

ZFF

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

1991

Band 2

Heft 2

Aus dem Inhalt:

Werner Hüllen: Honi soit qui mal y pense.
Fremdsprachenforschung in Deutschland

Bertolt Brandt: Zur Situation der Fremdsprachenforschung und
ihrer zukünftigen Entwicklung in den neuen
Bundesländern

Gert Henrici, Frank Kostrzewa, Ekkehard Zöfgen: Zur Wirkung
von Bedeutungserklärungsverfahren auf Verstehen
und Behalten.
Ergebnisse aus einem empirischen Projekt

Heinrich Grothuesmann, Helmut Sauer: Völkerbilder in
fremdsprachenunterrichtlichen Lehrwerken.
Ein Literaturbericht



Honi soit qui mal y pense. Fremdsprachenforschung in Deutschland

Werner Hüllen
Universität – GH – Essen

1. Von der Freiheit der Wissenschaft

Die politische Entwicklung in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg hat zwei unterschiedliche Typen von wissenschaftlichem Denken und Handeln entstehen lassen, in denen sich die unterschiedlichen gesellschaftlichen Verfassungen der zwei Staaten spiegelten. Für den der westlichen Tradition verhafteten Beobachter gilt als deren erstes und am deutlichsten sichtbares Kennzeichen die autoritäre Erzwingung (tages)politischer Wohlverhaltens der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf der einen Seite gegenüber einer liberale(re)n Tolerierung (tages)politischer Unabhängigkeit auf der anderen. Die Vertreter beider Seiten haben jeweils hohe Ziele formuliert, denen ihre Wissenschaftsauffassung dienen sollte. Für beide rangierte das Bekenntnis zum Aufbau einer demokratischen und friedliebenden Gesellschaft verbal an oberster Stelle. Obwohl sich unter solchen hehren Worten höchst unterschiedliche Vorstellungen ansiedelten, sollte man selbst in der heutigen Situation von westlicher Seite aus den einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der früheren DDR nicht unterstellen, daß sie diese Ziele nicht, so wie sie sie verstanden, aufrichtig verfolgt hätten. Dies gilt besonders für die unmittelbaren Nachkriegsjahre, als die gesamte politische Situation im damaligen Deutschland ambivalent war und sich nicht eindeutig erkennen ließ, ob der westliche Teil eine endgültige Trennung von der faschistischen Vergangenheit beider Teile würde vollziehen können.

Diese persönliche Behandlung der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler durch jeweils ihren Staat war symptomatisch für eine bestimmte Auffassung von Wissenschaft seitens derer, die sie nicht betreiben, aber als Politiker ermöglichen müssen. Der der westlichen Tradition verhaftete Beobachter erkennt den wichtigen Unterschied zwischen dem Konzept einer finalisierten Wissenschaft zum Zwecke des Erreichens extern gesetzter Ziele gegenüber dem Konzept einer (begrenzt) autonomen Wissenschaft, die

sich aus eigenen Traditionen und Prinzipien heraus steuert. Selbstverständlich schließt dies weder aus, daß sich auf der einen Seite Nischen autonomer wissenschaftlicher Arbeit bilden konnten, noch daß auf der anderen Seite eben diese Arbeit durch staatliche Mittelverteilung indirekt gesteuert oder, ebenfalls in Nischen, äußerlichen Zielen untergeordnet wurde. Es ist dies mehr eine Dichotomie des prinzipiellen Verständnisses von Wissenschaft als eine Beschreibung ihrer alltäglichen Praxis. Dabei wird freilich angenommen, daß diese Praxis nicht gänzlich dem dargelegten prinzipiellen Verständnis entgegengelaufen ist – weder "hier" noch "dort".

Nach der Vereinigung der beiden deutschen Teilstaaten hat in der Presse eine intensive Diskussion über das zukünftige Verhältnis der beiden Wissenschaftskonzeptionen begonnen. Sie wird seitdem je nach Temperament und Betroffenheit der Autoren und der Autorinnen *cum vel sine ira et studio* geführt. Dabei stehen in aller Regel andere Disziplinen als die Fremdsprachenforschung im Mittelpunkt. In den meisten Fällen werden Forderungen nach Wandlung und Wende aus der westlichen Perspektive erhoben. Diese Forderungen sind je nach Wissenschaftsdisziplin durchaus verschieden. Sie alle aber haben einen neuralgischen Punkt, den freilich nicht jeder Teilnehmer an der öffentlichen Diskussion zu erkennen scheint: Das Postulat der Wissenschaftsfreiheit verbietet es, eine sozialistische Wissenschaftsauffassung *per se* zu diskreditieren. Noch in der Abwehr dessen, was einem westlichen Beobachter als eklatanter Irrweg des Denkens erscheinen muß, kann er seine eigene hochgeschätzte Auffassung von der Freiheit der Wissenschaft, die ja immer die Freiheit des anderen Wissenschaftlers ist, verraten.

Anders als in der öffentlichen Diskussion ist in der DGFF natürlich in diesem politischen Kontext die Fremdsprachenforschung ein zentrales Thema, zumal inzwischen etwa ein Drittel der Mitglieder aus den neuen Bundesländern kommt. Damit gerät eine Diskussion in Gang, die in den vergangenen Jahrzehnten kaum geführt wurde. Verantwortlich dafür war in der ehemaligen DDR entweder individuelle politische Überzeugung oder staatliche Behinderung, in der ehemaligen BRD ebenfalls entweder individuelle politische Überzeugung oder ein Gemisch aus persönlicher Rücksichtnahme, politischem (Des-)Interesse oder mangelnder Information. Das Verhalten der eigenen Kollegenschaft ist für den Beobachter aus der westlichen Perspektive heute kein Grund zur Zufriedenheit. Ist es überhaupt entschuldbar, daß Publikationen zur Fremdsprachenforschung aus der DDR zum Beispiel so gut wie nie ernsthaft in kritische Rezensionen einbezogen worden sind (vgl. Olt, 1990, S. 8)?

An der sich nunmehr entspinrenden Diskussion sollten beide Seiten von Anfang an teilnehmen. In ihr geht es nicht um persönliche Rechtfertigung oder Verurteilung (die beide an anderem Platz und zu anderer Gelegenheit angebracht sind). Es geht um die Abschätzung der Einsichten und Möglichkeiten, die sich aus dem Aufeinandertreffen der beiden Typen von wissenschaftlichem Denken und Handeln innerhalb der Fremdsprachenforschung entwickeln könnten. Der Ansatzpunkt soll der "Studienplan für die Ausbildung von Diplomlehrern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen in der Fachkombination Russisch/Englisch an Universitäten und Hochschulen der DDR"¹ sein. Dieser "Studienplan" ist für die DGFF deshalb ein brennendes Thema, weil die akademische Ausbildung der Fremdsprachenlehrer vielen Fachleuten gerade auch in der alten Bundesrepublik als unbefriedigend geregelt gilt. In ihr entscheidet sich ja, wie weit die wissenschaftliche Analyse des Lehrens und Lernens von fremden Sprachen als das eigentliche Integrum des berufsvorbereitenden Studiums anerkannt wird.

2. Fremdsprachenstudium im Vergleich

Die Ordnung wurde vom Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik erlassen und ließ in ihren inhaltlichen und formalen Festlegungen den einzelnen Universitäten keinen Spielraum für die Gestaltung von Studienplänen. Das in der alten Bundesrepublik bekannte, durchaus nicht immer reibungslose Zusammenspiel zwischen staatlichen Prüfungsordnungen und universitären Studienordnungen war somit nicht existent.

Der "Studienplan" beschreibt mit allgemeinen Wendungen die Inhalte des Studiums in insgesamt 36 Positionen² und legt deren zeitliche Volumen in absoluten Stundenzahlen fest. (Da jedes Semester exakt 15 Wochen

¹ Herausgegeben vom Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung, Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen. Berlin 1982.

² Didaktischer und historischer Materialismus, Politische Ökonomie des Kapitalismus und Sozialismus, Wissenschaftlicher Kommunismus/Grundlagen der Geschichte der Arbeiterbewegung, Spezialkurs; Einführung in die Sprachwissenschaft, Russische Sprache der Gegenwart, Geschichte der russischen Sprache, Russische Sprachpraxis, Einführung in die Literaturwissenschaft, Russische Literatur, Sowjetliteratur, Landeskunde der UdSSR, Geschichte der UdSSR; Englische Sprache der Gegenwart, Geschichte der englischen Sprache, Sprachpraktische Ausbildung, Literaturanalyse, Literatur Großbritanniens, Literatur der USA, Landeskunde Großbritanniens und der USA; Geschichte der Erziehung, Grundlagen der Pädagogik, Erziehungstheorie, Didaktik; Allgemeine und Persönlichkeitspsychologie, Entwicklungspsychologie, Lern- und Erziehungspsychologie/Lern- und Verhaltensstörungen, Diagnostik; Gesundheitserziehung, Methodik des Russischunterrichts, Methodik des Englischunter-

richts, Spezialseminare und wahlweise-obligatorische Ausbildung; Sport, Sprecherziehung, Technik der Arbeit mit audiovisuellen Unterrichtsmitteln, Kulturell-ästhetische Bildung und Erziehung.) Das Studium dauerte fünf Jahre, wobei das letzte Studienjahr der praktischen Ausbildung im Sinne der westlichen zweiten Ausbildungsphase und dem Abschluß sowie der "Verteidigung" der Diplomarbeit vorbehalten war. Entweder ein Semester oder ein ganzes Jahr wurde in der Sowjetunion verbracht; ein ähnlicher Aufenthalt in einem englischsprechenden Land war nicht möglich. Die Stundenvorschriften ergeben für die einzelnen Positionen des Studiums, zu Gruppen zusammengefaßt, folgende Zeitanteile:

politische Studien	21 Semesterwochenstunden
allgemeine pädagogische Studien	16 Semesterwochenstunden
diverse Themen	16 Semesterwochenstunden
Russistik	37 Semesterwochenstunden
Sprachpraxis im Russischen	55 Semesterwochenstunden
Anglistik	32 Semesterwochenstunden
Sprachpraxis im Englischen	37 Semesterwochenstunden
Methodik des Russischunterrichts	9 Semesterwochenstunden
Methodik des Englischunterrichts	9 Semesterwochenstunden
gewählte Fachmethodik (Englisch oder Russisch)	16 Semesterwochenstunden
Gesundheitslehre	1 Semesterwochenstunde
—	—
	247 Semesterwochenstunden

Verkürzt läßt sich diese Zeitaufteilung folgendermaßen arrangieren:

allgemeines Studium	54 Semesterwochenstunden
Russisch (1. Fach)	117 oder 101 Semesterwochenstunden
Englisch (2. Fach)	94 oder 73 Semesterwochenstunden

Die Alternative entsteht je nach der gewählten Fachmethodik.

Um einen Vergleich mit westdeutschen Regelungen sinnvoller zu machen, erscheint es ratsam, die Semesterwochenstunden für Unterrichtsmethodik aus der Gesamtrechnung auszugliedern; diese wird in den neuen Bundesländern demnächst wohl auch in einer zweiten Ausbildungsphase (Referendariat) absolviert, stellt also nach der alten Regelung ein "Studienseminar in der Universität" dar. Dann entfallen auf das

richts, Spezialseminare und wahlweise-obligatorische Ausbildung; Sport, Sprecherziehung, Technik der Arbeit mit audiovisuellen Unterrichtsmitteln, Kulturell-ästhetische Bildung und Erziehung.

allgemeine Studium	54 Semesterwochenstunden
Russisch (1. Fach)	92 Semesterwochenstunden
Englisch (2. Fach)	69 Semesterwochenstunden

Nicht ohne Interesse ist eine gesonderte Beachtung der Sprachpraxis, die zu folgender Aufteilung führt:

allgemeines Studium	54 Semesterwochenstunden
Russistik	37 Semesterwochenstunden
Anglistik	32 Semesterwochenstunden
Sprachpraxis	92 Semesterwochenstunden

Bei dieser Übersicht wundert vor allem die inhaltliche Detailliertheit des Angebots/Lernstoffs, die weder dem akademischen Lehrer noch dem Studenten Bewegungsräume gab. Freilich darf man davon ausgehen, daß dennoch individuelle Chancen zu freier Arbeit geschaffen und genutzt worden sind. Thematische Wahlmöglichkeiten waren nur im Rahmen der Unterrichtsmethodik zur Vorbereitung auf die Diplomarbeit vorhanden, wenn sie in diesem Bereich und also nicht in Marxismus-Leninismus, russistischer bzw. anglistischer Sprach- oder Literaturwissenschaft, Landeskunde, Pädagogik oder Psychologie geschrieben wurde. In den Semesterferien gab es für die Studenten zudem verbindliche Ferienlager, Praktika und Exkursionen. Letztere führten die 8. Semester z.B. zu den Shakespeare-Tagen nach Weimar.

Die zeitlichen Divergenzen zwischen östlichem und westlichem Studium sind offenkundig. So bestimmt die "Lehramtsprüfungsordnung" von Nordrhein-Westfalen z.B. für das Studium der Vorbereitung auf das Lehramt der Sekundarstufe II 160 bis 180 Semesterwochenstunden, von denen 32 auf das erziehungswissenschaftliche Studium und je 64 bis 74 auf jedes der Fächer entfallen. Darin sind etwa 4 Semesterwochenstunden fachdidaktischer Studien (ausschließl. Praktika) enthalten. Zu bedenken ist dabei freilich, daß die "Lehramtsprüfungsordnung" nur die erste Ausbildungsphase betrifft und für einen fairen Vergleich mit dem "Studienplan" sowohl die Sitzungen in Pädagogik und allgemeiner Didaktik als auch die Sitzungen in der Fachdidaktik der Unterrichtsfächer während zweier Ausbildungsjahre im Studienseminar hinzugezählt werden müssen. Durch diese Unterschiede werden quantitative Gegenüberstellungen allerdings fast aussageelos.

