: Beschreibung und Beispiel zur Erklärung der Negotiation (1984 : 160) legen die Annahme nahe, daß diese Kategorie eigentlich nur auf die Inhalte der Interaktion zielen kann, denn nur der außersprachliche Gegenstand der Interaktion ist tatsächlich verhandelbar, während der sprachliche Gegenstand bestenfalls hinterfragbar ist: Der Lerner kann zwar erfragen, warum der Satz ‚Vous voulez du vin?‘ als Antwort ‚Oui, j'en veux bien.‘ nach sich zieht, er kann aber nicht aushandeln, daß es ‚\*Oui, je le veux bien‘ heißen soll. Hier kommt die Spezifik des Fremdsprachenunterrichts zum Tragen, wonach das Kommunikationsmittel gleichzeitig Lerngegenstand ist. Wenn Allwright die vier Arten der Interaktionsorganisation aber auf a) jeden individuellen Beitrag, b) den Inhalt, c) die gestellte Aufgabe, d) die pragmatische (und paralinguistische) Angemessenheit der Äußerung, und e) die Sprache selbst bezieht, so muß man sich fragen, wie diese Beziehungen eigentlich aussehen sollen: Inwieweit ist der individuelle Lernerbeitrag verhandelbar und in welcher Hinsicht? Wie sieht die Beziehung zwischen Steuerung und Inhalt konkret aus? Fällt die gestellte Aufgabe automatisch in das Begriffspaar Directing — Compliance?

Obwohl Allwrights Interaktionsbegriff gegenüber dem Ansatz von Gaies sich durch seinen immerhin intendierten umfassenderen Ansatz abhebt und

durch den Versuch, den Lerner als gleichberechtigten Interaktionspartner<sup>4</sup> zu sehen, erfüllt er den selbst gestellten Anspruch letztlich nicht, weil er erstens den Lerner in seiner Rolle als Lerner zu wenig berücksichtigt und zweitens das Gegenstandsfeld ‚Fremdsprachenunterricht‘ mit seinen spezifischen Beziehungen zur außersprachlichen Welt nicht explizit erfaßt.

Der letztgenannte Aspekt wird im dritten Ansatz berücksichtigt, den ich als pragmatisch-sprachphilosophisch charakterisieren möchte. Er wird in einem 1981 erschienenen Aufsatz von Willis J. Edmondson beschrieben. Dem Autor geht es insbesondere um die verschiedenen außersprachlichen Ebenen, die im Fremdsprachenunterricht angesprochen werden. Er unterscheidet zwischen *world-switching*, *world-specification*, *world-compatibility* und *world-switchback* und bezeichnet damit unterschiedliche Bezüge zur realen Welt, d. h. er erfaßt damit sowohl die Äußerungen, die ausschließlich ihre Berechtigung im Gegenstand ‚Fremdsprachenunterricht‘ finden, als auch diejenigen, die sich außerhalb des Klassenzimmers in das ‚Weltbild‘ der Interaktionspartner einfügen (lassen):

The classroom is made up of an infinite set of possible worlds inside which various forms of communication can take place. Participants in classroom discourse have the ability to shift worlds. (...) What may be seen to happen in classroom discourse is that one and the same utterance may have a semantic meaning, an illocutionary force and a discourse function, but with respect to different worlds. Further, given minimal world specification, rapid and confusing world-switching may occur. (Edmondson 1981: 134)

Durch die Anerkennung aller Interaktionspartner als prinzipiell gleichberechtigt mit Blick auf den Interaktionsverlauf sowie durch die Berücksichtigung mehrerer Ebenen der Realität bietet der Ansatz von Edmondson am ehesten die Möglichkeit einer systematischen Beschreibung fremdsprachenunterrichtlicher Interaktion, soweit man am Zusammenhang zwischen semantischem Gehalt einer Äußerung und ihrem Bezug in der realen Welt interessiert ist. Daß gerade vor diesem Hintergrund Fremdsprachenunterricht durch die ihm eigene Reduktion sprachlichen Potentials (etwa im Vergleich zur Muttersprache) bei gleichbleibender oder gar wachsender Kenntnis über die außersprachlichen Sachverhalte einen spezifischen Fall menschlicher Interaktion darstellt, ist oben schon betont worden.

Hat der Ansatz Edmondsons auf der einen Seite einen hohen deskriptiven Gehalt, so ist auf der anderen Seite der explanative Gehalt geringer, d. h. mit

---

<sup>4</sup> „Presumably learners will work for clarification according to their own definition of difficulty, and we should not expect this to coincide neatly either with the teacher’s judgement or with some independent measure.” (Allwright 1982: 220).

Hilfe der von Edmondson erarbeiteten Kategorien können wir zwar sagen, wie die fremdsprachenunterrichtliche Interaktion aussieht, aber es ist noch kaum möglich, Aussagen über das für die Analyse und Planung wichtige Warum zu machen. Ich möchte im folgenden Abschnitt versuchen, über die Entwicklung von verschiedenen Begrifflichkeiten und Kategorien sowie anhand von Beispielen aus aufgezeichnetem Fremdsprachenunterricht Hypothesen über die Ursache von Interaktionsstrukturen aufzustellen. Dazu greife ich auf das Normkonzept zurück (siehe oben Abschnitt 1; vgl. ausführlicher Königs 1983a; 1983b), bemühe mich aber um eine Weiterentwicklung durch Rückbindung der beobachteten Äußerungen an die unterschiedlichen Ebenen der Norm.

