

---

ZRomSD 2,2 (2008)  
Herausgegeben von Michael Frings und Andre Klump

---

***Zeitschrift***  
***für Romanische Sprachen und ihre Didaktik***  
***(ZRomSD)***

**Heft 2,2**  
Oktober 2008

ISSN: 1863-1622  
ISBN-10: 3-89821-971-2  
ISBN-13: 978-3-89821-971-6

***ibidem***-Verlag  
Stuttgart

## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

## **Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

## **Information bibliographique de la Deutsche Nationalbibliothek**

La Deutsche Nationalbibliothek a répertorié cette publication dans la Deutsche Nationalbibliografie; les données bibliographiques détaillées peuvent être consultées sur Internet à l'adresse <http://dnb.d-nb.de>.

ISSN: 1863-1622

ISBN-10: 3-89821-971-2

ISBN-13: 978-389821-971-6

∞

Gedruckt auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier  
Printed on acid-free paper

© *ibidem*-Verlag  
Stuttgart 2008  
Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Printed in Germany

Die Herausgeber:

**Dr. Michael Frings**

Gutenberg-Gymnasium Mainz, privat: Waldthausenstraße 58, 55126 Mainz  
mail@michaelfrings.de

**PD Dr. Andre Klump**

Universität Trier, Romanistik, Universitätsring 15, 54286 Trier  
klump@uni-trier.de

Der **wissenschaftliche Beirat** umfasst Fachexperten aus den Bereichen Sprachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis:

**Romanische Sprachwissenschaft:**

Prof. Dr. Günter Holtus (Göttingen)  
Prof. Dr. Johannes Kramer (Trier)  
Prof. Dr. Ingrid Neumann-Holzschuh (Regensburg)  
Prof. Dr. Rainer Schlösser (Jena)  
Prof. Dr. Michael Scotti-Rosin (Mainz)  
Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Schweickard (Saarbrücken)

**Didaktik der Romanischen Sprachen:**

Prof. Dr. Inez De Florio-Hansen (Kassel)  
Prof. Dr. Christiane Fäcke (Augsburg)  
Prof. Dr. Eva Leitzke-Ungerer (Halle-Wittenberg)  
Prof. Dr. Eynar Leupold (Freiburg)  
Prof. Dr. Christiane Neveling (Leipzig)  
Prof. Dr. Burkhard Voigt (Hamburg)

**Schulpraxis:**

Bernhard Bremm (Studienseminar, Trier)  
Dr. Judith Dauster (Gymnasium am Stadtgarten, Saarlouis)  
Jens Heiderich (Frauenlob-Gymnasium, Mainz)  
Frank Schöpp (Augustinerschule, Friedberg)  
Norbert Stöckle (Studienseminar, Mainz)  
Dr. Jochen Willwer (Stefan-George-Gymnasium, Bingen)



## Inhaltsverzeichnis

<b>Aufsätze</b> .....	7
FRANK G. KÖNIGS (Marburg)	
Fremdsprachenlehrausbildung: Minenfeld oder Artenreichtum? .....	9
EYNAR LEUPOLD (Freiburg)	
Bildungsstandards Französisch: Zwischen Realität und Mythos .....	33
LENKA KESTING (Berlin) & CHRISTIANE NEVELING (Leipzig)	
<i>Le rendez-vous sauvé</i> – Wörternetze zum Thema <i>le flirt/la drague</i> .....	45
GÜNTER BURGER (Kempfen)	
Ein moderner Stummfilm im Fremdsprachenunterricht: Luc Bessons	
<i>Le dernier combat</i> .....	61
FRANK SCHÖPP (Wiesbaden)	
Zum Stellenwert von Mündlichkeit und Nähesprache im Französisch-	
unterricht .....	73
ANNETTE ENDRUSCHAT (MÜNCHEN)	
Grammatikalisierung spanischer Verbalperiphrasen .....	101
<b>Rezensionen</b> .....	123
Alighieri, Dante. 2007. <i>De vulgari eloquentia</i> . (Schweickard, Saarbrücken)	125
Bachir Hadjadj. 2007. <i>Les voleurs de rêve. Cent cinquante ans d'histoire</i>	
<i>d'une famille algérienne</i> . (Overmann, Ludwigsburg) .....	129
Bredella, Lothar & Christ, Herbert. edd. 2007. <i>Fremdverstehen und</i>	
<i>interkulturelle Kompetenz</i> . (Fäcke, Augsburg) .....	135
Dahmen, Wolfgang et al. edd. 2006. <i>Historische Pressesprache. Roma-</i>	
<i>nistisches Kolloquium XIX</i> . (Reutner, Augsburg) .....	138
Gabriel, Christoph & Meisenburg, Trudel. 2007. <i>Romanische Sprachwis-</i>	
<i>senschaft</i> . (Scotti-Rosin, Mainz) .....	141
Ochmann, Julia. 2007. <i>Kleine Helden in Not? Zur Aktualität schulpädago-</i>	
<i>gischer Jungenförderung</i> . (Heiderich, Mainz) .....	143