Die inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge bleibt den Studienordnungen der westlichen Universitäten vorbehalten, die darin z.T. weit divergieren. Die Zusatzbestimmungen der genannten "Lehramtsprüfungsordnung" sind so weit gefaßt, daß sie die Konzeption von Studienordnungen

in dieser Hinsicht nicht beengen. Etwa die Hälfte der auf die jeweiligen Fächer entfallenden Stundenanteile bestehen aus thematisch festgelegten Pflichtveranstaltungen bzw. nicht thematisch, sondern formal festgelegten sog. Wahlpflichtveranstaltungen, während die andere Hälfte ganz in der Disposition der Studierenden und damit auch der Lehrenden für ihr Veranstaltungsangebot steht. Damit wird eher ein exemplarisches als ein kanonisches Studieren gefördert.

3. Die inhaltlichen Angaben des "Studienplans"

In den inhaltlichen Angaben des "Studienplans" fallen zunächst natürlich die Stichwörter der politischen Terminologie auf. Der zukünftige Lehrer muß den Sozialismus stärken und verteidigen, einen parteilichen Unterricht geben, im Geiste des sozialistischen Patriotismus und des proletarischen Internationalismus erziehen etc. etc. Man merkt bei der Lektüre des Textes, wie die Aufmerksamkeit über diese ewig gleich wiederkehrenden Floskeln hinwegspringt, und man glaubt es, wenn einige Kolleginnen und Kollegen erklären, man habe diese ideologischen Versatzstücke so ernst genommen wie der Soldat Schweijk die militärischen Befehle. Immerhin sind sie der stärkste Ausdruck jener Instrumentalisierung der Wissenschaft, die schon erwähnt wurde, und dokumentieren die beinahe totale Abhängigkeit der Fremdsprachenlehrausbildung, die nicht von den Konventionen und Standards der beteiligten Wissenschaften, sondern von den anonymen Mächten der Politik bzw. den sehr persönlichen Mächten des Zentralkomitees gesetzt wurde.

Dieses politische Faktum kommt freilich nicht ohne – vorgängige oder nachträgliche – Komplementierung seitens der Wissenschaften selbst daher und hätte ohne sie sicherlich auch nicht so wirksam werden können. Allzu häufig wird von den Anforderungen der Gesellschaft z.B. an die Sprachwissenschaft in dem Sinne gesprochen, daß die eine die Fragestellung liefere und die andere die Antworten, wenn Fragen und Antworten vielleicht auch nicht in simpler Reaktion aufeinander folgen. Veränderungen der Wissenschaft vollziehen sich demnach jedenfalls nicht aus immanenten Gründen, etwa durch Paradigmenwechsel, sondern in Folge eines sozialen Auftrags. Daß die Wissenschaft ihrerseits die Gesellschaft formt, daß sie Fragebedürfnisse aus sich heraus erzeugt, die sonst nicht entstünden, daß sie das allgemeine Reflexionsniveau bestimmt, daß sie also aus dem Duktus ihrer eigenen Überlegungen heraus in die Gesellschaft hinein und vielleicht auch gegen die in ihr herrschenden Meinungen und Mächte anwirkt, ist mit solchen Be-

stimmungen nicht vereinbar. Solche Formulierungen liefern (vielleicht ungewollt) eine Entschuldigung für die Manipulation der Wissenschaft durch den Staat, wie sie sich in dem betrachteten "Studienplan" ausdrückt.

Natürlich sind nirgendwo die Fremdsprachenlehrerausbildung und die beteiligten Wissenschaften wirklich frei von politischen Markierungen. Aber es ist ein anderes, sie zum Derivat der politischen Meinungsbildung oder zu einer Instanz innerhalb dieser Meinungsbildung zu machen.

Die inhaltlichen Angaben des "Studienplans" enthalten andererseits auch zahlreiche Formulierungen, die ähnlich in den Studienordnungen und Prüfungsordnungen der alten Bundesrepublik stehen oder gar Desiderate erfüllen, welche man in Diskussionen hier immer angemahnt hat. Dazu gehört z.B. die Feststellung, daß Pädagogik, Psychologie und die Methodiken der Unterrichtsfächer zusammenwirken müssen, um dem zukünftigen Fremdsprachenlehrer Lernprozesse durchschaubar zu machen. Die starke Betonung der Sprachpraxis – u.a. aus der besonderen Situation der DDR-Schulen mit ihrem einseitigen und geringen Fremdsprachenangebot erklärbar – rückt doch den Aspekt der sprachlichen Bewältigung von Unterricht stärker in den Mittelpunkt als dies in den Prüfungsordnungen der westlichen Bundesländer der Fall zu sein pflegt. Die hier stereotyp auftauchende Feststellung, daß mangelnde Kenntnisse in der Fremdsprache durch keine anderen Leistungen in der Prüfung ausgeglichen werden können, hat in aller Regel im Volumen der verbindlichen sprachpraktischen Veranstaltungen kein rechtes Gegenstück. Man setzt eine Prüfungsbarriere, zu deren Überwindung man selbst nur wenig anleitet. In diesem Sinne ist die Betonung der Sprachpraxis im "Studienplan" durchaus sinnvoll.

Je direkter die Formulierungen des "Studienplans" sich den Inhalten des Faches – also der russischen und englischen Sprache und den beiden Literaturen – zuwenden, je weniger politisch aufgeladen werden ihre Formulierungen. Dies gilt besonders auch für das ergänzende "Lehrprogramm"³ zur Methodik des Englischunterrichts, in dem die im "Studienplan" angesetzten 9 Semesterwochenstunden (= 135 Lehrstunden) detailliert inhaltlich beschrieben werden. Insgesamt ist dies natürlich ein neues Beispiel für den detaillistischen Präskriptivismus der Fremdsprachenlehrerausbildung. Was

³ Lehrprogramm für die Ausbildung von Diplomlehrern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen in Methodik des Russischunterrichts/Methodik des Englischunterrichts an Universitäten und Hochschulen der DDR. Herausgegeben vom Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung, Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen. Berlin 1983.

hier aber über "die Arbeit an der Lexis", "die Arbeit an der Grammatik", "die Arbeit an der Phonetik" gesagt wird, ist sachlich gerechtfertigt und sinnvoll und leidet allenfalls unter der Schwere jenes Stils, der in allen Ordnungs- und Richtlinien-texten unvermeidlich zu sein scheint.

Indem die methodische Ausbildung der angehenden Fremdsprachenlehrer ("einphasig") mit ihrer wissenschaftlichen Ausbildung direkt verbunden wird, dürfte in der DDR auch die Bewältigung des Hiatus zwischen Theorie und Praxis direkter angegangen worden sein als in der alten Bundesrepublik, in der man sich – trotz obligatorischer Schulpraktika und Veranstaltungen in Fachdidaktik während der universitären Studienphase – auf eine Zweiteilung der Fremdsprachenlehrerausbildung in Theorie und Praxis an zwei verschiedenen Institutionen und mit unterschiedlichen Lehrern/Ausbildern geeinigt hat. Man muß es bedauern, wenn z.B. aus beamtenrechtlichen Rücksichten heraus in den neuen Bundesländern diese Zweiteilung nunmehr ebenfalls eingeführt werden wird, ohne daß man zunächst eine Prüfung der positiven Ansätze, die in der frühzeitigen Verknüpfung von theoretischer und praktischer Ausbildung liegen, auch nur ins Auge faßt.

Westliche Ausbildungscurricula an Universitäten und Hochschulen überlassen es in der Regel dem einzelnen Absolventen, die Ergebnisse seiner Studien in den Philologien, der Pädagogik und den Fachdidaktiken so zu integrieren, daß daraus ein Wissensfundus entsteht, aus dem heraus dann ein selbst verantworteter Fremdsprachenunterricht erteilt werden kann. Es ist bekannt, daß viele Absolventen diese Integrationsarbeit als eine große Schwierigkeit empfinden und vor ihr in eine Unterrichtsrezeptologie flüchten, die ihre Ausbildung eigentlich gerade vermeiden will. Östliche Ausbildungscurricula an den Universitäten und Hochschulen scheinen diese Integration von Anfang an mehr im Blick zu haben.

4. Lehre ohne Forschung – Forschung ohne Lehre

Ein so engmaschig gezeichneter "Studienplan" läßt selbstverständlich weder akademischen Lehrern noch den Studenten eine offizielle Möglichkeit zu eigenen wissenschaftlichen Initiativen. Wo sie dennoch entfaltet wurden (und daran braucht man nicht zu zweifeln), mußte dies zwischen den Spuren des "geregeltten Ganges", von dem in der DDR umgangssprachlich so oft die Rede war, geschehen. Dies führte u.a. zu dem in westlichen Augen schier unbegreiflichen Habitus, an den Universitäten auf das Erstellen von Vorlesungsverzeichnissen zu verzichten, da das Lehrangebot ohnehin prädisponiert war.

All dem unterliegt eine Konzeption von Wissenschaft, die man im technokratischen Wortsinne "angewandt" nennen kann. Erkenntnisse dienen dabei als Werkzeuge zur Lösung praktischer Probleme. Erkenntnisse sind damit nur als Resultate wissenschaftlichen Denkens und Forschens von Interesse und brauchen – ja, dürfen – weder methodologisch noch konzeptuell hinterfragt werden. Erkenntnisse werden, fast wie Industrieprodukte, hergestellt und weitergereicht (vgl. Böhme, 1990, S. 11-12).

Damit entsteht ein Bruch vor allem zwischen Wissenschaft und Lehre. Die erstere teilt ihre Gedankenketten mit. Die letztere dient der Verbreitung solchen orthodoxen Gedankengutes. Daher leitet sich die Bedeutung von Lehrbüchern im akademischen Unterricht ab, aber auch die Bedeutung der Unterrichtsmethode in der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer. Sie wird als eine Sammlung von wissenschaftlich zwar unterbauten, aber nicht infrage gestellten Anweisungen betrachtet, wie man "es" macht.

Forschungsaktivitäten außerhalb dieses technokratischen Zusammenhangs waren der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften vorbehalten, die als Wissenschaftsakademie Forschung ohne Lehre betrieb. Dies führte naturgemäß zu einer Funktionsbeengung der Universitäten. Freilich war die Akademie noch strenger der politischen Aufsicht unterstellt als die Universitäten und damit wiederum unfrei. Was von ihr als verbindliche Lehrinhalte an die Universitäten weitergegeben wurde, war von den politischen Instanzen zuvor geprüft und für gut befunden worden. Auch über die Akademie ergibt sich somit nicht die Einheit von Forschung, Wissenschaft und Lehre, die in den Universitäten der alten Bundesrepublik so hoch veranschlagt wird.

In der westlichen Erfahrung steht dem technokratischen Konzept einer angewandten Wissenschaft nicht nur (positiv) die Eigenkritik der Wissenschaft, das ständige aufklärerische Infragestellen der jeweiligen Grundlagen bis hin zur Paradigmendiskussion gegenüber, sondern auch (negativ) die Furcht vor dem *experimentum crucis* der Anwendung, die Scheu vor der konkreten Aussage und damit ein von vielen jungen Fremdsprachenlehrern und Fremdsprachenlehrerinnen deutlich empfundener Mangel in ihrer Ausbildung. Obwohl die kritische Durchleuchtung der Erteilung von Fremdsprachenunterricht in ihren komplexen Bedingungen sicherlich auf die Dauer eine festere Stabilität im Handeln der Lehrenden erbringt und sie adaptionsfähig an sich wandelnde Lehrsituationen macht, erzeugt sie zunächst eine ungute Praxisscheu. Daß in den westlichen Studiengängen nicht die Methodik, sondern die Didaktik (als Grundlegung der Methodik) die vorherrschende Disziplin ist, kann als deutlicher Ausdruck dieser Hal-

tung gewertet werden. Gesucht wird also auf beiden Seiten eine Konzeption von Fremdsprachenforschung, die man im guten Wortsinne als "angewandt" bezeichnen kann. Ihr Ziel ist es, den in der Praxisentscheidung stehenden Lehrer zu befähigen, die generalisierten Aussagen der wissenschaftlichen Analyse kritisch, begründet und problembewußt auf den Einzelfall einer Lehrhandlung anzuwenden.

5. Die Chance des Jahres 1991

Die in gegenseitiger Abwägung vorgetragenen Positionen gehören natürlich den beiden großen hegemonialen Einflußsphären an, die sich nach dem 2. Weltkrieg in Europa politisch und eben auch wissenschaftspolitisch herausgebildet haben. Die Privilegierung des Russischen auf der einen, des Englischen auf der anderen Seite als Schulfremdsprachen ist deren deutlichstes Zeichen. Daß sich die Ausbreitung von Russischkenntnissen und die Pflege der Didaktik des Russischunterrichts sowie der slawistischen Philologien nunmehr in den östlichen Bundesländern drastisch verringern wird, ist wahrscheinlich unvermeidlich, bedeutet aber doch die Aufgabe wertvollen wissenschaftlichen Potentials. Es würde sich lohnen, nach Mitteln zu suchen, mit denen man dieses vermeiden kann.

Die Zugehörigkeit zu den genannten Einflußsphären ist freilich immer schon ungleichgewichtig gewesen. In der westlichen Welt konnte sich durch undirigierten Wissenschaftstransfer eine Zusammenarbeit herausbilden, die gerade der Psychologie, der Linguistik und eben auch der Fremdsprachenforschung zugute gekommen ist. Obwohl sich gegen das Übergewicht angelsächsischen Theorieangebots manchmal Unmut erhebt, ist dies ein allseits anerkanntes Faktum. In der östlichen Welt hat eine solche Zusammenarbeit nie wirklich floriert – wahrscheinlich weil sie dirigiert und nicht sich selbst überlassen wurde. Trotz ihrer Zugehörigkeit zum sozialistischen Teil Europas – den man sich im Westen fälschlicherweise als "Block" vorgestellt hat –, sind die osteuropäischen Länder wissenschaftspolitisch deutlich ihre eigenen Wege gegangen und haben dadurch, jedes für sich, das Risiko des Provinzialismus heraufbeschworen. Zusammen mit der politisch erzwungenen Isolation gegenüber dem Westen hat dies zu einer Abschnürung der Fremdsprachenforschung in der ehemaligen DDR gegenüber beiden Seiten geführt, unter der die dort Tätigen stark gelitten haben. Nur wenige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben sich dieser Isolation entziehen können und haben auch außerhalb der DDR Anerkennung gefunden. Die Versuche – z.B. im Bereich der funktionalen und sprachtheoretischen

Sprachbeschreibung –, eigene Modelle der Deskription und vor allem eigene Terminologiesysteme zu entwickeln, machten aus der gegebenen Notsituation wohl eine Tugend, werden unter den neuen Bedingungen, vor allem unter der Flut neuer wissenschaftlicher Informationen und dem Zwang zur Zusammenarbeit mit den wissenschaftlichen Institutionen der westlichen Bundesländer, voraussichtlich aber kaum Bestand haben.

