

ZU AUSGEWÄHLTEN
UNTERRICHTSBEEINFLUSSENDEN FAKTOREN

LUIZA CIEPIELEWSKA

Wie die Fremdsprachendidaktik in ein Bündel von Faktoren eingeschrieben ist, u.a. Bezugswissenschaften, Curricula, Lernort, so hängt auch der Erfolg des sprachlichen Unterrichts von sehr vielen Faktoren ab. Der Lehrer entscheidet über den Lernweg und die Lernanordnungen, wählt ein Lehrwerk aus, er entscheidet also über den äußeren Lehrplan, nicht jedoch über „den individuellen Lernverlauf und das subjektive Lernerlebnis des Lerners“ (Vielau 2003:240). Um das für den Fremdsprachenunterricht gestellte Ziel der kommunikativen oder interkulturellen Kompetenz gerecht zu werden, reichen die Lehrer allein nicht aus. Die Faktoren rund um die Lernerperson, u.a. seine Einstellung, das Alter, die Motivation aber auch das von dem Lehrer gewählte Lehrwerk spielen im Unterrichtsgeschehen eine bedeutende Rolle. Diese wollen wir jetzt kurz herbeiführen.

Die Lerner

Obwohl die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts auf mehrere Jahrhunderte zurückgeht, rückten erst in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts auf Grund der Lernerorientierung in der Sprachlehrforschung Untersuchungen ins Zentrum, die sich „mit den Fremdsprachlernenden und dem Fremdspracherwerb befassen“ (Krumm 2003:354). In dem kommunikativen Ansatz, der die *Lernerorientierung* mit sich bringt, ist der Lerner als Subjekt des Unterrichts zu betrachten. Seit den achtziger Jahren wird von der *Individualisierung* im Fremdsprachenunterricht gesprochen, die „konsequent und verstärkt die Förderung des einzelnen Fremdsprachenlerner mit dem Ziel des autonomen Lernens verfolgt“ (Düwell 2003:350).

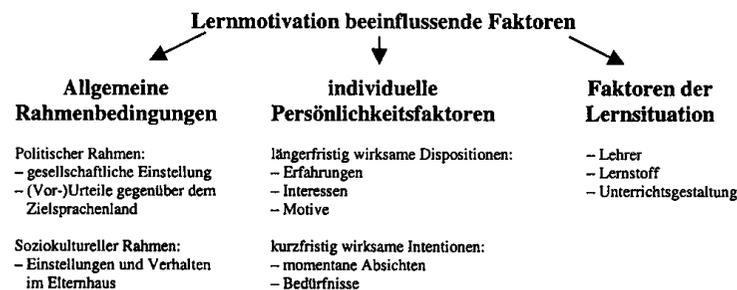
Die Lernerpersönlichkeit ist einerseits von vielen personalen Einzelfaktoren bedingt (z.B. Alter, Geschlecht, Intelligenz), andererseits wird sie in verschiedenen Bezügen in ihrem fremdsprachlichen Verhalten erforscht (z.B. Lernaltersprache, Interimsprache, Strategien beim Lernen einer Fremdsprache, Lernstile)(mehr dazu u.a. in: Komorowska 2001:90ff., Pfeiffer 2001:99 ff., Düwell 2003:348 f., Grotjahn 2003:326 ff., Tönshoff 2003:334 ff.). Auf Grund des besonderen Interesses gegenüber der Motivation und Autonomie in der heutigen fachdidaktischen Diskussion wollen wir diese zwei Aspekte kurz besprechen.

Motivation

Obwohl man die Motivation im Fremdsprachenunterricht für vieles verantwortlich macht, ist der Begriff immer noch verschwommen, auch weil es innerhalb dieser Forschungsrichtung von verschiedenen Forschern* Vielfältiges verstanden wird.