Peito, Joaquim. 2006. <i>Está bem! Intensivkurs Portugiesisch</i> . (Reimann, Würzburg) .....	148
Sievers, Holger. 2008. <i>Übersetzen Spanisch – Deutsch. Ein Arbeitsbuch</i> . (Klump, Trier) .....	153
Stein, Barbara. ed. 2007. <i>Wege zu anderen Sprachen und Kulturen. Festschrift für Frau Prof. Dr. Heidemarie Sarter</i> (Overmann, Ludwigsburg) .....	155
Tesch, Bernd & Leupold, Eynar & Köller, Olaf. edd. 2008. <i>Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen</i> . (Bremm, Trier) .....	160
Weskamp, Ralf. 2007. <i>Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenerwerb</i> . (Fäcke, Augsburg) .....	163
Zeilinger-Trier, Manuela. 2007. <i>Les projets de télécommunication interculturels: un enjeu pour l'innovation de l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand en France</i> . (Wochele, Wien) .....	165
<b>Zeitschriftenschau: Neues zur Didaktik der Romanischen Sprachen</b> .....	173
<b>Eingegangene Schriften</b> .....	195
<b>Profil: Prof. Dr. Claudia Polzin-Haumann</b> (Saarbrücken) .....	203
<b>Lehrveranstaltungen: Didaktik der Romanischen Sprachen (SS 08)</b> .....	211
<b>Autorenverzeichnis</b> .....	223

# *AUFSÄTZE*



## **Fremdsprachenlehrerausbildung: Minenfeld oder Artenreichtum?**

Frank G. Königs (Marburg)

Wenn man bereits im Titel eines Beitrags die martialisch anmutende Metapher des ‚Minenfelds‘ bemüht, dann muss entweder der Autor besonders kriegslüsternd oder aber die Situation sehr verzwickelt sein. Ich hoffe, man unterstellt mir nicht Ersteres. In der Tat ist die Situation in der Lehrerbildung verzwickelt, denn wann immer in der Vergangenheit Überlegungen zur Lehrerbildung oder zu deren Reform angestellt wurden, waren die Gegner gleich auf dem Plan und argumentierten meist in der Weise, dass nur ihre Sichtweise die einzig angemessene sei. Nun kann man einminenfeld eigentlich nur dann räumen, wenn man seine Systematik erkennt und das heißt: Wenn man die Grundüberlegungen zur Kenntnis nimmt, die zu seiner Existenz geführt haben. Aus der Politik wissen wir, wie zeitaufwändig und schwierig dieses Unterfangen ist. Gleichwohl ist es für eine dauerhafte Beseitigung der Minen unumgänglich. Es wäre vor diesem Hintergrund also sehr interessant aufzuarbeiten, wie dieses Minenfeld in Bezug auf die Lehrerbildung entstanden ist, und man muss kein Prophet sein, um auch in diesem Zusammenhang anzunehmen, dass inhaltliche und psychologische, also zutiefst menschliche Ursachen hierbei zusammengespielt haben. Eine solche Aufarbeitung würde verstehen helfen, wie es zu dieser Situation gekommen ist und damit einen notwendigen Beitrag dazu leisten, auch andere Sichtweisen ernsthaft zur Kenntnis zu nehmen. Denn auch für die Lehrerbildung gilt – leider: Alle damit verbundenen Fachdisziplinen – und ich nehme meine eigene davon ausdrücklich nicht aus – haben sich in der Vergangenheit darum bemüht, ihre Perspektive als die einzig richtige und der Sache angemessene darzustellen und damit gleichzeitig die anderer Disziplinen – explizit oder implizit – abzuwerten. So spannend und so notwendig die Aufarbeitung der Bemühungen um eine angemessene Lehrerbildung auch wäre (vgl. dazu Ansätze z.B. in Schröder 2002), so unmöglich ist sie indes in diesem Rahmen. Aus diesem Grunde wähle ich hier ein anderes Vorgehen: Ich werde zunächst einige Bemerkungen zu den Rahmenmaßgaben machen, die zu dem neuerlichen Interesse an der Lehrerbildung geführt haben (Teil 1). Dies scheint mir angebracht, weil sich daraus curriculare