Freilich gibt es auch hier Grund zum Nachdenken. Die Übernahme westlicher, vor allem amerikanischer, Denkmodelle in den eigenen Bereich hat in der Vergangenheit auch zu Konsequenzen geführt, die man nicht gerne wiederholt sähe. Viele Anregungen aus Strukturalismus, kontrastiver Linguistik und Unterrichtstechnologie, die in den 60er und 70er Jahren in der Bundesrepublik rezipiert wurden, machten z.B. nur Sinn mit Bezug auf den damaligen Standard des Fremdsprachenunterrichts in den Vereinigten Staaten. Dieser war aber weit hinter dem in Deutschland schon seit den 20er Jahren dieses Jahrhunderts erreichten Standard zurückgeblieben. Die neue linguistische Fachsprache und der Glanz der Apparate (z.B. im Sprachlabor) haben da zu einer ganz unnützen Innovationsgläubigkeit geführt. Auch die Übertragung der kanadischen Motivationsforschung auf die eigenen Verhältnisse hat z.B. zu wenig nach den Bedingungen solcher Übertragbarkeit gefragt. Weitere jüngere Beispiele – etwa bei der Erforschung des natürlichen Zweitsprachenerwerbs oder beim sog. bilingualen Unterricht – ließen sich anführen.

Andererseits ist die im Osten Europas erfolgte Theoriebildung bis heute im Westen nur mehr oder weniger ungeordnet zur Kenntnis genommen und selten wirklich praktisch gemacht worden.⁴ So gab es z.B. in der alten Bundesrepublik nur *eine* umfängliche Bibliographie über die Arbeiten in osteuropäischen Ländern, besonders in der Sowjetunion.⁵

Das Jahr 1991 kann deshalb auch an dieser Stelle eine Chance bieten. Im Vergleich der unterschiedlichen Lehr- und Lernstile, die sich im Fremdsprachenunterricht herausgebildet haben, liegt die Möglichkeit, die Bedingungen der eigenen Situation klarer zu erfassen und sich weniger bereitwillig den Angeboten der großen Vorbilder auszuliefern.

Eine abwägende Betrachtung, wie die hier angestellte, lebt von dem

⁴ Vgl. u.a. Hüllen & Jung (1979, S. 34-40) und die dort angegebene Literatur. Jüngeren Datums ist B.-D. Müller (1981). Einzelbeiträge in der Zeitschrift *Englisch-Amerikanische Studien* EAST, 1 (1979) - 10 (1988), haben sich der Vermittlung dieses Gedankenguts angenommen.

⁵ Baur et al. (1980) und als deren Ergänzung: Baur & Rühl (1982).

Axiom, daß die Teilnehmer am wissenschaftlichen Diskurs sich gegenseitig guten Willen, ehrliches Denken und verantwortungsbewußtes Handeln unterstellen müssen. Natürlich verdienen das Stasi-Unwesen in den ostdeutschen Universitäten, die Gängelung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bis in ihren Alltag, ihren Briefwechsel und ihre Reisen hinein, zynisches Verhalten im kollegialen Verkehr, da wo solches aufgekommen ist, keine Entschuldigung. Aber der Diskurs der Wissenschaftler sollte durch die gegenseitige Annahme geprägt sein, daß der jeweiligen Arbeit ernsthafte wissenschaftliche Absichten zugrundeliegen. Wo wäre dies mehr angebracht als in einer Wissenschaft, die die Bedingungen der Kommunikation selbst über Sprachgrenzen hinweg erforschen will!

Literaturverzeichnis

- Baur, Rupprecht S. (1980). *Resümierende Auswahlbibliographie der neueren sowjetischen Sprachlehrforschung (gesteuerter Fremdsprachenerwerb)*. Amsterdam: John Benjamins.
- Baur, Rupprecht S. & Rühl, Paul Gerhard. (1982). *Analytische Bibliographie zur sowjetischen Sprachlehrforschung (1970-1981)*. Tübingen: Narr.
- Böhme, Heinz. (1990). Gedanken zur Führung des wissenschaftlichen Meinungsstreits. *Der Hochschullehrer*, 5, 11-12.
- Hüllen, Werner & Jung, Lothar. (1979). *Sprachstruktur und Spracherwerb*. Düsseldorf/Bern: Bagel/Franke.
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung, Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen. (Hrsg.). (1982). *Studienplan für die Ausbildung von Diplomlehrern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen in der Fachkombination Russisch/Englisch an Universitäten und Hochschulen der DDR*. Berlin.
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung, Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen. (Hrsg.). (1983). *Lehrprogramm für die Ausbildung von Diplomlehrern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen in Methodik des Russischunterrichts/Methodik des Englischunterrichts an Universitäten und Hochschulen der DDR*. Berlin.
- Müller, Bernd-D. (Hrsg.). (1981). *Konfrontative Semantik. Zur Kritik am Fremdsprachenunterricht aus grundlagentheoretischer Sicht kritischer Psychologie und sozialwissenschaftlicher Linguistik*. Tübingen: Narr.
- Olt, Reinhard. (1990). *Das Gedächtnis des Volkes. Über die deutsche Sprache in der gewesenen DDR*. FAZ 10. Dezember 1990, Nr. 287, S. 8. (Rezension zu: Horst Dietrich Schlosser. (1990). *Die deutsche Sprache in der DDR zwischen Stalinismus und Demokratie*. Köln: Wissenschaft und Politik.)

Zur Situation der Fremdsprachenforschung und ihrer zukünftigen Entwicklung in den neuen Bundesländern

Bertolt Brandt
Humboldt-Universität Berlin

The development after 1945 of foreign language teaching methodology in the German Democratic Republic is sketched out in eight paragraphs with different topical foci. Stress is laid on the constraints caused by a rigorous planning of academic activities and foreign language teaching. An overview is given subsequently of dissertation topics and *Habilitationsschriften* which predominantly deal with problems in applied linguistics and only rarely with problems in cultural studies (*Landeskunde*) and literature. The paper closes with a preview of what needs to be done in the area of foreign language research at the universities of the new eastern German states under new political conditions.

1. Auswirkungen schulpolitischer Dogmen der SED

Die gegenwärtige Situation der Fremdsprachenforschung in den neuen Bundesländern ist nur verständlich aus ihrer mehr als 40jährigen Vergangenheit in der ehemaligen DDR. Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts, der die Fremdsprachenforschung oblag, wurde in der ehemaligen DDR, u.a. auch nach dem Vorbild der Sowjetunion, schon frühzeitig (seit 1946) von ihrem Ansehen her sowie personell und materiell gefördert, glaubte man doch an eine Universalwirkung der Methode(n) im Unterricht. Dabei hat sich jedoch eine Reihe von bildungspolitischen Dogmen, die von der Staatspartei, der SED, mit eiserner Konsequenz durchgesetzt worden sind, in vieler Hinsicht auch auf den Fremdsprachenunterricht und die Fremdsprachenforschung negativ ausgewirkt.

Träger der Fremdsprachenforschung war die an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen institutionalisierte Fremdsprachenmethodik, wie sie in der ehemaligen DDR in Anlehnung an die Zeit vor 1933 in Deutschland und an die sowjetische Fremdsprachenmethodik bezeichnet wurde. Unter der Methodik des Russisch- bzw. Fremdsprachenunterrichts wurde in der ehemaligen DDR, ähnlich wie in der Sowjetunion bereits seit den 30er Jahren, von Anfang an sowohl die Theorie als auch die Praxis des Fachunterrichts im Sinne seiner Ziele, Inhalte, Prozesse und Bedingungen verstanden. Das läßt sich dem grundlegenden Werk des Nestors der Russisch-

bzw. Fremdsprachenmethodik in der ehemaligen DDR, Prof. Dr. Otto Hermenau, von 1955 und 1963 entnehmen (vgl. Hermenau, 1955, 1963). Die Allgemeine Didaktik wurde dagegen als fachübergreifende Wissenschaftsdisziplin verstanden. Sie untersucht die Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen, Unterrichtszielen, -inhalten und -methoden.

Anfang der 50er Jahre wurden an den Universitäten Berlin und Greifswald zwei Professuren für die Methodik des Russischunterrichts eingerichtet (Prof. Otto Hermenau und Prof. Johannes Dembowski). In den 60er Jahren wurden dann an den anderen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen weitere Professuren und Dozenturen für die Russisch-, Englisch- und Französischmethodik etabliert. Nach dem 1952 von Prof. Hermenau in Berlin gegründeten Aspiranten(Doktoranden-)seminar entstanden solche Seminare Anfang der 60er Jahre auch an den anderen lehrerbildenden Einrichtungen, zuerst in Dresden und Leipzig. Damit war einer wissenschaftlichen Entwicklung der Fremdsprachenmethodik der Boden bereitet.

Die Fremdsprachenmethodik stützt sich bekanntlich vielfach auf Ergebnisse sogenannter "Grundlagen-" bzw. "Referenzwissenschaften", insbesondere der Linguistik, Psychologie und Pädagogik. Durch sie wurden immer wieder Richtungen, Tendenzen bis hin zu "Moden" ausgelöst, die von der Fremdsprachenforschung mehr oder weniger begierig und enthusiastisch aufgenommen wurden. In dieser Beziehung gibt es zwei Erscheinungen, die für die Beurteilung der Wissenschaftsentwicklung in der ehemaligen DDR von Bedeutung sind.

Die Fremdsprachenforschung hat solche Entwicklungen, wie z.B. die Transformationsgrammatik, die strukturelle Grammatik, die Sprechakttheorie, die Textlinguistik, die funktional-kommunikative Sprachbeschreibung oder den Behaviorismus, die Psycholinguistik, die Kognitionspsychologie, die Motivationsforschung oder die audiovisuelle Methode, die Mediendidaktik u.a. mehr oder weniger gründlich zur Kenntnis genommen und versucht, daraus das zu entnehmen, was theoretisch und unterrichtspraktisch fruchtbar zu sein schien. Sie hat diese Richtungen jedoch jeweils nicht völlig unkritisch "nachgeahmt" und ist damit kaum in die von ihnen teilweise ausgelösten "Irrungen und Wirrungen" geraten.

Dafür können unterschiedliche Ursachen geltend gemacht werden. Zum einen wurde alles, was aus dem "Westen" kam, von offizieller Seite mit großem Mißtrauen bis hin zu diskussionsloser rigoroser Ablehnung betrachtet. Zum anderen entstand so eine gewisse Vorsicht und Zurückhaltung bei den Wissenschaftlern, die auch Anlaß zu gründlicher Prüfung war. Schließlich konnte niemand öffentlich Auffassungen äußern, die die "Kon-

tinuität der Entwicklung" durchbrachen und die nicht von den zentralen Gremien und Kommissionen, in denen immer auch Vertreter der Ministerien saßen, abgesegnet waren.

Ein zweiter Aspekt bestand in dem auffälligen Faktum, daß sich die Fremdsprachenforschung in Ost- und Westdeutschland in den vergangenen Jahrzehnten gegenseitig nur in sehr geringem Maße zur Kenntnis genommen hat. Welche Ursachen sind dafür maßgebend? Es waren vor allem politisch-ideologische Zwänge (später auch einfache Devisenzwänge), denen insbesondere die östliche Seite unterlag. Außerdem war es die auch auf wissenschaftlichem Gebiet weitgehend von der Ideologie vorbestimmte einseitige Ausrichtung auf die jeweils anderen Bündnismächte, was Literatur, Konferenzbesuche und persönliche Begegnungen betraf.

Welche bildungspolitischen Dogmen hatten nun in der ehemaligen DDR einen erheblichen Einfluß auf den Fremdsprachenunterricht und damit auch auf die Fremdsprachenforschung?

1. Im Gefolge der Machtpolitik der UdSSR nach dem 2. Weltkrieg wurde in den Jahren 1946 bis 1948 das Russische zur ersten obligatorischen Fremdsprache ab der 5. Klasse für alle Kinder. Das Englische und Französische wurde zurückgedrängt und erst 1957 als zweite fakultative Fremdsprache angeboten. Damit war zwar allen die Möglichkeit eingeräumt worden, eine Fremdsprache obligatorisch zu erlernen (in der alten Bundesrepublik geschah das erst anfangs der 60er Jahre) und eine zweite fakultativ, die Festlegung des Russischen als erster obligatorischer Fremdsprache erfolgte jedoch aus politisch-ideologischen Gründen. Daran konnte und durfte trotz aller weiterer Entwicklungen der Fremdsprachen in der Welt nicht gerüttelt werden. Ganz leise Anzeichen für eine Erschütterung dieser Position gab es nach 1985 – als Gorbatschow seine Glasnost- und Perestrojka-Politik begann, die ja von der SED-Führung mit größtem Mißtrauen betrachtet wurde. Diese Erschütterung drang jedoch nicht in die Öffentlichkeit. Sie war wiederum rein politischen Charakters und hatte mit der Weltbedeutung bestimmter Fremdsprachen nichts zu tun. Die einseitige Bevorzugung des Russischen hatte zur Folge, daß sich die Masse der Forschungskapazität und -arbeiten auf die Russischmethodik konzentrierte.