Nach der Definition von Düwell (2003:348) ist die Motivation ein zeitlich begrenzter, zielgerichteter *Prozess*, der nach Auslösung einer sowohl kognitiv als auch emotional determinierten Bereitschaft zu handeln durch Anstrengung so lange aufrechterhalten wird, bis das oder die angestrebte(n) Ziel(e) erreicht worden ist bzw. sind. Für Storch (1999:327f.) ist die Motivation sowohl ein Effekt als auch eine Ursache des Lernens. Die Persönlichkeit des Lehrers und/oder ein gut durchgeführter Unterricht könne die Lerner beeinflussen, aktiv und interessiert mitzuarbeiten, das wiederum könne die Einstellung des Lehrenden und seine Unterrichtsgestaltung beeinflussen. Die aktuelle Schülermotivation sei also das Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen den Persönlichkeitsfaktoren der Lernenden einerseits und den konkreten Anregebungsbedingungen der Lernsituation andererseits.

Die Faktoren, die die Lernmotivation beeinflussen, lassen sich folgend darstellen:



* Vgl. Kleppin 2001:219ff.

Die Motivation der Lerner ist auf verschiedene Bereiche zurückzuführen. Pfeiffer (2001:112f.) und Kleppin (2002:26) unterscheiden u.a. folgende Motive für das Fremdsprachenlernen:

- Wissensmotiv,
- Nützlichkeitsmotiv,
- Kommunikationsmotiv,
- Lehrermotiv,
- Elternmotiv,
- Anerkennungsmotiv,
- Leistungsmotiv.

Für die Fremdsprachendidaktiker und folgend für die Fremdsprachlehrer ist es wichtig, die Motive der jeweiligen Gruppe (es ist unmöglich Motive aller Schüler zu kennen, insofern diese auch innerhalb bestimmter Zeit variieren) zu kennen um das Interesse der Lerner mehr berücksichtigen zu können. Der größte Teil der Autoren moderner Lehrwerke hat die Motive der Lernergruppen berücksichtigt und indem sie verschiedenen Forderungen nachgegangen sind, z.B. dem Postulat nach Authentizität und Anwendbarkeit, haben sie neue zum Fremdsprachenlernen motivierende Lehrwerke geschaffen. Nach Kleppin (2002:28f.) ist die Rolle des Lehrers die Lerner zu unterstützen, indem sie die einzelnen *lernerinternen* (u.a. Emotionen, Einstellungen, Ziele, Erwartungen) und *lernerexternen* Faktoren (u.a. Lernsituation, Lehr- und Lernmaterialien, Lehrerverhalten) in den Blick nehmen und kontrollieren, wenn der Verdacht besteht, dass diese zu Motivationsbarrieren werden. Die Autorin rät zugleich, von der Hoffnung Abschied zu nehmen, „man könne eine ganze Gruppe mit bestimmten Techniken langfristig motivieren“. Auch Wilczyńska (1999:107) warnt davor, der Motivation eine zu große Rolle zuzuschreiben, da nicht alle motivierten Lerner es geschafft haben, eine Fremdsprache zu lernen und umgekehrt, es haben auch nicht motivierte Lerner geschafft.

Das zweite gegenwärtig meist angesprochene Aspekt ist das autonome Lernen.

Lernerautonomie

Um sich im Alltag zurecht finden zu können wie dem Tempo der Welt Schritt zu halten bedarf es einer Änderung in der allgemeinen Ausbildung. Die bisher instruktiv ausgerichtete Schule vermittelt nicht mehr das, was die Arbeitgeber verlangen: Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit oder Bereitschaft in einem Team zu arbeiten. Als geeignetes Konzept erweist sich heute und wird sich wahrscheinlich als ein übergeordnetes Erziehungsziel in absehbarer Zukunft das autonome Lernen durchsetzen. (vgl. Wolff 2003:326)

Das autonome Lernen wird als eine Lernform verstanden, in der der Lehrer bemüht ist, „die Lerner in die Prozesse einzubeziehen, die erforderlich sind, um erfolgreich zu lernen, und ihnen mehr und mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übertragen“ (Wolff 2003:321). Die Autonomie im Lehr- und Lernprozess bedeutet nun nicht, „fortan möglichst lehrerlos und isoliert zu lernen, sondern es ist der Versuch, der Natur menschlichen Lernens und gesellschaftlicher Interaktion Rechnung zu tragen.“ (Storch 1999:23).