Konsequenzen ergeben, auf die ich im dritten Teil zu sprechen kommen möchte. Dazwischen liegt ein Teil, in dem ich aus der Sicht meiner Disziplin, der Fremdsprachendidaktik, aufzeigen möchte, welche inhaltlichen Schwerpunkte sich in der Forschung ergeben haben, von denen ich meine, dass sie die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern betreffen bzw. betreffen sollten (Teil 2). In meinem schon erwähnten dritten Teil möchte ich dann die inhaltlichen und die politischen Argumentationsstränge zu einem curricularen Entwurf für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zusammen führen, von dem ich hoffe, dass er weniger Minen enthält, als ich es gerade für die Entwicklung der Lehrerbildung in der Vergangenheit angedeutet habe. Erlaubt seien noch einige Bemerkungen zu meiner Entlastung, bevor ich das Minenfeld betrete:

- Wenn im Folgenden von Fremdsprachendidaktik die Rede ist, so bezieht sich dies auf die modernen Fremdsprachen; der Unterricht in den alten Sprachen folgt in aller Regel anderen Bedingungen und Zielsetzungen, so dass meine Anmerkungen nur partiell Gültigkeit für Latein- oder Griechischunterricht beanspruchen können.
- Ich klammere den Bereich der Praktika aus meinen Überlegungen aus Umfangsgründen aus, weiß aber sehr wohl, dass es dazu auch wissenschaftliche Untersuchungen und zahlreiche strukturelle Vorarbeiten gibt (vgl. z.B. Gabel 1997 oder den Band von Ehnert & Königs 2000).
- Meine Argumentation bezieht sich beinahe ausschließlich auf die universitäre Phase der Lehrerbildung. Auch dies hat vor allem Umfangsgründe, liegt aber auch darin begründet, dass die zweite Phase selbst sich in einem massiven Reformprozess befindet, dessen endgültige Ergebnisse nach meiner Kenntnis noch nicht vorliegen.

## **1. Die Rahmenmaßgaben**

Das allgemeine und das politische Interesse an der Lehrerbildung insgesamt speist sich nach meiner Einschätzung insbesondere aus drei Quellen: Das sind zunächst einmal die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien, bei denen deutsche Schüler vergleichsweise schlecht abgeschnitten haben. Aus diesen Ergebnissen ergibt sich eine Diskussion über das Schulsystem insgesamt – das finde ich auch ganz in Ordnung so – und eine Diskussion über die Lehrqualität, bei

der nach meiner Wahrnehmung die Lehrer zu schnell in eine Ecke gedrängt und als Ursache für das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler gescholten werden. Da ist zum zweiten – daraus unmittelbar abgeleitet – ein politischer Richtungswechsel, der den Anteil der unmittelbar berufsqualifizierenden Kompetenzen nunmehr stärker in der Lehrerbildung verankert sehen will als in der Vergangenheit, als sich die Politik um diese Fragen, die ja keineswegs neu sind, nicht gekümmert hat. Und da ist zum dritten die Schaffung eines europäischen Hochschulraums, der die Idee zugrunde liegt, dass man in vielen Ländern Europas vergleichbare Studienstrukturen schaffen will mit dem Ziel, die Ausbildung an Hochschulen insgesamt in Europa zu harmonisieren. Während man den ersten beiden Ursachen eher die Funktion von Auslösern für eine Reformdiskussion zumessen kann, führt die letztgenannte Ursache – der vielzitierte Bologna-Prozess – dann doch etwas weiter, weil er dazu zwingt, inhaltliche und strukturelle Bedingungen gleichzeitig im Blick zu halten und damit Inhalt und Struktur stärker aufeinander zu beziehen. Es lohnt also, insbesondere hier etwas näher hinzuschauen, wobei ich mich hierbei ausschließlich auf die Lehrerbildung konzentriere und mir Betrachtungen erspare, die sich auf die gestuften Studiengänge außerhalb der Lehrerbildung beziehen, wengleich auch diese Betrachtung so uninteressant für unseren Zusammenhang nicht wäre.