### 3. BEGRIFFSBESTIMMUNGEN ALS HILFE ZUR ERKLÄRUNG FREMDSPRACHENUNTERRICHTLICHER INTERAKTION

Bei meinen Überlegungen gehe ich von den folgenden Grundannahmen aus:

- 1) Alle Interaktionspartner sind prinzipiell gleichberechtigt, d. h. sie haben die Möglichkeit, die Interaktion in ihrem Sinne zu beeinflussen.
- 2) Alle Interaktionspartner füllen eine bestimmte Rolle aus, die sich aus den individuellen, sozialen und institutionellen Bedingungen ergibt.
- 3) Die Interaktion läuft — zumindest in Teilen — bewußt ab, d. h. die beteiligten Personen reflektieren über Inhalt, Form und Verlauf der Interaktion. Sie tun dies sowohl retrospektiv, d. h. bezüglich der bis zu einem bestimmten Punkt erfolgten Interaktion, als auch prospektiv, d. h. bezüglich der zukünftigen Interaktion.
- 4) Die Interaktion ist unterrichtstypisch. Außerhalb des fremdsprachenunterrichtlichen Rahmens gelten andere Interaktionsgesetze. Abgesehen davon weist die fremdsprachenunterrichtliche Interaktion sowohl „pedagogical“ als auch „conversational exchanges“ (Edmondson 1978) auf.

Evidenz für die Grundannahmen 1—4 läßt sich aus den Ergebnissen von Edmondson (1978; 1981), Edmondson/House (1979; 1981) und Königs (1983a; 1985) ablesen. Auf der Grundlage dieser Annahmen sowie der Problematisierung des Normbegriffs sollen nunmehr qualifizierende Beschreibungen fremdsprachenunterrichtlicher Interaktion vorgenommen werden. Dabei gehe ich davon aus, daß der Normbegriff selbst auf eine Qualifizierung hin zielt, so daß an ihm orientierte Kategorisierungen zur Interpretation fremdsprachenunterrichtlicher Interaktion dienen.

Will man realistische Informationen über Aspekte der Norm im Fremdsprachenunterricht ermitteln, so muß schließlich der Untersuchungskontext

in seiner Wirkung berücksichtigt werden. Meine Daten beziehen sich auf den Mitschnitt von Unterrichtsstunden, die von angehenden Lehrern gegeben wurden (vgl. zu einer Begründung für diese Probandengruppe Königs 1985). Diese Stunden wurden in ihrer Gesamtheit nach einem einfachen Verfahren transkribiert und auf bestimmte, ausgewählte Aspekte hin systematisch und unter Einbezug einer nachträglichen Befragung der Lehrenden analysiert. Für die Zielsetzung dieses Aufsatzes wurden die transkribierten Daten sowie die Aussagen der Lehrenden erneut durchgesehen. Für alle im folgenden gemachten kategorialen Zuweisungen gilt, daß sie entweder aus erkennbaren Verstößen gegenüber einer mehr oder minder deutlich explizierten Norm resultieren, oder daß eine nachträgliche Befragung — sofern sie sich auch auf die hier aufgeführten Phänomene erstreckt — zu einer Kategorisierung beigetragen hat und daß sie letztlich aus mehreren Gründen (Königs 1985) nur auf diese eine Unterrichtsstunde hin bezogen einen statistischen Wert haben; unabhängig davon wird die Annahme vertreten, daß mit den einzelnen Kategorien jedweder Fremdsprachenunterricht analysiert werden kann.

### 3.1. Normierung

Bsp. 5: L: Now you see a picture on page 41 and I want one of you to describe the picture. In order to describe it better I give you two new words. So. The first words is — in the background, the second is in the foreground. Now I want to explain these words: if you take this part as a picture, then Petra is sitting in the foreground and Jörg is sitting in the background. — Petra is sitting in the foreground, Jörg is sitting in the background. So, all together: in the background.

Ss: In the background.

L: And in the foreground.

Ss: In the foreground.

L: Now who wants to begin?

Bsp. 6: L: Who is going to play with his trompet?

S: Frank.

L: A whole sentence!

Bsp. 7: L: When I ask you, Silke, when I put a question, I say: Are *you* going to play something, but when you answer eh what's the correct answer?

S: Yes, I am.

L: Yes, I am. That's correct!

Bsp. 8: S: Ils (s)ont arrivés.

L: Ils sont arrivés — avec être.

Bsp. 9: L: Now we listen to the tape in short paragraphs and we'll talk about them afterwards. Okay?

Die Beispiele 5–8 stellen explizite Normierungen auf unterschiedlichen Ebenen dar. Die vermeintlich neutrale Aufforderung zur Bildbeschreibung (Bsp. 5) zielt eigentlich nur auf die Einführung und Verwendung von ‚in the background—in the foreground‘, und in der Tat beschreiben alle Lerner das Bild jeweils unter Rückgriff auf diese Dichotomie. Der Lehrende legt also fest, wie die sprachliche Struktur bei der Beschreibung des Bildes sein muß — unabhängig davon, daß man das betreffende Bild anders beschreiben kann. Er lenkt damit die Wahrnehmung seiner Schüler, die in der Folge tatsächlich nur Phänomene des Vorder- und Hintergrundes ‚sehen‘. Das *world-switching* (vgl. Edmondson 1981) wird dadurch noch um einen Grad verstärkt, indem die an sich schon künstliche Situation — Beschreibung eines Bildes aus dem Lehrbuch in der Fremdsprache — durch die Dichotomisierung ‚in the foreground — in the background‘ noch mehr ‚verkünstelt‘ wird. Beispiel 6 stellt ebenfalls ein *world-switching* dar, und zwar im Sinne des von Edmondson (1981) in analogem Beispiel beschriebenen *world-shift*. Der Lehrer macht explizit, daß er nur ganze Sätze als Antwort akzeptiert, unabhängig davon, ob die Ein-Wort-Antwort des Lerners pragmatisch angemessener ist. Verstärkt wird diese Form der Normierung in Beispiel 7: Der Lehrende nimmt eine Schülerfrage zum Anlaß, eine metasprachliche Erklärung zu formulieren, in der es um die Konjugation des englischen Verbs *to be* geht. Der Lehrende führt damit eine linguistische Diskussion, deren inhaltliche Bedeutung für die Lerner gleich null ist (denn eigentlich sind *I am* und *you are* seit 1½ Jahren bekannt und im Gebrauch) und deren tatsächlicher Wert für den Fragesteller offen bleibt; es scheint nämlich so, als habe die von ihm gestellte Frage viel mehr die Funktion, dem Lehrer gegenüber Aufmerksamkeit zu signalisieren und einen offensichtlichen Flüchtigkeitsfehler wiedergutzumachen. Beispiel 8 schließlich signalisiert von seiten des Lehrenden in eindeutiger Weise, daß der Lerner sich immer um korrekte und eindeutige fremdsprachliche Äußerungen zu bemühen hat; andernfalls erfolgen grammatische Erklärungen, durch die der Lehrende vom außersprachlichen Inhalt ablenkt und die Sprache selbst zum zentralen Redegegenstand macht. Dies gilt — wie das Beispiel zeigt — auch für Äußerungen, deren Bewertung als ‚falsch‘ nicht so ganz eindeutig ist, zumindest mit Blick auf den tatsächlichen fremdsprachlichen Gebrauch.