2. Die von der SED als Dogma verfolgte rigorose Durchsetzung der Einheitsschule für alle Kinder von Klasse 5 bis 10 hatte auch die vorrangige Konzentration der Fremdsprachenforschung auf diese Klassenstufen zur Folge. Das Ergebnis war, daß über Notwendigkeit und Möglichkeit einer äußeren Differenzierung, im Sinne der Teilung der Schüler nach Schultypen, Klassen oder

Kursen, die gerade für den Fremdsprachenunterricht angebracht gewesen wäre, nicht gesprochen werden durfte. Die in den letzten Jahren versuchte stärkere Hinwendung zur inneren (Binnen-)Differenzierung im Rahmen eines einheitlichen Klassenverbandes konnte die Probleme nicht lösen. Da in der Einheitsschule alle Kinder nach den gleichen Zielen, Inhalten und zum großen Teil auch Methoden und Verfahren unterrichtet werden mußten, waren der Fremdsprachenforschung auch hier enge Grenzen gesetzt. Nebenbei erwähnt sei, daß die Einheitsschule von der SED selbst bereits 1952 mit der Einrichtung des erweiterten Russischunterrichts von der 3. Klasse ab in einer Reihe von Schulen durchlöchert worden war. Das geschah aber auch wieder vorrangig aus politisch-ideologischen Gründen. Man wollte Kräfte, die das Russische ausgezeichnet beherrschten.

3. In engem Zusammenhang mit dem Streben nach der Einheitsschule ist die im Jahre 1982 vom Politbüro der SED beschlossene Verkürzung der Abiturstufe von 4 auf 2 Jahre (11. und 12. Klasse) zu sehen. Diese Verkürzung hat sich gerade auf den Fremdsprachenunterricht negativ ausgewirkt. Die Folge war keine Verbesserung der Leistungen, wie das behauptet wurde. Die Schüler wurden weiter nach Lehrbüchern unterrichtet, die sich in ihrer Grundanlage kaum von denjenigen der 9. und 10. Klasse unterschieden. Für die Fremdsprachenforschung war negativ zu vermerken, daß auf der Abiturstufe keine bzw. kaum eine Beschäftigung mit der Belletristik erfolgte. So konnte sich keine Literaturdidaktik entwickeln. Ansätze dazu gibt es allerdings in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, insbesondere seitens des Herder-Instituts in Leipzig.

4. Von der SED wurde der dogmatische Anspruch auf eine ständige Verbesserung der Leistungen der Schüler erhoben, unabhängig davon, ob die Leistungen tatsächlich erbracht werden konnten. Dies zeigte sich in unrealistischen Einschätzungen von einem Pädagogischen Kongreß zum anderen. Dabei mußte es natürlich immer auch zwischen dem Ministerium für Volksbildung und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) abgesprochene kleinere Mängel geben, damit eine weitere Verbesserung überhaupt möglich war. Die Folge für die Fremdsprachenforschung war, daß die wirklichen Ergebnisse des Fremdsprachenunterrichts kaum festgestellt werden durften bzw. daß solche Forschungen beinahe nur der APW überlassen blieben und Ergebnisse bzw. Schlußfolgerungen als streng vertrauliche Verschlussache betrachtet wurden.

5. Eine Quelle der Fremdsprachenforschung in der ehemaligen DDR war neben Erkenntnissen und Erfahrungen der Methodik des Englisch- und

Französischunterrichts vor 1933 vor allem die sowjetische Fremdsprachenmethodik, getreu dem Slogan der SED "Von der Sowjetunion lernen heißt siegen lernen." Es wurden die Ergebnisse der sowjetischen Fremdsprachenmethodik ausgewertet, die ja auch etwas zu bieten hatte. In der UdSSR war seit den 30er Jahren eine Fremdsprache – Deutsch, Englisch oder Französisch – als obligatorische Fremdsprache für alle Kinder ab der 5. Klasse eingeführt worden. Auf dieser Grundlage entstand eine reichhaltige Literatur zu Grundlagen, Stoffauswahl sowie Methoden und Verfahren des Fremdsprachenunterrichts, die von den Methodikern der DDR von Anfang an intensiv ausgewertet wurde (vgl. Hermenau, 1960). Hier seien stellvertretend für viele nur einige Namen aus den 30er bis 60er Jahren genannt wie Ščerba, Rachmanov, Gruzinskaja, Gansšina, Cetlin, Salistra, Miroljubov, Beljaev und Artjomov.¹

Allerdings ergab sich bald auch eine sklavische Nachahmung des "leuchtenden" Vorbildes. Es wurden bestimmte Erfahrungen (z.B. des *Lipezki opyt* der sogen. Lipezker Erfahrungen in den 60er Jahren, bei denen es sich um Wege zur Aktivierung der Schüler handelte) in den Himmel gehoben. Eine sehr negative Auswirkung der einseitigen östlichen Orientierung der Fremdsprachenmethodik bestand darin, daß westliche Autoren kaum mehr zur Kenntnis genommen werden durften. Es wurde bereits als verdächtig angesehen, wenn jemand sich zu stark auf "westliche" Quellen, z.B. beim Zitieren, stützte.

Diese einseitige Orientierung hatte auch schlimme Auswirkungen auf den Inhalt der Lehrbücher und des Unterrichts. In bezug auf das Russische wurde ein verklärtes Bild der Sowjetunion gezeichnet, in dem kaum etwas Kritikwürdiges vorkommen durfte. Die Einhaltung dieser Forderung wurde vom Ministerium für Volksbildung rigoros durchgesetzt. Auf diese Weise wurden Texte und Übungen vielfach demotivierend für das Erlernen der Sprache. Die Sprache wurde von Schülern und Eltern mit der Politik der UdSSR und der DDR gleichgesetzt. Das wirkte sich negativ auf die Akzeptanz des Russischunterrichts bei Eltern und Schülern aus.

Die einseitige Darstellung der Sowjetunion hatte auch negative Wirkungen auf den Inhalt des Englisch- und Französischunterrichts. In ihm wurden

¹ Vgl. Artjomov (1969); Beljaev (1959); Gansšina (1946); Gruzinskaja (1939); Miroljubov, Rachmanov & Cetlin (1967); Rachmanov (1947); Ryt (1930); Salistra (1958); Salistra (1962); Ščerba (1947); vgl. auch die vierteljährlich erscheinende Bibliographie: *Prepodavanie inostrannyh jazykov: Ukazatel' novych postuplenij sovetskoj i zarubežnoj literatury/knigi i stat'i/*. Moskau: Vsesojuznaja gosudarstvennaja biblioteka inostranoj literatury.

Probleme des "Kapitalismus" und "Imperialismus" – z.B. das Wohnungsproblem, die Arbeitslosigkeit, Jugendprobleme u.a.m. – ungebührlich in den Vordergrund gerückt, positive Seiten der sozialen Marktwirtschaft jedoch kaum erwähnt. Die Arbeit an der Landeskunde erfolgte also von vornherein unter dem Diktat politisch-ideologischer Gesichtspunkte.

Obwohl es in der ehemaligen DDR vor allem auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache, insbesondere in der Fachzeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* und in einigen Dissertationen, eine recht umfangreiche Diskussion zu Zielen, Inhalten, Methoden und Verfahren auf dem Gebiet der Landeskunde gab, kam es zu keiner wirklichen Entwicklung einer Didaktik der Landeskunde, die auch in die Lehrerbildung hätte integriert werden können.

6. Ein weiteres Dogma bestand darin, daß in der Schule keine größeren Experimente durchgeführt werden durften. Mit der Beschränkung von Experimenten sollte zum einen die Kontinuität des Unterrichts und zum anderen der Schulpolitik gewahrt werden. Sicher ist gegen das Erstere schwer etwas zu sagen. Aber zugleich war damit das Tor zur Erprobung von substantiellen Fortschritten verschlossen. Allenfalls der APW wurde, wenn das Ministerium für Volksbildung von der Notwendigkeit überzeugt war, die Erlaubnis bzw. Anordnung erteilt, Erprobungen zu Fragen durchzuführen, die die genannten Dogmen berührten. So aber wurde gewissermaßen mit der gesamten Schule ein Riesenexperiment, nämlich die von Parteidogmen ausgehende Bildungspolitik, zu Lasten der Schüler, Eltern und Lehrer ausgeführt.

Es durften zwar, z.B. im Rahmen von Dissertationen, Schulversuche durchgeführt werden. Diese unterlagen jedoch einem strengen Genehmigungsverfahren. Alle Experimente jedoch, die auch im Entferntesten die Dogmen der "sozialistischen" Schule betrafen, wurden unterbunden oder konnten nur im Rahmen eng gesteckter Grenzen durchgeführt werden, so daß sie keine Wirkung zeigten. Empirische Untersuchungen sollten vor allem zeigen, wie die bestehenden Lehrpläne noch besser erfüllt werden könnten bzw. wie sich aus evtl. Mängeln in den Leistungen der Schüler Hinweise für neue Lehrpläne gewinnen ließen.

7. Hierher gehört ein weiteres charakteristisches Merkmal der "sozialistischen" Bildungspolitik. Die Schulfunktionäre, besonders diejenigen des Ministeriums, hörten nicht oder kaum auf Überlegungen und Erkenntnisse der pädagogischen Wissenschaftler zu prinzipiellen Problemen, noch viel weniger berücksichtigten sie sie etwa, wenn sie nicht auf der jeweiligen Linie der Partei lagen. Wenn Wissenschaftler selbst in vorsichtiger Form Gedan-

ken äußerten, die nicht in das Konzept der Parteiführung und damit auch der Staatsführung paßten, oder ihm gar widersprachen, dann wurden sie im günstigsten Falle abgetan als weltfremd, unreal oder versponnen, und im schlimmsten Fall wurde daraus ein politisch-ideologischer Fall gemacht und der Wissenschaftler allen möglichen Diffamierungen und Verfolgungen ausgesetzt. Die Folge war, daß sich viele nicht mehr äußern konnten oder wollten. In dieser Atmosphäre entwickelte sich dann die Forderung der Partei an die Wissenschaft, die jeweilige schulpolitische Linie nur zu bestätigen – zu untermauern, wie man sagte.

8. Ein weiteres Dogma bestand in einem gewissen Methodendirigismus, der sich auf Ziele, Inhalte und den Unterrichtsprozeß bezog. Dieser Dirigismus erfolgte durch das Ministerium für Volksbildung und in seinem Auftrag durch die APW. Auf diese Weise war der Initiative der an Universitäten und Hochschulen gebundenen Forschungsstellen und Wissenschaftler enge Grenzen gesetzt. Das gleiche galt für die Lehrer in ihrem Unterricht, obwohl vor allem in den letzten Jahren das Gegenteil behauptet wurde. Es entwickelte sich bei vielen Lehrern eine gewisse Methodengläubigkeit. Ihre Initiative und ihr Wille zur eigenverantwortlichen und schöpferischen Gestaltung des Unterrichts wurden damit nicht gerade gestärkt.

Im Zusammenhang mit dem Methodendirigismus lassen sich in der Entwicklung der Russisch(Fremdsprachen-)methodik zwei Etappen unterscheiden. In den 50er und 60er Jahren bestimmten einzelne Methodiker Richtung und Inhalt der Forschung. Dabei gab es allerdings eine Differenzierung. Einige Methodiker traten mit großem Autoritätsanspruch auf und erreichten u.a. auf Grund ihrer Stützung durch das Ministerium für Volksbildung die offizielle Anerkennung bestimmter Theorien. Diese Theorien liefen mehr oder weniger auf eine einseitige Erklärung des Unterrichtsprozesses hinaus. So wurde z.B. eine Theorie von drei Phasen des Unterrichtsprozesses propagiert – der Erstvermittlung, der Festigung und Aktivierung sowie der Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten und Gewohnheiten. Sie wirkte sich hinsichtlich der Arbeit an der Lexis so aus, daß diese Phasen auf mehrere Unterrichtsstunden verteilt wurden, so daß die Anwendung zu spät erfolgte und vielfach nicht gelang (vgl. Günther, 1959). Andere Methodiker vertraten in ihren Publikationen eine ganze Palette differenzierter Auffassungen ohne Unfehlbarkeitsanspruch.

Hinzu kam, daß Publikationen im Inland und noch stärker im Ausland einer strengen Zensur unterworfen waren, die letztendlich vom Ministerium für Volksbildung gesteuert wurde. Ein Vertreter dieses Ministeriums saß in

allen Gremien und Kommissionen und hatte absolutes Einspruchs- und Vetorecht. Er brauchte auch letztendlich nicht zu argumentieren, wenngleich es natürlich stets eine Scheinargumentation gab, die von bestimmten Dogmen ausging, an denen bei Strafe der politisch-ideologischen Verfolgung nicht zu rütteln war. So entwickelte sich allmählich eine Gewöhnung an diese Zustände, die natürlich Eigeninitiative allmählich erstickte.

In den 70er und 80er Jahren wurden die Forschung und Entwicklung auf dem Gebiet der Fremdsprachenmethodik in starkem Maße vom Institut für Fremdsprachenunterricht an der APW gelenkt und geleitet. Das war auch deren offizieller Auftrag, wobei natürlich die Linie des Ministeriums für Volksbildung vertreten werden mußte. Dabei wurde allerdings die Methodik des Russisch-, Englisch- und Französischunterrichts zunehmend auf eine Strategie und Taktik der Umsetzung der Lehrpläne im Unterricht im Sinne ihrer bestmöglichen Erfüllung sowie der Vorbereitung neuer Lehrpläne, Lehrbücher und Unterrichtshilfen reduziert.

2. Ergebnisse der Fremdsprachenforschung

Wenn nun nach Stärken und Schwächen der Fremdsprachenforschung in der ehemaligen DDR gefragt wird, dann muß eindeutig festgestellt werden, daß die Stärken auf dem Gebiet der Sprachdidaktik liegen. Die Literatur- und Landeskundendidaktik ist aus den bereits genannten Gründen relativ wenig entwickelt worden.

Forschungsarbeit erfolgte in starkem Maße über Promotions- und Habilitationsschriften sowie Diplomarbeiten der Studenten. Die Ergebnisse fanden in Monographien, Sammelbänden, Methodiken ihren Niederschlag.²

Alle Diplomlehrerstudenten mußten eine Diplomarbeit anfertigen, deren Thema aus jedem Studienfach kommen konnte. Die Methodiken waren dabei ein beliebtes Diplomfach.