Bezogen auf die Lehrerbildung haben wir es in Deutschland mit einer Zweiteilung zu tun, die auf die föderale Struktur der Bundesrepublik zurückzuführen ist: Während einige Länder relativ rasch auf die gestuften Studiengänge auch für die Lehrerbildung gesetzt haben, schreiben andere Bundesländer die Tradition des Staatsexamens fort. Dort, wo die gestuften Studiengänge Einzug in die Lehrerbildung gehalten haben, zeigt sich zumeist in der curricularen Feinarbeit das enorme Potential an Schwierigkeiten, die mit der Stufung verbunden sind, und es zeigt sich ein gewisser Wildwuchs, der zu ganz unterschiedlichen Stufungsvarianten geführt hat. Das Bundesland Hessen hält derzeit noch mit dem aktuellen Lehrerbildungsgesetz am Staatsexamen fest, doch ist die Ausbildung nunmehr in Modulen organisiert, und angesichts des eingebauten Verfallsdatums des Gesetzes zum Ende 2009 ist derzeit ungewiss, ob Hessen sich danach der Stufung anschließen wird – wofür aktuelle Signale sprechen – oder beim Staatsexamen bleibt. Die Diskussion darüber, ob eine Stufung für die Lehrerbildung sinnvoll ist oder nicht, wurde und wird intensiv geführt, und ich persönlich sehe

nach wie vor nicht, in welchem Maße uns die Stufung in der Lehrerbildung wirklich weiterbringen würde (vgl. zu dieser Argumentation bereits Königs 2001a & 2002b). Auch inhaltlich sehr bedenkenswerte Stufungsmodelle bleiben nach meiner Kenntnis die Antwort auf die Frage schuldig, zu was denn ein Bachelor im Lehramtsbereich führen soll, außer dass er zumeist die obligatorische Eintrittskarte in das Masterstudium darstellt, das bei erfolgreichem Abschluss als Äquivalent zum bisherigen Staatsexamen die Voraussetzung für den Eintritt in die zweite Phase der Ausbildung (Referendariat) darstellt. Wohl sehe ich in der Modularisierung große Vorteile, nicht zuletzt weil sie die jeweiligen Fächer und Disziplinen dazu zwingt, Kerncurricula zu entwickeln und damit sich selbst und der Öffentlichkeit darüber Rechenschaft abzulegen, welche Inhalte eines Ausbildungssegments für die Lehrerbildung unverzichtbar sind. Allerdings dürfte die Einigung darüber, was denn kerncurricular von Bedeutung ist, von Fach zu Fach und von Fachsegment zu Fachsegment unterschiedlich schwer oder leicht fallen. Und zweifelsohne stellt es auch keine Erleichterung dar, dass eigentlich nicht eindeutig geklärt ist, was genau denn die Funktion eines Kerncurriculums ist: Ist es die Reduktion von Inhalten auf einen Kern, um den herum es eigentlich nichts anderes mehr gibt – dann stimmt die Bezeichnung ‚Kern‘curriculum nicht – oder stellen diese Inhalte eine unverzichtbare Grundlage dar, die im Rahmen der Ausbildung unbedingt erweitert werden muss? Letztlich gesteuert wird diese Diskussion aber nicht durch die Inhalte – das wäre ja noch sehr vernünftig –, sondern vielmehr durch die strukturellen Vorgaben: Bologna knebelt durch exakte Vorgaben die Studiengangsentwickler, indem der Studienumfang nicht nach Semestern, sondern nach Workload und Arbeitsstunden berechnet wird – zumindest aus der Sicht der Wissenschaften, die eher ‚buchorientiert‘ sind, eine ungeheure und für mich auch nicht nachvollziehbare Zumutung, denn woher weiß man denn, wie lange ein Studierender braucht, um einen komplexen Text zu lesen, zu verstehen und in seinen Auswirkungen auf sein späteres Lehrerhandeln zu reflektieren? Ein Einwand, der für alle Segmente der Fremdsprachenlehrausbildung – also Linguistik, Literaturwissenschaft, Fremdsprachendidaktik und Erziehungswissenschaft – gleichermaßen gelten dürfte. Dabei ist das Fatale daran noch nicht, dass man diese Berechnungen anstellt, sondern dass man sie als strukturgebende Setzung einfach verordnet.