Im Gegensatz zu den bisherigen Beispielen stellt Beispiel 9 eher eine implizite Normierung dar. Der Lehrende gibt an dieser Stelle zwar zu erkennen, daß er bezüglich des anstehenden Hörtextes eine Vorgehensweise geplant hat, macht aber noch keine Aussage darüber, wie diese Vorgehensweise tatsächlich aussieht (Frage-Antwort-Verfahren, kurze Nacherzählung, Kommentierung, Gruppenarbeit, sprachliche Analyse etc.) und gibt sogar durch die (rhetorische?) Frage (okay?) zu erkennen, daß die Vorgehensweise unter Umständen ausgehandelt werden kann. Tatsächlich verfährt der Lehren-

de nach der Präsentation des Hörtextes ziemlich rigide: kurze, sehr text-bezogene Fragen mit erwarteten Antworten, die denen des Hörtextes sehr ähnlich sind. Das Interview mit dem Lehrenden gibt Aufschluß darüber, daß dieses Verfahren in der Tat sehr stark vorgeplant war, einschließlich einer weitgehenden Vorformulierung der Fragen.

### 3.2. Normenkontrolle

- Bsp. 10: L: When does the man fly the plane? Tina?  
 S1: He eh flew the plane at the weekend.  
 L: flew eh, he?  
 S1: fly  
 L: No, that's not correct. Heike!  
 S2: He flew.  
 L: The tense was correct — present tense.  
 S2: He *flies* the plane.  
 L: Yes. He flies. He flies the plane at the weekend.
- Bsp. 11: S1: There wasn't no petrol.  
 L: That's not quiet correct. — Tina!  
 S2: There was no petrol in the tank.  
 L: There was no petrol in the tank.
- Bsp. 12: S1: Ils sont arrivés dans la Gare de l'Est.  
 L: Un autre.  
 S2: à la Gare de l'Est.  
 L: Oui. Et toute la phrase.  
 S2: Ils ont arrivés à la Gare de l'Est.  
 L: Non — ils  
 S2: Ils sont arrivés  
 L: Ils sont  
 S2: à la Gare de l'Est.  
 L: Ils sont arrivés à la Gare de l'Est. Et encore une fois.  
 S2: Ils sont ils sont  
 L: Ils sont arrivés  
 S2: Ils sont arrivés à l'auberge ah nee.  
 L: Et un autre d'abord.  
 S3: Ils son arrivés à la Gare de l'Est.  
 L: Ils sont arrivés  
 S3: Ils sont arrivés.  
 L: Oui et maintenant encore une fois.  
 S2: Ils sont arrivés à la Gare de l'Est.  
 L: Oui. A peu près. Et une phrase avec l'auberge de jeunesse.
- Bsp. 13: L: What about the d.j.? Where is he?  
 S: At home.  
 L: I've told you several times to give answers only in full sentences.

Normierungen an sich haben aus der Sicht des Normierenden nur Sinn, wenn Möglichkeiten zur Normenkontrolle vorhanden sind. In den beobachteten Stunden nahmen die Lehrenden mehrere Möglichkeiten zur Kontrolle wahr:

Beispiel 10 dokumentiert das für diesen Lehrenden typische explizite Kontrollieren, das auch bei einwandfreien Lerneräußerungen angewandt wird. Die im vorliegenden Beispiel belegte negative Wertung dokumentiert zwar insgesamt das lehrerseitige Bemühen, jede Äußerung der Lerner zu werten, gleichzeitig wird damit aber auch ein permanenter *world-shift* initiiert, und gleichzeitig wird der Lerner verwirrt. Die tatsächliche Gewichtung des Fehlers kann nicht erhoben werden; dadurch wird der Fehler möglicherweise überbewertet, und das Lehrerverhalten wird als bloße Ausübung der Kontrollfunktion, nicht aber als sprachbezogenes Korrekturverhalten interpretierbar (vgl. zur Korrekturproblematik bei freier Rede Kleppin 1981). Beispiel 11 aus derselben Stunde belegt dasselbe Phänomen. Der Lehrende gibt durch seine Normenkontrolle zu erkennen, daß er die erste Lerneräußerung nicht als ‚transfer of training‘ (Selinker 1972) interpretiert. Eine Analyse der gesamten Stunde zeigt aber, daß die kontrahierte Negation von *to be* sehr häufig vorkommt und daß der betreffende Lerner sie an zwei anderen Stellen zuvor problemlos gemeistert hat. Im Beispiel 12 ist eine verstärkte Normenkontrolle sichtbar: Der Lehrende korrigiert nicht nur (vermeintliche) Fehler, er läßt die korrekten Äußerungen mehrmals wiederholen, und zwar von verschiedenen Lernern. Die Tatsache, daß S2 S1 korrigiert, zeigt, daß die inhaltliche Orientierung der ersten Äußerung von S1 nicht in vollem Umfang aufgenommen, sondern schon von einem Mitlerner in eine ‚andere Welt‘ (Edmondson 1981) transponiert wird: Das Korrekturverhalten des Lehrenden schlägt auf das Lernerverhalten offensichtlich durch. Der Lehrende seinerseits kontrolliert jede Kleinigkeit (*ils sont arrivés*) und dokumentiert damit sein Interesse an der Befolgung des durch die Normierung vorgegebenen Verhaltensmusters. Dieses Verhalten muß jedoch nicht immer grammatisch orientiert sein. Beispiel 13 belegt die Kritik an einer pragmatisch angemessenen, jedoch nicht mit der Äußerungserwartung des Lehrenden übereinstimmenden Lerneräußerung.