Viele Definitionen der Lernerautonomie orientieren sich an dem von Holec (1981:3) definierten anzustrebenden Ziel, das Lernen eigenverantwortlich zu gestalten und alle Entscheidungen im Hinblick auf sein Lernen zu übernehmen (vgl. Wolff 2003:322, Wilczyńska 1999:131).

Wolff (2003:322) listet folgende Entscheidungen:

- Festlegung der Lernziele, der Inhalte und der Progression,
- Auswahl der zu benutzenden Methoden und Arbeitstechniken,
- Gestaltung des Lernprozesses,
- Bewertung des Gelernten und des Lernprozesses.

Die aktuelle Fachdiskussion in der die Erkenntnisse der Bezugswissenschaften, u.a. der Kognitiven Psychologie, der Neurowissenschaft und des Konstruktivismus berücksichtigt werden, stellt den Lerner in den Mittelpunkt, während dem Lehrer eine unterstützende Funktion zukommt. Die Lerner sollen von den Lehrern informiert, beraten und gefördert werden, die Lerner sind aber diejenigen, die Lernsituationen interpretieren, sich eigene Ziele setzen und dann die Folgen ihrer Handlung bewerten. (vgl. Rampillon 2000:7f.) Die Ziele im Bereich der Selbstständigkeit in Sachen Fremdsprachenlernen bilden „eine Brücke zwischen den allgemein-erzieherischen (wie soziales und solidarisches Verhalten, Einfühlungsvermögen, Toleranz, usw.) und den fremdsprachenspezifischen Zielen (wie die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten, Wortschatz, Grammatik, Landeskunde, usw.)“ (Sercu 2002).

Aus dieser Umorientierung in den pädagogischen Prinzipien resultieren neue Konzepte, die im fremdsprachlichen Unterricht umgesetzt werden können. Eine bedeutende Rolle spielen die Konzepte von der Gruppenarbeit, den Aufgaben, den Materialien, der Bewertung und der Lehrerrolle (Wolff 2003:324ff.):

- **die Gruppenarbeit** erhöht die Verantwortung des Einzelnen bei der Bearbeitung verschiedener Aufgaben und die Vermittlungsprozesse innerhalb der Gruppe, die Präsentation der gewonnenen Ergebnisse vor der gesamten Klasse implizieren einen in hohem Maße authentischen Gebrauch der Sprache,

- **die Aufgaben** sollen von den Lernern selbst gewählt werden, müssen aber als Produkte (z.B. Folien, Broschüren, Internet-Seiten) vorgelegt werden,
- **die Produkt- als auch Prozessmaterialien** sollen den Lernern jederzeit zur Verfügung stehen, die Lerner können selbst Materialien in den Unterricht einbringen,
- **die Bewertung** findet regelmäßig statt, unterschiedliche Problemkreise werden thematisiert: die Aktivität, die Materialien, soziale Aspekte der Lernsituation, usw.,
- **die Lehrerrolle** wird als Mitgestalter der Aktivitäten, des Moderators und besonders als des Beraters der Lernenden verstanden.

Obwohl es im Fremdsprachenunterricht Ansätze zum autonomen Fremdsprachenlernen gibt, ist der Unterricht bis jetzt vor allem lehrerzentriert geblieben und das Primäre ist nach wie vor die Vermittlung von linguistischen und, in weit geringerem Maße, kulturellen Informationen (vgl. Sercu 2002). Die Lernerautonomie eignet sich zwar besonders für Fortgeschrittene, denen verschiedene Lerntechniken bekannt sind, das heißt aber noch lange nicht, das erst in fortgeschrittenen Gruppen die Autonomie ihre Beachtung finden sollte. Schon seit der Sekundarstufe gilt es gesonderte Maßnahmen zur Förderung des autonomen Lernens einzuführen und sich nicht mit dem Zeitmangel im Verhältnis zum Stoffdruck, oder Verlust an sprachlicher Genauigkeit und allgemeinem Qualitätsverlust auszureden, denn von dem was die Schüler aneignen, können in Zukunft sowohl sie als auch ihre Lehrer profitieren (vgl. Rampillon 1989:50ff., Sercu 2002).