Im Jahre 1949 verteidigte Otto Hermenau als erster eine fremdsprachenmethodische Dissertation. Ihm folgten im Laufe der Jahre bis heute (1990) über 460 Promotions- und Habilitationsschriften.³

² Vgl. Buchbinder & Strauß (1986); Desselmann & Hellmich (1981); Günther & Utheß (1975); Pohl, Schlecht & Utheß (1978).

³ Vgl. Brandt (1979); eine annotierte Bibliographie der fremdsprachenmethodischen Dissertationen in der DDR findet sich (fortlaufend seit 1949) in den Sammelbänden *Moderner Fremdsprachenunterricht*. Bd. 1-6. Berlin 1968, 1969, 1971, 1974, 1982 und danach in der Fachzeitschrift *Fremdsprachenunterricht*. Vgl. auch die jährlich erscheinende annotierte Bibliographie der Zeitschriftenliteratur: Wolfgang Cas-

Fremdsprachenforschung wurde in allen ihren Verzweigungen betrieben: für den Kindergarten, die Schule (u.a. auch Frühbeginn des Russischunterrichts ab der 3. Klasse), die Hochschule und Universität, die Erwachsenenbildung, die Intensivausbildung (vgl. Meyer, 1987). Neben Russisch, Englisch und Französisch waren auch Polnisch, Tschechisch, Bulgarisch, Spanisch, Arabisch und Chinesisch sowie Deutsch als Fremdsprache Gegenstand methodischer Arbeiten.

Vor allem mit Bezug zur wissenschaftlichen Literatur Osteuropas entstanden Untersuchungen zur Fremdsprachenmethodik und ihren Referenzwissenschaften in Auswertung von Ergebnissen der Kommunikations- und Textlinguistik, der Didaktik und Psycholinguistik (bes. der Tätigkeitstheorie)⁴, der Lern-, Kognitions- und Gedächtnispsychologie, zur Analyse der am Unterrichtsprozeß beteiligten Faktoren, zu Gesetzmäßigkeiten des Fremdsprachenunterrichts, zu didaktisch-methodischen Prinzipien und Regeln des Unterrichtsprozesses.

Insbesondere hervorzuheben ist hier die Auswertung von Ergebnissen der kommunikativ-funktionalen Sprachbetrachtung in Halle (vgl. Boeck, 1981) und Potsdam (vgl. Wilske, 1983, 1988) sowie des Sprachvergleichs u.a. in Berlin (vgl. Gladrow, 1989) und Leipzig.

Untersuchungen zur Zielstellung des Unterrichts, zum Inhalt (Stoff) sowie zu Methoden und Verfahren im Sinne der Grundlagen der Sprachbeherrschung wurden allerdings stark von den oben beschriebenen schulpolitischen Dogmen überschattet.

Arbeiten zur Auswahl des Sprachstoffes für einen kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht mit Prinzipien, Kriterien und konkreter Umsetzung in den drei Schulfremdsprachen Russisch, Englisch und Französisch erstreckten sich auf Lexik, Grammatik und Wortbildung bis hin zu textverknüpfenden Mitteln.

Untersuchungen zu Methoden und Verfahren der Vermittlung bzw. Aneignung von lexikalischen und grammatischen Kenntnissen sowie zur Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in ihrer Gesamtheit das Können der Schüler in den verschiedenen Sprachtätigkeiten des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens ausmachen, führten nicht zu einer wie immer gearteten Universalmethode. Wesentlicher Gesichtspunkt war die

par. *Bibliographie Methodik des Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Humboldt-Universität, Sektion Fremdsprachen.

⁴ Vgl. Brandt, Kirschbaum, Utheß, Utheß & Wilske (1979); Leont'ev (1969); Zimnaja (1989).

Beachtung eines effektiven Verhältnisses von Kommunikation und Kognition, von Sprachtheorie und Sprachpraxis, von Bewußtmachen und Imitation bzw. Intuition, von Generalisieren bzw. Analogiebildung und Differenzierung.

Außerordentlich viele Untersuchungen richteten sich auf Übungsabfolgen und -systeme (vgl. Brandt, 1968, S. 403-411, 424), zur Arbeit an den Sprachkenntnisbereichen sowie zur Entwicklung der Sprachtätigkeiten einschließlich des sinngemäßen Übertragens muttersprachlich formulierter Äußerungen zu Sachverhalten in die Fremdsprache.

Bei den Untersuchungen zur Stellung des Schülers und zur inneren Differenzierung im Unterricht stand die Arbeit mit zurückbleibenden Schülern stark im Vordergrund. Hierher gehören auch Untersuchungen zur Verwendung unterschiedlicher Sozialformen, vor allem der Partnerarbeit und des Gruppenunterrichts.

Untersuchungen zur Leistungskontrolle und -messung standen in besonderem Maße unter dem Druck der oben beschriebenen schulpolitischen Dogmen. Die vom Ministerium und der APW zentral herausgegebenen Kontrollaufgaben und Bewertungsrichtlinien zur Abschlußprüfung (10. Klasse) und zum Abitur bestimmten natürlich auch den vorhergehenden Unterricht. Dabei wurde der Anteil der mündlichen Leistungskontrollen unter der Sicht der kommunikativen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts und die Erreichung fester Kenntnisse besonders betont.

Es wurde auch der Versuch zur Einbeziehung von Ergebnissen der Sprachtestforschung gemacht. Allerdings ergab sich hier wie auch an anderen Stellen das Handicap der Literaturbeschaffung.

Untersuchungen zur Lehrbuchforschung erbrachten neben den Lehrbüchern sogenannte Unterrichtshilfen für den Lehrer, Lernwortschatzhefte, Gesprächsbücher, Schulgrammatiken, Übungshefte, Lesehefte, Schreibhefte und Briefführer. Arbeitshefte für die Schüler gab es nicht, bis auf zwei Schreibhefte für den Russischunterricht in der 5. Klasse. Die Unterrichtshilfen enthielten z.T. sehr detaillierte Vorgaben, die den Lehrer zu stark gängelten. Es gab jeweils nur ein Lehrbuch, nach dem unterrichtet wurde; eine Auswahl unter verschiedenen Lehrbüchern war nicht möglich.

Untersuchungen zur Arbeit im audiovisuellen Fremdsprachenkabinett (Sprachlabor) erstreckten sich u.a. auf die Erarbeitung zentraler Rundfunk- und Fernsehkurse für die verschiedenen Schulfremdsprachen und Klassenstufen und erbrachten eine reichhaltige Palette von visuellen, auditiven und audiovisuellen Unterrichtsmitteln, die zentral hergestellt wurden und allen Schulen zur Verfügung standen (vgl. Utheß, 1973).

In den 80er Jahren wurden Untersuchungen zur Vermittlung von Verfahrenskennnissen (Wie erlerne ich eine Fremdsprache möglichst rationell und effektiv?) und zur inneren Differenzierung des Unterrichts forciert.

In diesem Zusammenhang ist auch ein Stück bilingualer Sachunterricht zu erwähnen, der in den 7. Klassen mit erweitertem Russischunterricht in der Behandlung der Geographie der Sowjetunion in russischer Sprache zum Ausdruck kam.

Des Weiteren gab es Untersuchungen zur Wiederholung von Sprachstoff, zur Erteilung von Hausaufgaben, zur außerunterrichtlichen und außerschulischen Arbeit, die allerdings stark unter politisch-ideologischem Vorzeichen stand, zu Sprachspielen in den Schulfremdsprachen, zur Koordinierung mit anderen Fächern sowie zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und seiner Methodik.

3. Schlußfolgerungen für die Zukunft

Wenn nun gefragt wird, wo der hauptsächliche Nachholbedarf der Fremdsprachendidaktik in den neuen Bundesländern liegt, so sind folgende Punkte zu nennen:

- Die Neubestimmung der sprachenpolitischen Perspektiven der slawischen Sprachen im vereinten Deutschland, insbesondere des Russischen, aber auch des Tschechischen und Polnischen.
- Die verstärkte Auswertung von Ergebnissen der Fremdsprachendidaktik selbst und der Referenzwissenschaften, vor allem der Linguistik, Psychologie, Allgemeinen Didaktik und Soziologie, in den alten Bundesländern und im westlichen Ausland, die bisher nur unzureichend zugänglich waren.
- Die gründliche Auseinandersetzung mit den bisher von der SED verordneten völlig einseitigen Erziehungszielen zum "Klassenkampf mit dem imperialistischen Gegner" sowie zur kritiklosen Nachahmung bis hin zur hemmungslosen Lobhudelei von allem, was aus den "sozialistischen Bruderländern" und insbesondere aus der Sowjetunion kam. Stattdessen müssen Grundsätze und Möglichkeiten der Erziehung zu Humanität, Toleranz, Völkerverständigung und Frieden im Fremdsprachenunterricht erforscht werden.
- Die unvoreingenommene und offene Auseinandersetzung mit dem Problem der Motivation der Schüler für den Unterricht in den einzelnen Fremdsprachen. Dabei wird es gerade für den Russischunterricht in

Zukunft darauf ankommen, geeignete Methoden der Werbung zu entwickeln.

- Wirkungsvolle Verfahren der Psychodiagnostik von Fremdsprachenlernfähigkeiten bei Schülern unterschiedlicher Altersstufen, wozu allerdings Ansätze vorhanden sind.
- Die Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und -lerner unter Einbeziehung der Fehlerforschung.
- Ziele, Methoden und Verfahren zur Entwicklung des Herübersetzens als wichtiger, das stille Lesen begleitender Sprachtätigkeit.
- Die Zwei- und Mehrsprachigkeit und in diesem Rahmen besonders Wesen und Erscheinungsformen von Sprachtalenten und -begabungen sowie Probleme des bilingualen Sachunterrichts.
- Forschungen zum rationellen und effektiven Einsatz von Computer- und Videotechnik im Fremdsprachenunterricht im Sinne ihrer Möglichkeiten und Grenzen. Bisher war dazu die technische Ausstattung nur in Ansätzen vorhanden.
- Auseinandersetzung mit sogenannten alternativen Methoden.

Welche Fakten berechtigen nun zu einem hoffnungsvollen Ausblick für die weitere Entwicklung der Fremdsprachenforschung in den neuen Bundesländern?

1. Die politischen Ursachen für die oben genannten schweren Mängel und Hemmnisse sind beseitigt. Sie wurden bis zur Wende mit aller Konsequenz bis zum Berufsverbot und Schlimmerem realisiert.
2. Erkenntnisse zu möglichen Wegen der Abstellung bzw. Überwindung der Hemmnisse sind bei zahlreichen Fremdsprachenmethodikern und Lehrern in der ehemaligen DDR seit langem mehr oder weniger gereift.
3. Es gibt zahlreiche Anregungen aus der alten BRD und dem westlichen Ausland, aber seit etwa 1985 durch Perestrojka und Glasnost auch aus dem östlichen, für eine freie Forschung. Wir wurden bis zur Wende davon weitgehend durch die Politik der Abgrenzung und des parteipolitischen Dogmas ferngehalten, die bis zum einfachen Nichtanschaffen von Literatur und zur Verhinderung der wissenschaftlichen Begegnung und des Austauschs ging.

Allerdings zeichnet sich bereits ab, daß es mit der bisherigen großzügigen personellen Ausstattung der Fremdsprachenmethodik an Universitäten

und Pädagogischen Hochschulen besonders im Mittelbau ein Ende haben wird. Die Fremdsprachendidaktik wird in Zukunft auch nicht mehr den bisher gewohnten vollen Zugang zur Unterrichtspraxis haben. Die stärker theoretisch angelegte Ausbildung der Lehrer an den Universitäten (ohne einjähriges Praktikum) nur mit einem vierwöchigen Unterrichtspraktikum wird wohl auch das Profil der Forschung beeinflussen. Leider werden damit unbestreitbare Vorzüge der Fremdsprachenmethodik der ehemaligen DDR verschwinden, für die es sich lohnen würde zu kämpfen. Wir wissen, daß es auch in der alten Bundesrepublik Bestrebungen gibt, solche Ziele zu erreichen.

Literaturverzeichnis*

- Artjomov, V. A. (1969). *Psichologija obučenija inostrannym jazykam*. Moskau: Prosveščenie.
- Beljaev, B. V. (1959). *Očerki po psichologii obučenija inostrannym jazykam*. Moskau: Učpedgiz.
- Boeck, Wolfgang. (Hrsg.). (1981). *Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung als theoretische Grundlage für den Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Brandt, Bertolt. (1968). Theorie und Praxis einer Übungstypologie für den Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachenunterricht*, 10, 403-411, 424.
- Brandt, Bertolt. (Hrsg.). (1979). *Russistik in der DDR. Bibliographie zur Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Methodik des Russischunterrichts 1967-1977*. Berlin: Volk und Wissen.
- Brandt, Bertolt, Kirschbaum, Ernst-Georg, Utheß, Herbert, Utheß, Sabine & Wilske, Ludwig. (Hrsg.). (1979). *Fremdsprachenunterricht und Psychologie. Ausgewählte Beiträge sowjetischer Autoren*. Berlin: Volk und Wissen.
- Buchbinder, V. A. & Strauß, W. H. (Hrsg.). (1986). *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Desselmann, Günther & Hellmich, Harald. (Redaktion). (1981). *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Ganšina, K. A. (1946). *Metodika prepodavanija francuzskogo jazyka*. Moskau: Učpedgiz.
- Gladrow, Wolfgang. (Redaktion). (1989). *Russisch im Spiegel des Deutschen. Eine Einführung in den russisch-deutschen Sprachvergleich*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Gruzinskaja, I. A. (1939). *Metodika prepodavanija anglijskogo jazyka*. Moskau: Učpedgiz.
- Günther, Klaus. (1959). *Neue Wege der Wortschatzarbeit im Russischunterricht*. Berlin: Volk und Wissen.