### 3.3. Normverstoß, Normakzeptanz und Normaus handlung

Bsp. 14: L: Et puis il y a le fagot, c'est à peu près identique avec cela (ZEIGT AUF DAS AN DER TAFEL STEHENDE WORT RAMÉE). Ce sont des branches coupées liées ensemble. Vous savez ce que c'est lier quelque chose? Simone?

S: Seulement en allemand.

L: Dis-le en allemand.

S: Zusammengebunden.

Bsp. 15: L: I think you know another for ‚owner‘.

S: Landlord vielleicht.

L: Yes, allright. The landlord.

- Bsp. 16: S: Elizabeth Norris, she swims for Cambridge.  
 L: Yes.  
 S: Eh, she has been ill this week,  
 L: Yes.  
 S: but I hope she is, in good form today.  
 L: Yes, you and the commentator  
 will hope.
- Bsp. 17: S: She's broken one, eh four races.  
 L: She has broken four records, yes, that's right.
- Bsp. 18: L: What is hudge — Christian?  
 S1: Hm?  
 L: Last line.  
 S1: In Deutsch?  
 L: If you can, say it in English. — Inga?  
 S2: Riesig.  
 L: Very big. Okay.
- Bsp. 19: L: Who is going to play with his trompet?  
 S1: Frank.  
 L: A whole sentence!  
 S1: Frank is going to play his trompet.  
 L: Yes.  
 S2: Reicht, reicht auch Frank is going?  
 L: Frank is going hm? I think it is better to answer in a whole sentence.

In den Beispielen 14—19 werden (bewußte oder unbewußte) Reaktionen auf Normierungen dokumentiert. Beispiel 14 beinhaltet einen bewußten Normverstoß: Der Lerner weiß, daß der Unterricht einsprachig verläuft, kann aber unter diesen Bedingungen nicht die gestellte Frage beantworten. Er holt sich das ausdrückliche Einverständnis des Lehrenden, die Norm der Einsprachigkeit an dieser Stelle zu durchbrechen. Auch der Lerner in Beispiel 15 durchbricht die Einsprachigkeit, allerdings allem Anschein nach unbewußt. Er ist so mit der Suche nach der Antwort auf die Lehrerfrage beschäftigt, daß er auf das deutsche Wort eher automatisch zurückgreift. Der Lehrende nimmt zu diesem Normverstoß nicht nur nicht Stellung, sondern hat ihn auch in der Situation gar nicht wahrgenommen, wie aus der Konfrontation des Lehrenden mit der Video-Aufzeichnung hervorgeht. Die Beispiele 16 und 17 stellen Fälle von Normakzeptanz dar. In Beispiel 16 erlaubt der Lehrende dem Schüler die wörtliche Wiederholung eines für den Schüler offensichtlich schwierigen Textteils. Auf dieses Verfahren greifen die Schüler regelmäßig in vergleichbaren Situationen zurück, und immer akzeptiert der Lehrende diese Lernernorm, d. h. er übt keine explizite Kontrolle seiner Norm aus und begnügt sich mit einer ‚kommunikativen Korrektur‘ wie in Beispiel 16. In Beispiel 17 ist die bei den Lernern dieser Klasse häufig belegte kontrahierte Form im present perfect der 3. Person Singular belegt.

Der Lehrende selbst benutzt diese Kontraktion während der gesamten Stunde nicht, toleriert aber das Lernerverhalten.<sup>5</sup> Die Beispiele 18 und 19 belegen die Versuche von seiten der Lerner, Normen auszuhandeln, d. h. bestehende zumindest partiell zu verändern. Der Versuch von S1, die Antwort in Deutsch zu geben (Bsp. 18), der ja auch schon in der Frage erfolgreich war, wird durch den Lehrenden offenbar nicht entschieden genug zurückgewiesen; und so wird S2 ermutigt, trotz der erneuten gegenteiligen Anweisung auf Deutsch zu antworten. Sanktionen durch den Lehrenden bleiben aus, der Aushandlungsprozeß ist abgeschlossen. In Beispiel 19 findet die Aushandlung auf zwei Ebenen statt: S2 wechselt ins Deutsche (metaunterrichtliche Ebene) und versucht eine kürzere sprachliche Lösung ‚genehmigen‘ zu lassen (sprachliche Ebene). Auf der metaunterrichtlichen Ebene reagiert der Lehrende gar nicht, auf der sprachlichen überlegt er erst einen Augenblick und entscheidet sich dann für die Beibehaltung der üblichen Norm, nämlich nur Antworten in ganzen Sätzen zuzulassen.