Schauen wir uns das Problem aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik etwas genauer an. Aus dieser Sicht der Fremdsprachendidaktik scheinen mir die folgenden Themen kerncurricular unverzichtbar zu sein:

- Die unterschiedlichen traditionellen und alternativen Fremdsprachenvermittlungsmethoden mit ihren lerntheoretischen und lernpsychologischen Begründungszusammenhängen;
- die Beschäftigung mit dem Fehler, seinen Ursachen, Beschreibungen und dem didaktisch angemessenen Umgang mit ihm;
- Spracherwerbstheorien: unterschiedliche theoretische Ansätze und ihre Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung;
- Fremdsprachliche Lehrwerke: ihre Entstehung, ihre Aufgabe, ihr didaktischer Ansatz und ihr Einsatz im Unterricht;
- Übungen und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht: ihr theoretisches Fundament, ihr Anspruch und ihr Einsatz;
- Die fremdsprachlichen Fertigkeiten: ihr curricularer Platz und die mit ihnen verbundenen Zielsetzungen, didaktische Möglichkeiten ihrer Schulung und ihre interne Gewichtung;
- Medien: ihr didaktisch angemessener Einsatz im Fremdsprachenunterricht sowie neuere mediendidaktische und technische Entwicklungen;
- Motivation im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen der Konzepte und Möglichkeiten der Motivierung;
- Lehrpläne und Bildungsstandards: Kennzeichen des Paradigmenwechsels, ihre Ansprüche und ihre Auswirkungen auf den konkreten Unterricht;
- Fremdsprachliche Kompetenzen und ihre Überprüfung: Testen und Prüfen, Kompetenzmodelle.

Es dürfte vergleichsweise einfach sein, einen Konsens unter den Fremdsprachendidaktikern über die Unverzichtbarkeit dieser Themenpalette herzustellen. In einführenden und überblicksartigen Veranstaltungen mag es auch möglich sein, die Studierenden an diese unterschiedlichen Felder des Fremdsprachenunterrichts heranzuführen; sie indes handelnd erfahrbar zu machen und theoretisch zu durchdringen, erfordert ein Ausmaß an Zeit, das in der alten Fremdsprachenlehrerausbildung der Didaktik kaum zur Verfügung stand und das durch die oben angesprochenen zeitlichen Knebelungen auch jetzt kaum zur Verfügung steht – nur dass sich jetzt der politische Anspruch geändert hat: Eigentlich sollen

angehende Fremdsprachenlehrer dies alles auch bereits in der ersten Phase der Ausbildung an der Universität kennen und zumindest versuchsweise danach handeln lernen. Wenn man akzeptiert, dass diese Inhalte für einen angehenden Fremdsprachenlehrer unbedingt verfügbar sein müssen, gelangt man unschwer zu der Einschätzung, dass dies auch im gegenüber früher vergrößerten Zeitrahmen kaum in angemessener Weise leistbar ist. Dabei ist noch gar nicht berücksichtigt, dass es ja durchaus auch eine Aufgabe der Universität sein sollte, über den Tag hinaus und damit über das unmittelbar anstehende Unterrichtsgeschehen hinwegreichend Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln.