- Günther, Klaus & Utheß, Herbert. (Redaktion). (1975). *Methodik Russischunterricht*. Berlin: Volk und Wissen.
- Hermenau, Otto. (1955). *Methodik des Russischunterrichts in der deutschen demokratischen Schule. Erster Teil. Die Grundlagen der Methodik des Russischunterrichts in der Grundschule*. Berlin: Volk und Wissen.
- Hermenau, Otto. (Hrsg.). (1960). *Wortschatzminimum für den Russischunterricht*. Berlin: Volk und Wissen.
- Hermenau, Otto. (1963). *Die Entwicklung der Sprachbeherrschung im Russischunterricht. Zweiter Teil der Methodik des Russischunterrichts in der allgemeinbildenden Oberschule*. Berlin: Volk und Wissen.
- Leont'ev, A. A. (1969). *Jazyk, reč', rečevaja dejatel'nost'*. Moskau: Prosveščenie.
- Meyer, Hans Joachim. (Redaktion). (1987). *Aufbau und Gestaltung von Sprachintensivlehrgängen*. Ein Sammelband. Berlin: Humboldt-Universität.
- Miroljubov, A. A., Rachmanov, I. V. & Cetlin, V. S. (Redaktion). (1967). *Obščaja metodika obučenija inostrannym jazykam v srednej škole*. Moskau: Prosveščenie.
- Pohl, Lothar, Schlecht, Günter & Utheß, Sabine. (Redaktion). (1978). *Methodik Englisch- und Französischunterricht*. Berlin: Volk und Wissen.
- Rachmanov, I. V. (1947). *Očerki po istorii metodiki prepodavanija novych zapadnoevropejskich inostrannych jazykov*. Moskau: Učpedgiz.
- Ryt, E. M. (1930). *Osnovy metodiki prepodavanija inostrannych jazykov*. Moskau.
- Salistra, I. D. (1958). *Metodika obučenija nemeckomu jazyku v srednej škole*. Moskau: Učpedgiz.
- Salistra, I. D. (1962). *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Berlin: Volk und Wissen.
- Šcerba, L. V. (1947). *Prepodavanie inostrannych jazykov v srednej škole: Obščie voprosy metodiki*. Moskau: APN.
- Utheß, Herbert. (Redaktion). (1973). *Fremdsprachenunterricht im Fachunterrichtsraum mit Sprachlehranlage*. Berlin: Volk und Wissen.
- Wilske, Ludwig. (Redaktion). (Hrsg.). (1983). *Sprachkommunikation und Sprachsystem. Linguistische Grundlagen für die Fremdsprachenmethodik*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Wilske, Ludwig (Hrsg.). (1988). *Fremdsprachliche Kommunikation. Aufgaben, Handlungstypen, sprachliche Mittel*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Zimnaja, I. A. (1989). *Psichologija obučenija nerodnomu jazyku na materiale rus-skogo jazyka kak inostrannogo*. Moskau: Russkij jazyk.

* Titel, die im Literaturverzeichnis mit Verweis auf den verantwortlichen Redakteur angeführt sind, werden in anderen Zitierkonventionen auch unter dem Titel der entsprechenden Monographie aufgeführt.

Zur Wirkung von Bedeutungserklärungsverfahren auf Verstehen und Behalten. Ergebnisse aus einem empirischen Projekt*

Gert Henrici, Frank Kostrzewa & Ekkehard Zöfgen
Universität Bielefeld

The article describes the results of an empirical project dealing with the effects of explanations of meaning on the comprehension and retention of foreign language students. The two test runs are described with German as a Foreign Language, English and French as the relevant languages. In each run, one group for each language was confronted with contextual (examples) and another with non-contextual explanations (synonyms). Both the varying results in the areas of comprehension and retention as well as the methodological aspects such as the change in design from run one to run two are presented. As far as methodological queries are concerned the research makes use of retrospective procedures in order to gain insight into learner-internal data.

1. Forschungslage und Erkenntnisinteresse

Für die erfolgreiche Aneignung und Erweiterung von Wissen kommt es in erster Linie auf die präzise Erfassung der Inhalte dieses Wissens und demgemäß auf deren adäquate Vermittlung an. In den sprachlichen Disziplinen stellt sich diese Aufgabe insofern als besonders schwierig dar, als Sprache hier sowohl Ziel als auch Mittel des Unterrichts ist.

Ob dieser Umstand als Begründung dafür ausreicht, daß Fragen des Bedeutungserwerbs und der -vermittlung erst Ende der siebziger bzw. Anfang der achtziger Jahre intensiver diskutiert (vgl. etwa Hatch, 1983, S. 58-74; Levenston, 1979; Strick, 1980) und in der Folge in größerem Umfang theoretisch und empirisch untersucht wurden, mag dahingestellt bleiben. Fest

* Das Projekt stand unter der Leitung von Gert Henrici und Ekkehard Zöfgen und wurde mit Mitteln der Universität Bielefeld - Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik - gefördert. Neben den Verfassern des Beitrages haben an der Untersuchung zahlreiche Personen mitgewirkt, wobei der Beitrag von Lutz Köster besondere Erwähnung verdient. Aktiv beteiligt waren darüber hinaus: Bok-Ja Cheon, Su-Guen Ha, Stefan Rinklake, sowie in der Vorbereitungs- bzw. Anfangsphase Gisbert Bücker, Karl-Wilhelm Olfe, Helmut Stiefenhöfer und Martin Winks. Den vielen anderen hier nicht Genannten, die uns bei der Auswertung der Arbeitsblätter unterstützt haben, sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

steht, daß die Zeit des Übergewichts der Grammatik über den Wortschatz der Vergangenheit angehört und daß Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung längst nicht mehr zu den vernachlässigten Bereichen in der L2-Forschung und in der Fremdsprachendidaktik gehören.¹ Erfreulich ist in diesem Zusammenhang auch, daß sich die Forschungsperspektiven in vielerlei Hinsicht zu weiten beginnen. Entzündete sich die Diskussion in den 60er und 70er Jahren vorwiegend am Für und Wider der direkten (bzw. der audiolingualen oder audiovisuellen) Methode, so ist dieser für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts wenig hilfreiche Dogmenstreit insbesondere durch Erkenntnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung und der Psycholinguistik einer weit differenzierteren Sicht gewichen. Scherfer (1989, S. 4) geht sogar davon aus,

“daß die psychologischen, sprachwissenschaftlichen und fremdsprachendidaktischen Forschungen zum Vokabellernen einen Stand erreicht haben, der es erlaubt und erfordert, die jeweiligen Erkenntnisse in einem integrierenden Modell . . . zusammenzuführen und aufeinander zu beziehen. . . . Es [= das Modell] wird die Möglichkeit bieten, das zielsprachliche Wort als Lerngegenstand und den komplexen Prozeß seines Lernens genauer zu greifen.”

Daneben hat auch die mit dem Postulat der Lernerzentrierung einhergehende Einbeziehung von Lerninteressen und Lernerfahrungen zu einer Reihe wichtiger Einsichten geführt (vgl. z.B. Scherfer, 1988). So erhärten etwa Schülerbefragungen die eingangs getroffene, aus der Unterrichtspraxis bekannte und in zahlreichen Untersuchungen immer wieder bestätigte Feststellung, daß Wörter, sollen sie gelernt werden, auch verstanden sein müssen (vgl. auch Oehler, 1972, S. 5; Rohrer, 1978, S. 35-47). Daraus erklärt sich dann auch der Erfolg der sog. demonstrativen Verfahren, wie sie sich vor allem bei Konkreta bewährt haben. Demgegenüber werden Abstrakta, bei denen in aller Regel andere (einsprachige) Erklärungsverfahren zum Einsatz kommen, offenbar wesentlich schlechter verstanden und damit auch schlechter behalten. Hinweise dieser Art liefern erneut überzeugende Argumente gegen das strikte Festhalten am Prinzip der Einsprachigkeit und für die gezielte Einschaltung der Muttersprache. Die Frage nach der “richtigen” Methode bei der Bedeutungsexplikation *scheint* also für einen wichtigen Teilbereich der Lexik relativ eindeutig beantwortet werden zu können.

¹ Die bibliographischen Bestandsaufnahmen von Carter (1987) und Carter & McCarthy (1988) sowie Meara (1983, 1987) belegen dies eindrucksvoll. Vgl. zuletzt Nation & Carter (1989, S. 5): “It can now be claimed that vocabulary is no longer a neglected aspect of language teaching and learning and is no longer a victim of discrimination by researchers.”

Mindestens sieben Gründe lassen sich anführen, warum einsprachige Bedeutungserklärungsverfahren auch weiterhin zum unverzichtbaren methodischen Instrumentarium des/der Fremdsprachenlehrers/-lehrerin gehören sollten:

- 1) Speziell für die Bundesrepublik gilt, daß in absehbarer Zeit kaum Aussichten für eine Lockerung des in den Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe verankerten Prinzips der (wenn auch "aufgeklärten") Einsprachigkeit bestehen.
- 2) Nicht wenige der im Unterricht verwendeten Erklärungsverfahren ähneln den lexikographischen "Bedeutungsparaphrasenangaben" (Wiegand, 1989), die in ihrer Relevanz für das Verstehen von Bedeutung und Gebrauch eines Wortes häufig überschätzt werden.² Empirische Untersuchungen zur Leistungsfähigkeit von Explikationsverfahren im FU dürften deshalb auch für die L2-Lexikographie von unmittelbarem Interesse sein.
- 3) Wie auch die Untersuchung von Quasthoff & Hartmann (1982) gezeigt hat, lassen sich die im einsprachigen Fremdsprachenunterricht gemeinhin verwendeten Bedeutungserklärungen fast ausnahmslos in Äußerungssequenzen von Muttersprachlern nachweisen. Verfahren der (einsprachigen) Bedeutungsexplikation sind demnach keineswegs auf den fremdsprachigen Erwerbsprozeß beschränkt, sondern gehören zum unverzichtbaren Bestandteil von Kommunikation schlechthin. Die daraus sich ergebende Schlussfolgerung haben bereits Baur & Grzybek (1986, S. 150) gezogen, wenn sie betonen, daß "auch ein an natürlicher Kommunikation orientierter Fremdsprachenunterricht entsprechenden zielsprachlichen Operationen einen angemessenen Platz einräumen [sollte]". Abstrakter formuliert bedeutet dies, daß es im FU auch um die Notwendigkeit der Aneignung bestimmter Formen von Strategiewissen (hier: Erklärungsverfahren) geht, über das die L1-Sprecher/-innen verfügen und das sie regelmäßig einsetzen. Für die (bislang offenbar unterschätzte) Bedeutung, die einem solchen spezifischen Strategiewissen bei der Interaktion zwischen L1- und L2-Sprechern/Sprecherinnen tatsächlich zukommt, liefert das von Elisabeth Gülich initiierte Bielefelder Projekt

² Besonders aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang das Ergebnis einer Befragung zur Benutzung einsprachiger Wörterbücher (Ripfel, 1989). Bei der Frage nach Mängeln bzw. Verbesserungsvorschlägen wird von den Benutzern an vorderster Stelle die zu geringe Zahl von Beispielen moniert, aus denen sie wichtige Informationen zur Verwendung des Wortes entnehmen möchten.

"Kontaktsituationen" zahlreiche eindrucksvolle Beispiele (vgl. zu diesem Aspekt exemplarisch Sader-Jin, 1987).

- 4) Für einsprachige Erklärungen spricht weiterhin, daß durch sie der Lernende zusätzlich mit fremdsprachigen Äußerungen konfrontiert und damit gleichzeitig das Hörverstehen geschult wird.
- 5) Dem/Der Fremdsprachenlehrer/-lehrerin ist die Beobachtung durchaus vertraut, derzufolge der Bedeutungserwerb in der Fremdsprache in aller Regel von der Muttersprache gesteuert wird. Auch mit einsprachigen Bedeutungserklärungen dürfte es nicht gelingen, die L1-Dominanz fühlbar abzubauen. Für Abstrakta, bei denen Äquivalenzbildungen häufig nur approximativen Charakter haben, gilt es deshalb umso mehr, der vorschnellen Bildung von Vokabelgleichungen rechtzeitig vorzubeugen und auf einsprachige Explikationen jedenfalls nicht ganz zu verzichten.
- 6) Muttersprachliche Äquivalente verbieten sich vor allem dort, wo der Sprachunterricht von Lehrern/Lehrerinnen erteilt wird, die aus naheliegenden Gründen nicht über eine ausreichende Kompetenz in der/den Ausgangssprache/n der Lernenden verfügen. Heterogene Lernergruppen, in denen z.T. mehr als zehn verschiedene Nationalitäten vertreten sind, sind – wie das Beispiel Deutsch als Fremdsprache (im Zielsprachenland) beweist – keine Seltenheit.
- 7) Soweit es beim Wortschatzerwerb nicht allein um das Erfassen der Wortbedeutung, sondern auch oder gar zuerst um die normgerechte Wiederverwendung geht, bleibt zu prüfen, ob nicht einsprachige Bedeutungserklärungen die Reproduzierbarkeit insofern zu verbessern vermögen, als sie durch expliziten Rückgriff auf verschiedene beziehungsstiftende Relationen Teile des mit der Bedeutung gespeicherten 'Netzwerkes' aktivieren.

Die Frage nach der Wirkungsweise und dem Wirkungsgrad einzelner Erklärungsverfahren darf vor diesem Hintergrund nicht als erledigt betrachtet werden; sie bleibt weiterhin ein ungelöstes Problem, für das weder die Fremdsprachendidaktik noch ihre Referenzwissenschaften gesicherte Erkenntnisse bereitgestellt haben, aus denen sich unterrichtspraktisch verwertbare Handlungsempfehlungen ableiten ließen. Als Folge fehlender Hilfestellung für die Einschätzung der Effizienz bestimmter methodischer Maßnahmen stellt sich bei vielen Fremdsprachenlehrern/-lehrerinnen zunehmend Unsicherheit ein. In dem Wunsch, möglichst viele Schüler/Schülerinnen unterschiedlichster Dispositionen zu erreichen, bedienen sie sich häufig ei-

ner ganzen Palette von Explikationsmöglichkeiten, die dann in einer Art Schneeballverfahren sukzessiv eingesetzt werden.