### 3.4. Normentoleranz

Bsp. 14: SIEHE OBEN

Bsp. 20: AUFGABENSTELLUNG: EINTEILUNG DER FABEL ‚LA MORT ET LE BÛCHERON‘ IN VERSCHIEDENE TEILE

S1: On a divisé la fable en trois parties et une conclusion. De la ligne 1 à la ligne 4; le sous-titre pourrait être le portrait du bûcheron. De la ligne 5 à la ligne 12 le sous-titre peut être: Il réfléchit et sa vie est dure et triste. Et de la ligne 13 à la ligne 19: la réponse de la Mort. Et la ligne 20, c'est la conclusion.

...

L: Et les autres, ont-ils la même division? Oui? — Kerstin? Alors discutez! Il y a une autre conclusion?

S2: Il y a

L: Parlez plus haut!

S2: On a eh on a deux parties.

L: Deux parties?

S2: Deux parties!

L: Lesquelles?

S2: De la ligne 1 à la ligne 12, c'est la description de sa vie misérable, et de la ligne 13 à la ligne 20, c'est la solution et eh la conclusion.

L: Alors je vous propose on écrit les deux solutions au tableau et on discute, on discutera. Je peux vous dire, moi-même j'ai trouvé une autre solution. On peut en discuter, n'est-ce pas.

Bsp. 21: S: Nous sommes allés au restaurant.

L: Oui.

<sup>5</sup> Das ‚races‘ in der Lerneräußerung stellt offensichtlich einen Flüchtigkeitsfehler dar, belegt aber gleichzeitig die Schwierigkeit auf seiten der Lerner, auf mehreren Ebenen gleichzeitig kognitiv tätig zu sein (vgl. Königs, in Vorbereitung).

Das oben in anderem Kontext diskutierte Beispiel 14 stellt aus der Lehrperspektive ein Exempel für Normentoleranz dar: Unter gewissen Bedingungen ist es möglich, gegen etablierte Normen zu verstoßen, ohne durch Sanktionen dafür bestraft zu werden. Im Gegensatz zur Normakzeptanz geht es bei der Normtoleranz um einen jeweils singulären Fall. So wird in derselben Unterrichtsstunde, aus der Beispiel 14 stammt, kurze Zeit später eine beträchtliche (und zeitaufwendige) Anstrengung durch den Lehrenden unternommen, das Wort, *créancier* einsprachig zu erklären. Gemäß der Vielschichtigkeit des Normkonzepts ist Normentoleranz auf den unterschiedlichen Ebenen festzustellen. Während sich Beispiel 14 auf die metaunterrichtliche Ebene bezieht, stammt Beispiel 20 aus der inhaltlichen und Beispiel 21 aus der sprachlichen Ebene.

### 3.5. Normenvarianz

Bsp. 22: S: Is Karin going to watch television? — Yes, she is going to watch television.  
L: Or the short form of the sentence.  
S: Yes, she is.

Bsp. 23: L: There was a new word. I write it on the board. All, all round. I think you understand what it is. All round the pool, that is this word. Did you understand? — What's in German?

Im Begriff der Normenvarianz selbst ist angelegt, daß es Alternativen gibt, also die eine Norm nicht existiert. Auch geht es nicht um eine (situationelle) Akzeptierung von Alternativen, die von ‚außen‘ (also nicht vom Normierenden selbst) herangetragen (Normakzeptanz) oder in einem Einzelfall toleriert werden (Normtoleranz). Beispiel 22 dokumentiert einen Fall, in dem zwei gleichwertige Alternativen vorliegen. Durch sein Verhalten zeigt der Lehrende den Schülern, daß beide Varianten gleichermaßen durch die Schüler benutzt und als korrekt angesehen werden können. Etwas anders liegt Beispiel 23: Der Lehrende geht prinzipiell strikt einsprachig vor, ist im vorliegenden Fall aber unsicher, ob die sonst gültige Norm an dieser Stelle ihre Berechtigung hat. Er entschließt sich, selbst die Variante zu seiner Norm in Spiel zu bringen. Nachdem er zu einem späteren Zeitpunkt des Unterrichts sich nochmals dazu veranlaßt sah, greift die ins Spiel gebrachte Variante auf die Lerner über, die ihrerseits unaufgefordert die Muttersprache einsetzen. Nur durch explizite Normierung gelingt es dem Lehrer, den steigenden Gebrauch der Muttersprache einzudämmen. Eine Ursache für Normenvarianz kann somit die Normenunsicherheit sein, wobei diese Form der Varianz keine eigentliche Varianz mehr darstellt; vielmehr setzt sich die ursprüngliche Norm durch (vgl. auch 3.6.).

## 3.6. Normpersistenz

- Bsp. 24: L: Doy you know what a greenhouse is?  
 S: In English?  
 L: In English, yes!  
 S: It's eh it's a house where you can eh halten was heißt das?  
 L: Try to say it  
 in your own words.  
 S: where you can have flowers.  
 L: It's a house made of glass where flowers grow.

Bsp. 25: BESPRECHUNG DES LEKTIONSTEXTES (EINSPRACHIG); ANSCHREIBEN ALLER NEUEN VOKABELN; AUFFORDERUNG AN DIE LERNER, DIE GESCHICHTE UM DIE VOKABELN HERUM NACHZUERZÄHLEN. LEHRENDER AKZEPTIERT AUSSCHLIESSLICH SÄTZE, DIE IM LEKTIONSTEXT VORKOMMEN, TROTZ ANDERER AKZEPTABLER LERNERÄUSSERUNGEN.