Die Lehrer

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik ist mehrmals nach den Merkmalen, die einen guten Lehrer ausmachen, gefragt worden. Wie die Unterrichtsmethoden selbst, so unterliegt die Rolle des Lehrers einem ständigen Wandel, von Wissensvermittler über Trainer bis zum Betreuer und Berater im Unterrichtsprozess. Die Festlegung der Merkmale, die einen guten Lehrer ausmachen ist fast unmöglich, da jede Gruppe und jeder einzelne Lerner das nach subjektiven Kriterien beurteilen. Ausgehend von den Merkmalen, die einen guten Unterricht ausmachen wird versucht die Eigenschaften eines guten Lehrers kurz darzustellen.

Zu einem erfolgreichen Fremdsprachenunterricht zählen nach Krumm (2003:354) vor allem:

- gutes Klassenklima,
- flexibles Unterrichts- und Übungsprogramm,

- Aktivierung der Lernenden,
- gute Beherrschung der Zielsprache,
- professionelles Selbstbewusstsein.

Die sprachliche wie die kommunikative Kompetenz des Lehrers verbunden mit der Fähigkeit, „den Unterricht gut geplant, systematisch durchzuführen sowie den Lernstoff geordnet und verständlich darzubieten“ (Storch 1999:330) sind wichtige das Unterrichtsgeschehen beeinflussende Faktoren.

In diesem Zusammenhang lassen sich verschiedene Erziehungsstile unterscheiden:

- der autokratische Stil (gekennzeichnet durch starke Kontrolle/Lenkung und eher negative emotionale Zuwendung),
- der demokratisch-sozialintegrative Stil (mittelstarke Kontrolle/Lenkung, hohe Wertschätzung und Zuneigung),
- der Laisser-faire-Stil (minimale Kontrolle/Lenkung und eine weder sehr positive noch negative emotionale Zuwendung) (vgl. Storch 1999:330f.).

Komorowska (2001:81ff.) geht in der Unterscheidung noch weiter und zählt u.a. noch:

- den teilnehmerischen Stil, in dem die Lehrer sich nach der Meinung der Lerner erkundigen,
- den Zurede-Stil, ähnlich mit dem autokratischen Stil, mit dem Unterschied, das sie ihre gesetzten Ziele zu erklären versuchen,
- den Berater-Stil, in dem sie versuchen die Meinungen der Lerner kennen zu lernen und erst dann die Entscheidungen treffen.

Eine bedeutende Rolle, die dem Lehrer im Unterrichtsgeschehen zukommt, wird in der Vermittlung von Lerntechniken und Lernstrategien gesehen. Um das autonome Lernen zu fördern, d.h. das fremdsprachliche Lernen selbst vorbereiten, steuern und kontrollieren zu können, müssen die Lerner mit entsprechenden Arbeitstechniken ausgerüstet werden (vgl. Rampillon 2003, Pachocińska 2003).

Auch die emotionalen Faktoren sind nicht zu unterschätzen. Emotionale Zuwendung, verbunden mit einem positiven, emotional warmen Klassenklima, das Interesse an individuellen Leistungen, Erfolgen aber auch Gründen für die Misserfolge im Unterricht, sind für die Lerner von großer Bedeutung (vgl. Lehrplan von Boszulak und Ciemnicka). Durch das persönliche Engagement fällt es den Lehrern leichter, bei den Lernern Interesse und innere Motivation zu wecken. (vgl. Storch 1999:330, Komorowska 1993:41).

Für die heutigen Lehrer ist also ein umfangreicher Aufgabenbereich charakteristisch, in dem viele Funktionen nicht selten zugleich erfüllt werden müssen: u.a. die Wahl der Lehrmaterialien (organisatorische Funktion), die Steuerung des Lernprozesses (steuernde Funktion), der Lehrer ist auch ein Wissensvermittler im traditionellen Sinne, er prüft das Lernergebnis (Kontrollrolle), er motiviert und animiert die Lerner zur (z.T. auch selbständigen) Weiterarbeit (motivierende Funktion), verhindert stereotype Meinungen zu bilden, lehrt eher das Individuelle als Typische erkennen (Funktion des interkulturellen Vermittlers), er geht aber auch den allgemeinen fachübergreifenden erzieherischen Zielen nach (die Rolle des Erziehers). (vgl. Pfeiffer 2001:122, Kęłowska 2003:36f.)