Für eine kontrollierte Veränderung dieser aus unserer Sicht unbefriedigenden Praxis des FU sollten wir nun nicht so sehr auf rasche Fortschritte in Psycholinguistik und L2-Forschung vertrauen, zumal die dort erarbeiteten Hypothesen in aller Regel in einem ganz anderen Forschungskontext gewonnen wurden und demnach nur bedingt auf den FU übertragbar sind. Hinzu kommt, daß es trotz aller begrüßenswerten Aktivitäten, die u.a. auch durch entsprechende Entwicklungen besonders in der kognitiven Psychologie und Linguistik sowie durch Untersuchungen des Erstspracherwerbs gefördert wurden (z.B. Bierwisch, 1983; Lipka, 1987; Schippan, 1988; Schwarze, 1982; Viehweger, 1986; vgl. weiter Engelkamp, 1985a, 1985b; Hörmann, 1981; Zimmer, 1984, 1985a, 1985b), erhebliche Defizite im Bereich der empirischen Forschung gibt. Die wenigen Studien zum Lexikon (vgl. Broeder et al., 1989; Wode, 1987) beziehen sich auf den natürlichen Erwerb. Dies ist umso erstaunlicher, als immer wieder die Bedeutung des Lexikons innerhalb des gesteuerten Spracherwerbs hervorgehoben und gleichzeitig darauf hingewiesen wird, daß lexikalische Mängel im Gebrauch der Fremdsprache von L1-Sprechern besonders negativ bewertet werden (u.a. Johansson, 1978; Politzer, 1978). Was die im einzelnen untersuchten Probleme angeht, so ist die Palette umfassend und vielfältig. Sie reicht von Überlegungen zur Struktur und Anordnung des mentalen Lexikons in der Mutter- und Fremdsprache von Lernern, von Ansätzen, die die Wortverarbeitung (*word processing*) beim Hören, Lesen und Schreiben betreffen, über Diskussionen zur Anzahl und Schwierigkeit der zu lernenden Wörter oder zu potentiellen Wortschätzen bis hin zu Fragen, die es mit dem Behalten und der Abrufbarkeit von lexikalischem Wissen sowie schließlich der Effektivitätsüberprüfung von bestimmten Vermittlungsmethoden im gesteuerten Zweitspracherwerb zu tun haben (vgl. Nation & Carter, 1989). Soweit wir sehen, ist gerade dieser letzte Bereich bis auf einige sporadische Ansätze (Bodensieck, 1967; Henrici & Köster, 1987; Lübke, 1972; Piepho, 1976) von der Fremdsprachendidaktik sträflichst vernachlässigt worden. Entsprechend groß ist die Zahl der spekulativen Arbeiten über geeignete oder weniger geeignete Bedeutungsvermittlungsmethoden (u.a. Baur & Grzybek, 1990, S. 268-270; Cornu, 1981; Doyé, 1971; Galisson, 1979; Scherfer, 1985, 1990). Die empirische Überprüfung all dieser Vorschläge und Handlungsanweisungen steht nach wie vor aus (Schouten-van Parreren, 1989).

Unser Projekt beansprucht, einen kleinen Beitrag zur Verbesserung dieser Situation zu leisten, indem es die geschilderten Defizite ernst nimmt

und in einem ausgewählten und klar abgrenzbaren Problemfeld auf eine theoretisch-empirische Durchdringung des Wirklichkeitsbereichs FU hinwirkt. Die unvoreingenommene Berücksichtigung referenzwissenschaftlicher Forschungsergebnisse gehört dabei zu den stillschweigenden Voraussetzungen, die keiner erneuten Rechtfertigung bedürfen. Daneben hat ein solcher Ansatz von vornherein dessen forschungstechnische Realisierbarkeit zu bedenken, so daß die Aufwandsschwelle für empirische Forschung deutlich herabzusetzen ist. Zwingend erforderlich ist es darüber hinaus, daß wir endlich beginnen, mit klaren, an vorgängiger Erfahrung orientierten Vorgaben an den Gegenstand heranzugehen. Folgerichtig haben die Ausgangshypothesen mindestens drei Bedingungen zu erfüllen:

“Sie müssen erstens aus unterrichtspraktischen Problemfeldern erwachsen, d.h. ihren Ausgang in der Praxis nehmen und zu dieser Praxis zurückfinden. Sie müssen zweitens das Erfahrungswissen praktizierender Fremdsprachenlehrer einbeziehen. Und sie müssen drittens so präzise und so eng gefaßt sein, daß sie der Evaluation zugänglich sind und von der analytischen Erfahrung ‘eingeholt’ werden können” (Zöfgen, 1989, S. 197).

Gemäß der Forderung, daß wir vorzugsweise mit Fragestellungen und Hypothesen operieren sollten, die nicht nur an den bisherigen Forschungsstand anschließen, sondern die auch die gegenwärtige Realität des FU in ausreichendem Maße berücksichtigen, wurde die hier anstehende Untersuchung auf die Frage eingegrenzt, ob kontextuelle Verfahren den sog. nicht-kontextuellen Erklärungen sowohl beim Verstehen als auch beim Behalten überlegen sind. Zwar scheint es weder unter Fremdsprachendidaktikern noch in der Praxis des FU eindeutige Prioritätensetzungen zu geben; fest steht aber, daß die Präsentation des Wortmaterials in möglichst “typischen” Kontexten eindeutig positiv bewertet und ihnen eine behaltenssteigernde Wirkung nachgesagt wird.³ Umgekehrt gibt es unmißverständliche Hinweise darauf, daß damit zusammenhängende Empfehlungen im Widerspruch zur Praxis des FU stehen, wo nicht-kontextuelle Erklärungen (insbesondere Synonyme) offensichtlich doch ein größeres Gewicht haben als gemeinhin angenommen (vgl. Henrici & Köster, 1987).

Bezeichnenderweise findet sich nun im Zusammenhang mit der positiven Einschätzung der Funktion des Kontextes die stereotype Bemerkung,

³ In verschiedenen empirischen Arbeiten scheint sich diese Überzeugung bestätigt zu haben (vgl. etwa Cohen & Aphek, 1980, die dies vornehmlich bei fortgeschrittenen Lernern festgestellt haben; Ott, Blake & Butler, 1976). Diese Aussage ist allerdings insofern von nur eingeschränkter Gültigkeit, als hier mit verschiedenen und im übrigen unklaren Kontextbegriffen gearbeitet wird (vgl. auch Scherfer, 1989, S. 8).

daß derartige Aussagen empirisch genauer überprüft werden müßten. So sei es u.a. unerlässlich, die offenbar positive Wirkung des Kontextes nach dem Alter und den Fähigkeiten der Lerner, nach Worttypen, -formen, -klassen u.ä. zu differenzieren. Wenn überhaupt Untersuchungen durchgeführt wurden, so waren sie dominant auf die Vermittlung von Konkreta und zudem auf die Anfangsphase des L2-Erwerbs gerichtet. Das weit schwierigere (und möglicherweise auch interessantere) Problem des Erwerbs von Abstrakta fand kaum Beachtung; der fortgeschrittene Lerner stand erneut nicht im Blickpunkt des Interesses. Umso wichtiger erschien es uns, sich genau dieser – im übrigen auch in anderen Problemfeldern des FU – vernachlässigten Stufe des gesteuerten L2-Erwerbs zuzuwenden.

Gemäß dieser Vorgaben ist es das Ziel der Untersuchung, für den Bereich des sog. abstrakten Wortschatzes und im Blick auf den universitären (in aller Regel fortgeschrittenen) Fremdsprachenlerner ein Stück über die sonst übliche Auflistung verschiedener Bedeutungserklärungsverfahren hinauszukommen und insbesondere für die in der fremdsprachendidaktischen Literatur häufig anzutreffende Behauptung, bestimmte Typen von Erklärungen seien in ihrer Wirkung auf Verstehen und Behalten anderen überlegen, den empirischen Nach- oder Gegenbeweis zu erbringen.

Bleibe noch zu betonen, daß Aussagen, die im Rahmen einer solchen Untersuchung gemacht werden, keinerlei universale Geltungsansprüche verfolgen. Sie können lediglich die Stabilisierung von Hypothesen vorbereiten helfen, denen im Hinblick auf definierte Lern(er)gruppen und vergleichbare Fragestellungen im FU so etwas wie ein quasi-prognostischer Wert zugesprochen werden soll.

2. Ansatz und Durchführung der Untersuchung

2.1 Fragestellungen und Hypothesen

Die Darstellung des Forschungsstandes in den für unser Projekt relevanten Disziplinen und die Überprüfung der für die Praxis empfohlenen und in der Praxis benutzten Verfahren hat ergeben, daß unsere allgemeine Fragestellung *nach der Wirkung von Bedeutungserklärungsverfahren auf das Verstehen und Behalten bei (fortgeschrittenen) Fremdsprachenlernern* ein Forschungsdesiderat darstellt. Aus dieser allgemeinen Problemstellung leiten sich u.a. folgende (mögliche) Einzelfragen ab:

- Ist die Art und Weise der Erklärung neben möglichen anderen Faktoren (wie etwa phonetische und morphologische Struktur, Wortart, Wortbe-

deutung) eine wesentliche Einflußgröße beim Verstehen und Behalten von Wörtern?

- Wie wirken sich einzelne Erklärungsverfahren auf das Verstehen und Behalten aus? Gibt es relevante (z.B. lernerspezifische) Unterschiede?

Diese Fragen sollen durch die im Zentrum des Projekts stehende Hypothese exemplifiziert und konkretisiert werden, daß

kontextuelle Erklärungsverfahren den nicht-kontextuellen sowohl beim Verstehen als auch beim Behalten überlegen sind (im Rahmen der Untersuchung wird es notwendig sein, die Begriffe "kontextuell" und "nicht-kontextuell" schärfer zu fassen als allgemein üblich).

Wir beschränken uns bewußt auf die Überprüfung dieser in der Forschungsliteratur diskutierten, empirisch aber nicht zureichend untersuchten Hypothese (vgl. u.a. Matz & Röhr, 1988), von der auch in der fremdsprachendidaktischen Literatur und Praxis des Fremdsprachenunterrichts vielfach und wie selbstverständlich ausgegangen wird (vgl. u.a. Scherfer, 1988, 1989). Nachfolgeprojekten bleibt es vorbehalten, den Einfluß anderer Faktoren (wie etwa die schriftliche Fixierung der Erklärung auf Overheadprojektor oder Tafel) bzw. die Wirkung spezifischer Kombinationen von Erklärungsverfahren zu untersuchen.

2.2 Vorgehensweise

Forschungsmethodologischer Ansatz: Innerhalb der in der Fremdsprachendidaktik z.T. vehement geführten Debatte zwischen quantitativer und qualitativer Forschung vertreten wir eine vermittelnde Position (vgl. Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb, 1987). Wir halten quantitative, auf die Beantwortung bestimmter Fragen und auf Hypothesenüberprüfung ausgerichtete Verfahren für unverzichtbare Ergänzungen zu qualitativen Verfahren, die ihrerseits im wesentlichen auf die sensible Generierung von Fragestellungen und Hypothesen ausgerichtet sind. Den im vorliegenden Projekt gestellten Fragen, die wir mit empirisch ermittelten Ergebnissen beantworten wollen, sind eigene qualitative Untersuchungen vorausgegangen (vgl. Henrici & Köster, 1987). Das von uns gewählte und im folgenden skizzierte Vorgehen unterscheidet sich u.a. in folgenden Punkten von traditionellen quantitativen Verfahren, wie sie u.a. in der experimentellen Psychologie zu finden sind:

- Trotz der bekannten Hinweise auf Schwierigkeiten bei kontrollierten Untersuchungen im Praxisfeld "Unterricht"⁴ haben wir versucht, die Untersuchungsbedingungen so weit wie möglich zu standardisieren. Um diese Kontrolle zu gewährleisten, waren wir gezwungen, uns weitgehend von natürlichen Unterrichtssituationen zu entfernen. Die Frage der Übertragbarkeit unserer Ergebnisse auf die Unterrichtsrealität und die damit verbundene Frage nach der Akzeptanz durch Fremdsprachenlehrer/-lehrerinnen bleibt in diesem Zusammenhang unbeantwortet.
- Gleichwohl stand das Bemühen im Vordergrund, unsere "experimentellen" Bedingungen so weit wie möglich an real ablaufende Unterrichtsprozesse anzupassen. Dieses Vorgehen schließt künstliche, isolierende Untersuchungsaufgaben z.B. in Form von Wortassoziations- oder Listentests (vgl. etwa Esser, 1980; Esser & Harnisch, 1980) aus.
- Neben der Kontrolle des Inputs und des Outputs wurde versucht, den Prozeß zwischen diesen beiden möglichst intensiv zu dokumentieren, um zusätzliche, für Beschreibung und Erklärung von Erwerbsproblemen wichtige Daten zu bekommen. Die nach dem Output über Retrospektionen erhobenen Daten dienten dem gleichen Zweck.
- Aufgrund der (notwendigerweise begrenzten) Zahl von Probanden erhebt die Untersuchung keinen Anspruch auf Repräsentativität. Angestrebt wird ein möglichst hohes Maß an Nachvollziehbarkeit und interner Validität.

Versuchsgruppen: Die Versuchspersonen (Vpn) waren erwachsene (fortgeschrittene) Fremdsprachener unterschiedlichen Niveaus. Sie besuchen an der Universität Bielefeld in den Sprachen Deutsch (als Fremdsprache), Englisch und Französisch Veranstaltungen, die der Verbesserung der sprachlichen Fertigkeiten dienen. Die Englisch- und Französischlernenden befanden sich im Grundstudium; ihre Erstsprache war einheitlich Deutsch. Die erste DaF-Gruppe rekrutierte sich aus Teilnehmern/Teilnehmerinnen des Jahreskurses "Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse" (PNdS), die zweite Gruppe aus Kursen zur Vorbereitung dieses Jahreskurses. In diesen beiden Sprachkursen waren insgesamt 10 Erstsprachen repräsentiert, wobei der Anteil der asiatischen Lerner (vornehmlich Koreaner/innen)

⁴ Vgl. etwa Engelkamp (1980, S. 29), der auf die Schwierigkeiten der Herstellung von Experimentbedingungen durch nicht ausreichende Kontrolle von intervenierenden Faktoren hinweist.