- Bsp. 26: L: And sheepishly? Do you know what it means? You know what a sheep is?  
 Yes? What is it?  
 S1: It's an animal.  
 L: Yes. Can you give me more details? Which kind of animals?  
 S2: ———Eh yes, it has white hairs.  
 L: What does it give us, this animal? What do we get from it? ———  
 It gives us wool. Wool, you know what that means? Yes, okay. Yes?  
 S3: Sometimes we get meat.  
 L: Yes, meat. Right. So sheepishly here means in a shamed way. Shamed. No?  
 You don't know what it means? ———  
 S4: In German?  
 L: Hm. If there is no other possibility.  
 S4: Beschämt sein. Er ist beschämt.  
 L: Yes, alright.

Das Gegenteil von Normvarianz und Normtoleranz stellt gewissermaßen die Normenpersistenz dar. Der Normierende bleibt bei dem durch die Normierung vorgegebenen Verfahren, und zwar trotz offensichtlicher Unangemessenheit. In Beispiel 24 verweigert der Lehrende das Aushandeln und setzt ohne Diskussion und trotz eines Normverstoßes auf Lernerseite sein Verhalten durch. Beispiel 25 weist ein strikt geplantes Vorgehen durch den Lehrenden aus: Die Äußerungserwartung auf seiten des Lehrenden ist so stark vorgeprägt, daß akzeptable Alternativen nicht genehmigt werden. Beispiel 26 schließlich ist ein extremes Beispiel für Normpersistenz im Bereich der Einsprachigkeit. Durch dieses Vorgehen führt der Lehrende zwei Lexeme ein, die er wiederum einsprachig erklären muß; erst danach gelangt er zur Semantisierung von ‚sheepishly‘, und dies auch nur unter Zuhilfenahme von Normtoleranz, durch die die Normpersistenz gleichzeitig relativiert wird.

### 3.7. Normenaufgabe

Bsp. 27: PRÄSENTATION EINES LÄNGEREN LEKTIONSTEXTES EINSCHLIESSLICH SEMANTISIERUNG DER NEUEN LEXEME UND LEXEMATISCHEN EINHEITEN; NACH 2/3 DES TEXTES WECHSEL VON EINSPRACHIGER ZU ZWEISPRACHIGER SEMANTISIERUNG.

Bsp. 28: PROGRESSIONSBEDINGTE ABKEHR VON DER AUSSCHLIESSLICHEN VERWENDUNG DER EST-CE QUE-FRAGE UND HINWENDUNG ZU ANDEREN FRAGEFORMEN.

Im Gegensatz zur Normpersistenz bedeutet Normenüberprüfung die begründete und durchgängige Abkehr von bisher praktizierten (oder geplanten) Verfahren. In Beispiel 27 versucht der Lehrende eine Überforderung der Lernenden zu vermeiden und weicht ab einem bestimmten Zeitpunkt vom vorher geplanten und bis dahin strikt durchgehaltenen Verfahren ab. Nach eigenen Angaben des Lehrenden bedeutet diese Normenüberprüfung keine Normveränderung für künftige Präsentationsphasen. Der Wechsel im Verfahren wird von den Schülern im übrigen problemlos angenommen, indem sie sofort auf den Einsatz der Muttersprache mit erhöhter Beteiligung reagieren. Beispiel 28 ist nicht in den aufgezeichneten Stunden enthalten, da es nur über einen längeren Zeitraum beobachtbar wäre. Es ist aber typisch im Rahmen unterrichtlicher Progression, in der sukzessive das Sprachmaterial erweitert und differenziert wird. Im Gegensatz zum vorangehenden Beispiel, das auf der metaunterrichtlichen Ebene angesiedelt ist, bewegt sich Beispiel 28 auf der sprachlichen. Für die Analyse fremdsprachenunterrichtlicher Interaktion ist dabei die Tatsache der Normenüberprüfung an sich ebenso bedeutsam wie die Motivation dafür. In den beiden Beispielen sind jeweils andere Motive ausschlaggebend.

### 3.8. Normenaufgabe

Während die Normenüberprüfung auf eine unterrichtliche Phase bezogen ist, bezieht sich die Normenaufgabe auf den Fremdsprachenunterricht insgesamt, d. h. ein Verfahren oder Vorgehen hat sich insoweit als unzureichend erwiesen, daß es zukünftig generell nicht mehr angewendet wird. Aus der Anlage der vorliegenden Untersuchungen heraus erklärt sich, daß diese Kategorie durch die Analyse jeweils einer einzigen Stunde nicht nachgewiesen werden kann. Durch die Konfrontation der beobachteten Lehrenden mit der Aufzeichnung ihrer Stunde sowie auf der Grundlage der Befragung zu ausgewählten Bereichen (Königs 1985) lassen sich Aussagen über zukünftiges Verhalten ablesen: z. B. Aufgabe der absoluten Einsprachigkeit aus zeitökonomischen und praktischen Gründen; Abrücken von einer allzu rigiden Äußerungserwartung; Abänderung eines umständlichen Verfahrens zum

Aufrufen der Schüler.<sup>6</sup> Auf Lernerseite lassen sich als Beispiele für Normenaufgabe die Abänderung von Strategien nennen oder das unterrichtstaktische Verhalten. Mit letzterem ist das auf ein bestimmtes Ziel abgestimmte Verhalten gemeint, z. B. die Fragetätigkeit, die nicht tatsächlich auf das Einholen von Informationen, sondern auf das Erwecken eines bestimmten positiven Eindrucks beim Lehrer zielt (vgl. zu einem Beispiel Königs in Vorbereitung).

### 3.9. Normenkonflikt

Bsp. 29: RICHTIG-FALSCH-FRAGEN AUS DEM LEHRWERK ZUM GERADE DURCHGENOMMENEN LEKTIONSTEXT

S1: Everything was broken.

L: Is it correct, is it right or wrong?

S1: Yes.