So viele Lernergruppen es gibt, so viele Herangehensweisen sollte es eigentlich geben. Man kann also ähnlich wie im Falle von Lehrmethoden nicht von universellen für alle Gruppen einheitlichen Vorgaben sprechen.

Aus eigener Praxis kann aber zugefügt werden, dass vor allem gerechtes Benoten, Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lerner (z.B. nicht immer das starre Halten an den Lehrplan, keine Tests, wenn sie schon 2,3 in anderen Fächern angesagt haben) und Abwechslung im Unterricht (viele Lerner können den genauen Verlauf eines erst kommenden Unterrichts angeben: Abfragung, Lesen, Übersetzung) tragen dazu bei, dass das Lehren und Lernen für beide Seiten erfolgreicher aber auch angenehmer wird.

Ein wichtiger Faktor im Unterricht ist auch das Lehrwerk.

Das Lehrwerk

Ein Lehrwerk hat eine Mittlerfunktion und spielt in dem Unterrichtsgeschehen eine bedeutende Rolle, obgleich es nie das Ziel des Unterrichts ist, sondern sein Ausgangspunkt (vgl. Storch 1999:282).

In der heutigen Fachdiskussion unterscheidet man zwischen Lehrbuch und Lehrwerk aber solch eine Unterscheidung gilt erst seit kurzem. Der Wandel vom Lehrbuch zum Lehrwerk geschieht im Einklang mit der Entwicklung der fremdsprachlichen Lehrmethoden.

Bis in die 50er Jahre spricht man hauptsächlich von einem Lehrbuch, das den fremdsprachlichen Unterricht fördern sollte. Neuner definiert das folgend: „Das Lehrbuch ist ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung; Lernstoffprogression; Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte; Übungen; Grammatikdarstellung; Vokabular, etc.) „zwischen zwei Buchdeckeln“ enthalten sind.“(2003:399).

Die Dominanz von Lesen und Textarbeit in der Grammatik-Übersetzungsmethode, die zur Beherrschung der Sprache über die Kenntnis von Wörtern und grammatischen Regeln führt, korrespondiert mit dem Lehrbuchkonzept. Erst im Rahmen der audiolingualen und audiovisuellen Methode nehmen technische Hilfsmittel (Kassettenrecorder, Overhead-Projektor) und mit ihnen zusätzliche Arbeitsmaterialien einen bedeutenden Platz ein.

Aber erst die Entwicklung der Kommunikativen Didaktik Mitte der 70er Jahre bringt das neue Lernziel die kommunikative Kompetenz mit sich, die praktisch den Wandel vom Lehrbuch- zum Lehrwerkkonzept bedeutet. Da die Zielsetzung in der kommunikativen Methode auf die Ausbildung der sprachlichen Fertigkeiten des Lesens, des Schreibens, des Sprechens und des Hörverstehens verlagert wird, ist es daher selbstverständlich, dass ein Lehrwerk in seinen Teilen Material bereitstellen muss, das die Ausbildung dieser Fertigkeiten ermöglicht (vgl. Leopold 1992:122).

Ein Lehrwerk besteht von da an aus einer ganzen Reihe von Lehrwerkteilen mit unterschiedlicher didaktischer Funktion.

Das zentrale Element jedes Lehrwerkes ist das Lehrbuch. Es enthält Texte, in denen die Sprache in verschiedenen Situationen präsentiert wird, meistens mit vielen Sprechansätzen zur Festigung sprachlicher Erscheinungen. Storch (1999:282) spricht in diesem Zusammenhang von Lehrwerken, die all das enthalten, was „zum Erlernen einer fremden Sprache als Kommunikationsmittel erforderlich ist: den Stoff, d.h. die in die Progression eingebundenen Texte und Übungen zur Einführung und Festigung von Wortschatz, Grammatik und Redemitteln, ebenso wie die Verstehens- und Äußerungsanlässe zur Förderung der kommunikativen Fertigkeiten“.