Nun hat dieser curriculare Zwang auch durchaus etwas Heilsames: Er animiert nämlich die beteiligten Fachsegmente dazu, sich stärker auf das sie Verbindende zu konzentrieren, damit der zur Verfügung stehende Zeitrahmen optimal genutzt werden kann. Wir versuchen dies in Marburg in Schnittstellenmodulen zu erreichen, in denen z.B. fremdsprachendidaktische und sprachwissenschaftliche Inhalte aufeinander bezogen und aus je unterschiedlichen Perspektiven erarbeitet werden. Ich möchte dies an einem Beispiel verdeutlichen: Die Vermittlung von fremdsprachlichem Wortschatz erfordert gleichermaßen Kenntnisse in der linguistischen Beschreibung und der Anwendung dieser Beschreibungskompetenz auf die zu lernende Fremdsprache wie Kenntnisse von mentalen Verarbeitungsprozessen, Lernstrategien sowie lerntheoretischen und lernpsychologischen Grundlagen unterrichtlich gesteuerter Aneignungsvorgänge. Mit anderen Worten: Die Fremdsprachendidaktik braucht die Linguistik als ein unverzichtbares Element ihrer Erkenntnisgewinnung, und die Linguistik gelangt durch die Fremdsprachendidaktik zu einer Funktionalisierung und Perspektivierung ihrer Theorien. Die Konzentration auf den gemeinsamen Gegenstand „Fremdsprachenunterricht“ ermöglicht es also, die unterschiedlichen wissenschaftlichen Ansätze aufeinander zu beziehen und damit für angehende Fremdsprachenlehrer fruchtbar zu machen. Das geht freilich nur, wenn die jeweiligen Grundlagen – also in unserem Beispiel der Sprachwissenschaft und der Fremdsprachendidaktik – hinreichend vorhanden sind. Wie sollen angehende Fremdsprachenlehrer Wortbildungsregeln verstehen und unterrichtsbezogen modellieren können, wenn sie die linguistischen Grundlagen nicht kennen oder wenn sie nicht zumindest die Grundbedingungen fremdsprachlicher Aneignungsprozesse durchdrungen haben? Schnittstellenmodule bieten sich also erst an, wenn die

kerncurricularen Grundvoraussetzungen jedes einzelnen Ausbildungssegments geschaffen sind. Genau dafür fehlt – auch und gerade nach Bologna – die Zeit. Verschärft wird das Problem durch Forschungsentwicklungen, die ja im Grundsatz darauf zielen, den erreichten Kenntnisstand zu transzendieren. Oder anders: Je mehr es an neuen Forschungsergebnissen gibt – und das gilt für alle Ausbildungssegmente gleichermaßen –, desto schwieriger wird die Entscheidung darüber, welche davon für das angestrebte Ausbildungsziel notwendig sind und wie sie angesichts der strukturellen Rahmenbedingungen in die Ausbildung integriert werden können. Am Beispiel der Fremdsprachendidaktik möchte ich zeigen, was dies bedeutet – und damit komme ich zu meinem zweiten Teil.

## **2. Forschungstrends der Fremdsprachendidaktik**

Ich unterscheide bei allen Forschungsentwicklungen – auch jenseits der Fremdsprachendidaktik – zwei Arten: Durch die eine Art werden alte Erkenntnisse ausgetauscht und obsolet; die neuen Erkenntnisse treten an die Stelle der alten, und das bedeutet für die Ausbildung den vergleichsweise einfachen Austausch von Inhalten. Die zweite Art ist komplizierter, denn hier geht es nicht um Austausch und Ersetzen, sondern um Erweitern. Die schon vorhandenen Erkenntnisbestände werden also nicht verzichtbar; d.h. sie müssen vermittelt werden, aber gleichzeitig müssen die neuen Erkenntnisse hinzugefügt werden. An drei relativ willkürlich ausgewählten Beispielen möchte ich das für die Fremdsprachendidaktik im Folgenden aufzeigen, weise aber darauf hin, dass diese Auswahl erstens subjektiv und zweitens – dem zur Verfügung stehenden Umfang geschuldet – unvollständig ist.

### ***Erstes Beispiel: Mehrsprachigkeitsdidaktik***

Innerhalb der Fremdsprachendidaktik hat die Mehrsprachigkeitsdidaktik in den letzten Jahren ein erhebliches Interesse und einen ebenso erheblichen Zuwachs an Forschungsbemühungen erfahren (vgl. z.B. Meißner 2004 & 2005; Königs 2002a & 2004 & 2006b; Bausch et al. 2004; vgl. aus Sicht der Curriculumentwicklung z.B. Hufeisen 2005 und aus der Sicht der fremdsprachenunterrichtlichen Praxis Böing 2004). Ihr ursprüngliches Interesse war darauf gerichtet, auf der Grundlage der Kenntnisse in einer sogenannten ‚Brückensprache‘ – z.B. Französisch – zumindest rezeptive Kenntnisse in einer sprachtypologisch ver-