L: Yes? Is it right or is it wrong?

S1: That's wrong.

L: Dirk.

S2: That's right. There were broken the greenhouse.

L: The question is, the sentence is: Everything was broken. Is it right? Was the greenhouse broken? Was the plane broken? — Christiane.

S3: That's right.

L: Is it really right? — Tina.

S4: No, that's wrong. There were only eh there were only a hole in the greenhouse.

L: Once more please.

S4: There was a hole in the greenhouse.

L: Yes. There was only a hole in the greenhouse and what about the plane?

S4: There were eh there were only some holes.

L: Yes, in the plane were only some holes.

Bsp. 30: L: Je m'appelle Udo et toi? Une phrase complète.

S: J'appelle Christina.

L: La première personne, on dit je m'appelle avec m apostrophe. Je m'appelle ou elle s'appelle. Et quel est son nom? (ZEIGT AUF SCHÜLER).

S: Son nom est

L: non, avec appeler

S: Il s'apelle Ulf.

Ein Normenkonflikt entsteht dann, wenn zwei beinahe gleichwertige Alternativen (im Verfahren oder in der Sprache) konkurrieren und der Normierende nicht unmittelbar eine Präferenz hat oder aber die Alternativen nicht erkennt. In Beispiel 29 entsteht der Konflikt durch die Semantik von ‚broken‘. Die Lerner verstehen es offensichtlich in dieser Situation — ein Modellflugzeug

<sup>6</sup> Es soll nochmals auf die mangelnde eigene Unterrichtserfahrung der Probanden verwiesen werden, die in mehreren Fällen zu einer Unsicherheit führte, die bisweilen zu einer besonders rigiden Normierung und Normenkontrolle beigetragen hat, wie sich aus den anschließenden Interviews ergab.

ist in ein Gewächshaus gestürzt — als ‚beschädigt‘ und damit als Ausdruck der Funktionsuntüchtigkeit. Der Lehrende faßt ‚broken‘ dagegen als ‚völlig zerstört‘ auf und kommt von daher zu einer anderen Beantwortung der Frage. Dieser Normenkonflikt — basierend auf der unterschiedlichen internalisierten Semantik von ‚to break‘ und der unterschiedlichen außersprachlichen Vorstellung der Interaktionspartner führt zu einer (bewußten oder unbewußten) Toleranz gegenüber einem sprachlichen Normverstoß, wird aber letztlich durch die semantische Normierung durch den Lehrenden entschieden. In Beispiel 30 hat der Lehrende offensichtlich nicht in Betracht gezogen, daß die Lerner über alternative Ausdrucksweisen verfügen (nicht zuletzt durch seine Frage!). Durch seinen Korrektur einwurf vollzieht er einen *world-shift*, gibt aber nur indirekt zu erkennen, daß die Alternativen pragmatisch gleichwertig sind. Damit wird offen gelegt, daß diese Übungsphase unangemessen ist und außerdem durch die sich anschließende Phase mit Variationen nach dem Muster ‚quel est son nom — il/elle s'appelle‘ falsch normiert wird; den Schülern wird nahe gebracht, daß être+Substantiv in der Frage, das Verb s'appeler in der Antwort auftaucht. Neben den hier semantisch und pragmatisch fundierten Normenkonflikten sind auf allen anderen Ebenen Konflikte dieser Art möglich, z. B. bei der Frage, ob Einsprachigkeit aufrechterhalten werden soll, wenn eine Antwort durch den Lerner nur in der Muttersprache möglich ist; Normentoleranz oder Normvarianz können somit als partielle Lösungen für einen Normenkonflikt werden.

#### 4. PERSPEKTIVEN

Die präsentierte Kategorisierung und das dahinter stehende Konzept bilden nach meiner Auffassung eine mögliche Grundlage für die gegenstandsbezogene Analyse fremdsprachenunterrichtlicher Interaktion. Sicher ist eine Verfeinerung des Kategorienrasters denkbar, aber schon jetzt erscheint es möglich, Fremdsprachenunterricht differenzierter zu analysieren, als es mit rein deskriptiven Analyseschemata der Fall ist, die zudem den Gegenstandsbereich ‚Fremdsprachenunterricht‘ nicht originär in den Blick nehmen.

Die vorgestellten Kategorien sind komplementär zu betrachten, d. h. sie können trotz ihrer inhaltlichen Gegensätzlichkeit in einer einzigen Stunde vorkommen. Bewertende Aussagen über eine so analysierte Unterrichtseinheit sind erst auf der Basis einer Quantifizierung möglich und über die Erstellung eines Normdiagramms, in dem die verschiedenen Kategorien vertreten sind. Überdies müßte eine Analyse strikter zwischen Lerner und Lehrer trennen: Alle genannten Kategorien sind sowohl auf der Lehrer- wie auf der Lernerseite anwendbar und tatsächlich zu beobachten. Ergänzende Informationen lassen sich durch Erhebung introspektiver Daten erwarten (vgl. exemplarisch für die Entwicklung und Anwendung introspektiver Datenerhebungs-

verfahren Wagner et al. 1981; Cohen 1984; Cohen/Hosenfeld 1981) sowie durch die Prüfung von Ergebnissen, die sich aus der Analyse der Interaktion von Muttersprachlern mit Nicht-Muttersprachlern ergeben können (vgl. exemplarisch dazu Long 1982 oder Gass/Varonis 1984; dabei gilt es gerade für den letztgenannten Bereich, eine unkritische Übernahme zu vermeiden, sondern vielmehr zu diskutieren, ob sich nach vergleichbarem Analyse-muster gewonnene Ergebnisse auf ähnliche Ursachen und Wirkungsmechanismen zurückführen lassen und ob feststellbare Strategien der Interaktionspartner methodisch in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können.