Man darf aber nicht vergessen, dass moderne Lehrwerke etwas mehr als nur „ein Speicher von Regeln und Sprachstoff (sind), sondern auch ein Programm zur Entfaltung der Lehr- und Lernerarbeit, in dem allgemeine didaktische Prinzipien, methodische Kategorien und pädagogische Leitvorstellungen berücksichtigt werden müssen“ (Neuner 1995:292).

In den Lehrwerken lassen sich drei Arten der Progressionen unterscheiden. Quetz (2003b:125f.) spricht von:

- grammatischer/struktureller Progression,
- kommunikativer Progression,
- Verzicht auf jede Anordnung der Sprachmittel.

Der traditionellste Typ der Stoffverteilung ist die grammatische/strukturelle Progression, in der sich der Lernstoff an sprachsystematischen Gesichtspunkten orientiert, wodurch die Sprachkompetenz flexibel und ausbau-fähig

entwickelt wird. Als Nachteil in dieser Art der Progression erweist sich jedoch die unnatürliche Sprache in Texten und Übungen.

In der kommunikativen Progression die Stufungsprinzipien sind die sprachliche Komplexität, aber auch die Neutralität der Sprachmittel. Die Orientierung der Progression an Alltagssituationen ist schwierig, da es „keine allgemein akzeptierten Sprechakttypologien gibt, so dass solche Sprachmittel nicht in geordneten Sequenzen erworben werden können“ (Quetz 2003b:126).

Der Verzicht auf Anordnung der Sprachmittel hat zufolge, dass die Sprache durch lernerorientierte Texte und Diskurse vermittelt wird, was für Sekundarstufe II oder bilingual unterrichtete Fächer charakteristisch ist. Im Allgemeinen haben die Lehrwerke die Aufgabe, „die Vorstellungen und die Prinzipien von Lehrmethoden so zu präzisieren und zu konkretisieren, daß ein ganz bestimmtes Unterrichtskonzept entsteht“ (Neuner und Hunfeld 1992:16).

Das offene didaktische und methodische Konzept der gegenwärtig verfassten Lehrwerke entspricht der Forderung nach lernerorientiertem Unterricht, es lässt dem Lehrer viel „Spielraum“, die gegebene Lehr- und Lernsituation möglichst frei zu entfalten, u.a. berücksichtigt individuelle und gruppenspezifische Lernvoraussetzungen, Motivation, fördert die Lernerautonomie, integriert handlungsorientierte und kreative Elemente in die Gestaltung von Aufgaben und Übungen (vgl. Neuner 2003:400).

Man muss an dieser Stelle aber hervorheben, dass genauso wie Lehr- und Lernziele des Unterrichts selbst, auch die Lehrwerke „Kinder ihrer Zeit“ sind und ihre Gestaltung resultiert aus einem Netz folgender Bedingungen, die Neuner (2003:400) folgendermaßen darstellt:

- **legitimitative** Bedingungen (die von der Gesellschaft zu Schule und Schulfach entwickelten Leitvorstellungen, Außenbeziehungen zum Zielsprachenland),
- **reflexive** Bedingungen (übergreifende erziehungswissenschaftliche Konzepte),
- **institutionelle** Bedingungen (Lehrpläne, Stundentafeln, etc.),
- **analytische** Bedingungen (sprach-, text-, und landeswissenschaftliche Faktoren),
- **konstruktive** Bedingungen (lernpsychologische Erwägungen),
- **materielle** Bedingungen (Preis, Umfang und Ausstattung, etc.).

Da vor allem im Lehrwerk der Lernende der fremdsprachlichen Realität begegnet und jeder Lehrbuchtext mehr oder weniger direkt landeskundliche Informationen transportiert (vgl. Storch 1999:285), unterliegen die Lehr- und Lernmaterialien der staatlichen Kontrolle (vgl. Christ 2003:74). Die Verfasser

müssen daher die ständig wandelnden Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigen aber auch um die Konkurrenzfähigkeit der Lehrwerke auf dem Markt zu behaupten, diese erweitern, ergänzen oder neu verfassen.

Zusammenfassung

Die herangebrachten Beispiele machen deutlich, dass der Lernerfolg in ein komplexes Bedingungsgefüge vieler unterrichtsbeeinflussender Faktoren eingeschrieben ist. Um im Unterricht die fremdsprachlichen Kompetenzen erwerben zu können, reicht die genaue Festlegung der Lernziele alleine nicht mehr aus. Die Faktoren rund um den Lerner (u.a. Motivation, Einstellung, Förderung der Autonomie), die Person des Lehrers (seine Einstellung, Kompetenzen) sowie die Lehrwerke beeinflussen den Verlauf und damit auch die Effektivität des Bildungsprozesses. Um den Lernerfolg abzusichern ist es daher empfehlenswert bei der Planung eines Unterrichtsmöglichst viele Faktoren, die das Unterrichtsgeschehen bedingen, im Auge zu behalten.

Literatur

- Christ, I. (2003): Staatliche Regelungen für den Fremdsprachenunterricht: Curricula, Richtlinien, Lehrpläne, in: Bausch, K.-R. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke, Tübingen, 71-76
- Düwell, H. (2003): Fremdsprachenlerner, in: Bausch, K.-R. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke, Tübingen, 347-351
- Grotjahn, R. (2003a): Der Faktor „Alter“ beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen, in: Zielsprache Deutsch, Heft 1, 32-41
- Grotjahn, R. (2003b): Lernstile/Lernertypen, in: Bausch, K.-R. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke, Tübingen, 326-330
- Kębłowska, M. (2003): Rola nauczyciela języka obcego w zreformowanej szkole, in: Języki Obce w Szkole, Heft 2, 32-40
- Komorowska, H. (1993): Podstawy Metodyki Nauczania Języków Obcych, EDE-Poland, Warszawa
- Komorowska, H. (2001): Metodyka nauczania języków obcych, Fraszka Edukacyjna, Warszawa
- Kleppin, K. (2001): Motivation. Nur ein Mythos? (I), in: Zielsprache Deutsch, Heft 4, 219-225

- Kleppin, K. (2002): Motivation. Nur ein Mythos? (II), in: Zielsprache Deutsch, Heft 1, 26-29
- Leupold, E. (2003): Landeskundliches Curriculum, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke, Tübingen, 127-132
- Krumm, H.-J. (2003): Fremdsprachenlehrer, in: Bausch, K.-R. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke, Tübingen, 352-357
- Neuner, G. (1995): Lehrwerke, in: Bausch, K.-R. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke, Tübingen, 292-295
- Neuner, G. (2003): Lehrwerke, in: Bausch, K.-R. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke, Tübingen, 399-402
- Neuner, G./Hunfeld, H. (1992): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, Berlin
- Pachocińska, E. (2003): Strategie uczenia się języków obcych, in: Języki Obce w Szkole, Heft 2, 24-26
- Pfeiffer, W. (2001): Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki, Poznań, Wagros
- Quetz, J. (2003): Fremdsprachliches Curriculum, in: Bausch, K.-R. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke, Tübingen, 121-126
- Rampillon, U. (2000): Aufgabentypologie zum autonomen Lernen, Max Hueber Verlag, Ismaning
- Sercu, L. (2002): Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/sercul.htm
- Storch, G. (1999): Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik, Wilhelm Fink Verlag, München
- Tönshoff, W. (2003): Lernerstrategien, in: Bausch, K.-R. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke, Tübingen, 331-334
- Wilczyńska, W. (1999): O autonomii w przyswajaniu języka obcego, PWN, Warszawa-Poznań
- Wolff, D. (2003): Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick, in: Bausch, K.-R. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke, Tübingen, 2-321-325
- Vielau, A. (2003): Die aktuelle Methodendiskussion, in: Bausch, K.-R. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke, Tübingen, 238-241