## BIBLIOGRAPHIE

- Allwright, D., *Classroom Research and the Management of Language Learning*, in: Goethe Institut München/H. Eichheim/A. Maley (eds.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht*, München 1982, 206–223.
- Allwright, R. L., *The Importance of Interaction in Classroom Language Learning*, *Applied Linguistics* 2 (1984), 156–171.
- Baumann, H.-H., *Kritik der Norm. Zur Sprachtheorie von Eugenio Coseriu*, in: H. Stimm (ed.), *Aufsätze zur Sprachwissenschaft I*, Wiesbaden 1976, 1–52.
- Bausch, K.-R., *Vorwort zum Themenheft ‚Sprachlehrforschung‘*, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 13 (1974), 7–12.
- Bausch, K.-R., *Die Erstellung von Didaktischen Grammatiken als Exempel für das Verhältnis von Angewandter Linguistik, Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung*, in: K.-R. Bausch (ed.), *Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele*, Königstein 1979, 2–24.
- Bausch, K.-R./Königs, F. G., *‚Lernt‘ oder ‚erwirbt‘ man Fremdsprachen im Unterricht? Zum Verhältnis von Sprachlehrforschung und Zweitsprachenerwerbsforschung*, *Die Neueren Sprachen* 4 (1983), 308–336.
- Bellack, A. A. et al, *The Language of the classroom*, New York 1966.
- Cohen, A., *Studying Second-Language Learning Strategies: How Do We Get the Information?*, *Applied Linguistics* 2 (1984), 101–112.
- Cohen, A.D./Hosenfeld, C., *Some Uses of Mentalistic Data in Second Language Research*, *Language Learning* 2 (1981), 285–313.
- Coseriu, E., *System, Norm und Rede*, in: E. Coseriu, *Sprachtheorie und allgemeine Sprachwissenschaft. 5 Studien*, München 1975, 11–101.
- Edmondson, W. J., *Context and Stress — the ‚Old‘ and the ‚New‘ in Foreign Language Teaching*, *Anglistik und Englischunterricht* 6 (1978), 63–73.
- Edmondson, W. J., *Worlds Within Worlds-Problems in the Description of Teacher-Learner Interaction in the Foreign Language Classroom*, in: J. G. Savard/L. Laforge (eds.), *Proceedings of the 5th International Congress of Applied Linguistics*, Québec 1981, 127–140.
- Edmondson, W./House, J., *Konzeption einer Didaktischen Interaktionsgrammatik*, in: K.-R. Bausch (ed.), *Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele*, Königstein 1979, 154–168.
- Edmondson, W./House, J., *Let's Talk and Talk about it. A Pedagogic Interactional Grammar of English*, München/Wien/Baltimore 1981.

- Edmondson, W. J./House, J./Kasper, G./Stemmer, B., *Kommunikation: Lernen und Lehren. Berichte und Perspektiven aus einem Forschungsprojekt*, Bochum/Heidelberg 1982.
- Gaies, S. J., *Learner Feedback and its Effects in Communication Tasks: A Pilot Study*, *Studies in Second Language Acquisition* 4-1 (1982), 46-59.
- Gass, S./Varonis, E. M., *The Effect of Familiarity on the Comprehensibility of Non-native Speech*, *Language Learning* 1 (1984), 65-89.
- Heger, K., *Die Semantik und die Dichotomie von Langue und Parole. Neue Beiträge zur theoretischen Standortbestimmung von Semasiologie und Onomasiologie*, *Zeitschrift für Romanische Philologie* 85 (1969), 145-215 (=1969a).
- Heger, K., *'Sprache' und 'Dialekt' als linguistisches und soziolinguistisches Problem*, *Folia Linguistica* 3 (1969), 46-67 (=1969b).
- Kleppin, K., *Zur Korrekturproblematik bei freier Rede*, in: W. Kühlwein/A. Raasch (eds.), *Sprache: Lehren - Lernen. Band II. Kongreßberichte der 11. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) in Darmstadt 1980*, Tübingen 1981, 91-94.
- Königs, F. G., *Der Einfluß interimsprachlicher Systeme auf die Norm im Fremdsprachenunterricht*, *Linguistik und Didaktik* 41 (1980), 37-55.
- Königs, F. G., *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen 1983 (=1983a).
- Königs, F. G., *Norm im Fremdsprachenunterricht - was ist das?*, in: B. Callebaut et al. (eds.), *Linguistische en socio-culturele aspecten van het taalonderwijs. Handelingen van het 2e Fakulteitscolloquium*, Gent 1983, 221-232 (=1983b).
- Königs, F. G., *Normen im gesteuerten Fremdsprachenerwerb: Möglichkeiten der Analyse* in: J. Donnerstag/A. Knapp-Potthoff (eds.), *Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*, Tübingen 1985, 237-248.
- Königs, F. G., *Cognition in the Foreign Language Classroom: What does it Really Mean?* (in Vorbereitung).
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt 'Sprachlehrforschung' (ed.), *Sprachlehr- und Sprachlernforschung. Eine Zwischenbilanz*, Kronberg 1977.
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt 'Sprachlehrforschung' (ed.), *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin*, Tübingen 1983.
- Long, M. H., *Adaption an den Lerner. Die Aushandlung verstehbarer Eingabe in Gesprächen zwischen muttersprachlichen Sprechern und Lernern*, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 45 (1982), 100-119 (englische Fassung: „Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input“, *Applied Linguistics* 2 (1983), 126-141).
- Selinker, L., *Interlanguage*, *IRAL* 3 (1972), 209-231.
- Wagner, A. C./Maier, S./Uttendorfer-Marek, I./Weidle, R. H., *Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht. Zugang zur subjektiven Unterrichtswirklichkeit*, Reinbek 1981.