überwog. Für jede Sprache wurden jeweils zwei Probandengruppen gebildet, die entweder mit dem kontextuellen oder mit dem nicht-kontextuellen Erklärungsverfahren zu konfrontieren waren. Um eine optimale Verteilung der Lerner auf die beiden Gruppen zu garantieren und somit in etwa identische Verhältnisse im Hinblick auf deren Heterogenität herzustellen, hatten sich die Probanden einem psychologischen und einem sprachlichen Vortest zu unterziehen (vgl. dazu die Erläuterungen zu Tabelle 2 in Abschnitt 3.2). Die Gruppenbildung spiegelt die Ergebnisse dieser beiden Vortests wider und erfolgte nach einer kombinierten Rangfestlegung.

Bei der Gruppenbildung ging es uns um eine Homogenisierung der Probandengruppen hinsichtlich der Variable Semantisierungsverfahren (kontextuell vs. nicht-kontextuell) und nicht vorrangig um die spätere Herstellung einer Korrelation zwischen Sprachstand der Probanden und deren Verstehens- bzw. Behaltungsleistungen. Der Sprachwissenstest war also funktional anders bestimmt worden, so daß sich von hierher auch eine nachträgliche Interpretation in dieser Richtung unserer Ansicht nach verbietet.

Festlegungen: Für beide Gruppen wurden entsprechende Erklärungsverfahren festgelegt. Weitere Festlegungen betrafen u.a. die Art und Weise, in der Fragen der Lernenden zugelassen werden (vgl. dazu auch unten 2.4). Alle Unterrichtenden wurden mit diesen Festlegungen eingehend vertraut gemacht. Zudem war dafür Sorge getragen, daß diese Konventionen auch tatsächlich eingehalten wurden.

2.3 Text- und Itemauswahl

Erkenntnisse der text- und pragmalinguistischen Forschung sprechen gegen die Präsentation von Einzelsätzen und für die Darbietung eines inhaltlich verbundenen Textes bzw. mehrerer kurzer Texte. Um sicherzustellen, daß jeder Vpn mindestens 8 unbekannte Items im Text begegnen, wurde im ersten Untersuchungsdurchgang eine wesentlich höhere Itemzahl (nämlich 30 bzw. 33) angeboten. Dies erklärt auch, warum die Texte im Umfang von insgesamt nicht mehr als 35 bis 40 Zeilen nach untersuchungsrelevanten Gesichtspunkten "bearbeitet" werden mußten (vgl. dazu das im Anhang 1 reproduzierte Textblatt der Französischgruppe). Um die für uns allein maßgebliche Variable "Erklärungsverfahren" auch wirklich kontrollieren zu können, wurde bei der Auswahl der Items und der Bearbeitung der Texte einige Mühe darauf verwandt, ein "Erschließen aus dem Kontext" so weit wie möglich zu verhindern. Wie in Abschnitt 1 bereits erläutert, darf als gesichert gelten, daß bei der Erklärung von Konkreta die sog. "demonstrativen

Verfahren" die größte Wirkung auf Verstehen und Behalten haben. Insofern tauchen im Untersuchungscorpus ausschließlich Abstrakta auf. Für das Englische sind dies u.a.: *adulation, despondency, to epitomise, to foster, to tally with, intriguing, trite, unprecedented*; für das Französische seien genannt: *bagarre, bricoles, (c'est de la) frime, potins, ricaner, engloutir, s'estomper, à gogo*; von den deutschen Items erwähnen wir: *Idylle, Trugschluß, anflehen, dahinsiechen, aufgedreht, entbehrlich, genüßlich, geplagt*.

2.4 Weitere Überlegungen zum Ablauf und zu den Testverfahren

Für die Durchführung des eigentlichen Erklärungsverfahrens haben wir folgende Phasierung gewählt: Der Text wird den Lernenden vor der ersten Darbietung einmal vollständig vorgelesen. In einem zweiten Durchgang wird der Text Satz für Satz "erarbeitet". Die im Text hervorgehobenen (von uns als unbekannt vorausgesetzt) Items (vgl. Anhang 1) werden nach einem standardisierten Verfahren zweimal entweder kontextuell oder nicht-kontextuell erläutert (vgl. dazu die entsprechenden Beispiele im Anhang 2). Fragen zu weiteren unbekanntem Items sind erlaubt und werden nach einem nicht-standardisierten Verfahren beantwortet (in allen drei Gruppen auf Deutsch). Auf einem normierten (unmittelbar vor dem zweiten Lekturedurchgang verteilten) Arbeitsblatt notieren die Probanden eine muttersprachliche Übersetzung (bzw. eine Umschreibung in ihrer Muttersprache). Für jedes Item steht eine Minute Zeit zur Verfügung. Wie aus dem in Anhang 3 abdruckten Beispiel eines Arbeitsblattes der Englisch-Gruppe hervorgeht, war als Zusatzfrage im Verstehenstest z.B. vorgesehen: Kannten Sie diese Bedeutung des Wortes schon vorher?

Nach Abschluß des Verstehenstests wird beiden Gruppen in einer Entspannungspause von etwa 30 bis 45 Minuten eine Auswahl von Lorient-Sketchen per Video gezeigt. Bis zum Abschluß der Pause wissen die Probanden nicht, daß sich ein weiterer Test anschließt, der das kurzfristige Behalten kontrollieren soll und der sich formal eng an die Arbeitsblätter anlehnt. Pro Item werden etwa 2 Minuten angesetzt, so daß sich dieser Test über maximal 60 Minuten erstrecken soll (vgl. dazu Anhang 4 mit der Seite 1 des Behaltenstests: Deutsch).

Die in der Literatur für unsere Zwecke genannten und offensichtlich geeignetsten Verfahren der Überprüfung von Verstehen und Behalten sind der Cloze-Test sowie die Übersetzung in die Muttersprache (vgl. z.B. Soudek & Soudek, 1983). Da die Erstellung eines Cloze-Test im vorliegenden Fall auf nahezu unüberwindbare Schwierigkeiten stieß, haben wir uns aus

Praktikabilitätserwägungen für die zweite Lösung entschieden. Im ersten Testdurchgang wurde zusätzlich eine Umschreibung (Paraphrase, Beispiel) in der Fremdsprache gefordert (vgl. dazu auch 4.1 unter Punkt 3b).

Qualitative Verfahren (Retrospektionen): Da uns natürlich interessiert, welche Schwierigkeiten (etwa psycho-sozialer Art) die Probanden aus ihrer Sicht beim Verstehen und Behalten hatten und ihre Aussagen wichtige Informationen für die Interpretation der Untersuchungsergebnisse liefern können, wurden die Testteilnehmer zu einem Interview gebeten, das sich an einem vorher festgelegten Fragenkatalog orientierte und das möglichst am darauffolgenden Tag stattfinden sollte (vgl. dazu auch Abschnitt 4.1 unter Punkt 4).

3. Der erste Testdurchgang

3.1 Interpretation der quantitativen Ergebnisse

Unsere sprachübergreifend (Englisch, Französisch, DaF) angelegte Studie läßt in den verschiedenen Bereichen eine tendenziell größere Effizienz kontextueller bzw. nicht-kontextueller Erklärungsverfahren erkennen. Diese Trends sind jedoch insgesamt nicht eindeutig genug, um verallgemeinernde Aussagen über die Wirksamkeit des einen oder anderen Verfahrens zuzulassen. Ausgehend von einer tabellarischen Darstellung der Ergebnisse erscheint es uns deshalb geboten, die rein prozentualen Angaben einer erläuternden Analyse und Interpretation zu unterziehen.

Die Darstellung der Ergebnisse in Prozentwerten schien sinnvoll, weil die Zahl der Untersuchungssitems im ersten und zweiten Testdurchgang unterschiedlich hoch lag und die absoluten Punktwerte einen Vergleich der tatsächlich erbrachten Leistungen nicht ermöglicht hätten.

Verstehensleistungen: Bei der Addition aller in Spalte I (Verstehen) erreichten Prozentwerte ergibt sich ein arithmetisches Mittel von 45,75% gegenüber 63,86% der nicht-kontextuellen Gruppen und damit eine deutliche Überlegenheit nicht-kontextueller Erklärungsverfahren. Ersichtlich hängt dieses stark interpretationsbedürftige Resultat mit den Ergebnissen aus dem Bereich DaF 2 zusammen, in dem die nicht-kontextuelle Gruppe ein um über einhundert Prozent besseres Ergebnis erzielte als die kontextuelle.

Dem sprachlichen Vortest zufolge kam dieses atypische Ergebnis offensichtlich dadurch zustande, daß es sich bei den Probanden aller übrigen Untersuchungsgruppen um fortgeschrittene Lerner mit einem relativ guten Sprachstand handelte, während sich das Probandensample dieser

Tabelle 1
Der erste Testdurchgang (Angaben in Prozent)

Zahl der Probanden: 45 Zahl der Testitems: 30 (in Französisch: 33)	Verstehen		Behalten	
	I	II	I	II
Gesamtergebnis:				
Kontext(uelle) Gruppe	58,47	45,75*	63,07	59,62*
Nicht-kontext(uelle) Gruppe	66,16	63,86*	59,27	55,20*
Ergebnisse für einzelne Sprachen:				
Englisch				
kontextuell (n = 4)	77,50	68,88	73,75	72,49
nicht-kontext. (n = 4)	90,00	92,68	86,25	82,19
Französisch				
kontextuell (n = 7)	83,57	68,40	87,62	75,08
nicht-kontext. (n = 7)	68,82	56,96	70,23	58,01
DaF 1				
kontextuell (n = 4)	45,72	→ 45,72**	45,50	→ 45,50**
nicht-kontext. (n = 4)	45,00	→ 45,00**	53,50	→ 53,50**
DaF 2				
kontextuell (n = 7)	27,08	→ 27,08**	45,42	→ 45,42**
nicht-kontext. (n = 8)	60,83	→ 60,83**	27,08	→ 27,08**

Legende:

- DaF 1 = 1. Teilgruppe Deutsch als Fremdsprache
 DaF 2 = 2. Teilgruppe Deutsch als Fremdsprache
 I = prozentuale Berechnung unter Einbezug bereits bekannter Items
 II = prozentuale Berechnung unter Neutralisierung bereits bekannter Items
 * = In die sprachübergreifende Berechnung flossen auch die Werte der DaF-Gruppen ein, die aus den unter ** genannten Gründen in den Spalten I und II identisch sind.
 ** = Da den Probanden der DaF-Gruppen keines der präsentierten Items bekannt war, sind die aufgeführten Prozentwerte unter I und II identisch.

Erläuterungen zu Tabelle 1: Für eine volle Verstehensleistung wurden zwei Wertungspunkte vergeben. Waren zumindest Grundzüge der Bedeutung erkannt, so wurde ein Wertungspunkt vergeben. Eine erfolglose Verstehensbemühung wurde mit 0 Punkten bewertet.

Im Behaltenstest wurde ein vollständiges Behalten des Items mit zwei Punkten bewertet. Diese Bewertung erfolgte auch dann, wenn ein Item zuvor falsch verstanden worden war, in dieser Bedeutung jedoch voll behalten wurde. Entsprechend der Bewertung der Verstehensleistung wurde bei teilweise korrektem Behalten ein, bei Vergessen des vermittelten Items kein Wertungspunkt vergeben.

Die getrennte Darstellung von DaF 1 und DaF 2 hat ihren Grund in dem unterschiedlichen Sprachstand der beiden Gruppen. Falsche Schlußfolgerungen werden damit vermieden.

Teilgruppe DaF aus deutlich schwächeren Lernern mit einem erheblich niedrigeren Sprachvermögen rekrutierte.

Die auffälligsten Unterschiede sind im Fach Französisch zu verzeichnen, wo sich die Überlegenheit der kontextuellen Verfahren zahlenmäßig in einer durchschnittlichen Differenz von 14,75% niederschlägt.

Neben der berichteten atypischen Konstellation in einer DaF-Teilgruppe entspricht auch das Ergebnis der Englischgruppen nicht den theoretischen Vorannahmen. Die nicht-kontextuelle Gruppe erreicht hier ein um durchschnittlich 12,5% besseres Ergebnis als die kontextuelle Gruppe. Bei einer zweiten Teilgruppe im Bereich DaF schnitt die kontextuelle Gruppe mit 0,72% unwesentlich besser ab als die nicht-kontextuelle.

Behaltensleistungen: Im Bereich der Behaltensleistungen lagen im ersten Durchgang die kontextuellen Gruppen im Schnitt klar vorn. Erneut erreichte die kontextuelle Französischgruppe mit durchschnittlich 87,62% das beste Ergebnis, während das Leistungsniveau der kontextuellen Englischgruppe sowie das einer kontextuellen DaF-Teilgruppe gegenüber den jeweiligen nicht-kontextuellen (Kontroll-)Gruppen geringfügig abfiel.

Der in Spalte II aufgeführten prozentualen Berechnung liegt die Überlegung zugrunde, daß den Probanden bereits vor der Untersuchung bekannte Items nicht in die Bewertung der Verstehens- und Behaltensleistungen einfließen dürfen und somit zu neutralisieren sind.

Auffällig waren vor allem die sehr hohen prozentualen Werte, die von den nicht-kontextuell unterwiesenen Lernern in der Untersuchungssprache Englisch erreicht wurden. Mit 92,68% liegt dabei die Verstehensleistung der nicht-kontextuellen Englischgruppe am deutlichsten über der entsprechenden Leistung der kontextuellen Lerner. Die Tendenzen, die sich aufgrund der prozentualen Auswertung in Spalte I herauskristallisiert hatten, veränderten sich durch die unter II aufgeführte prozentuale Berechnung nicht. Ihr Erkenntnisgewinn liegt somit primär in der Tatsache begründet, daß die Verstehens- und Behaltensleistungen nunmehr "in Reinform" betrachtet werden können, d.h. in größerer Unabhängigkeit von lexikalischen Vorerfahrungen und sprachlichem Faktenwissen.

Kritisch muß zu den angeführten Zahlenwerten angemerkt werden, daß für eine exaktere und validere Berechnung größere Probandengruppen erforderlich wären. Im ersten Untersuchungsdurchgang standen insgesamt lediglich 45 Probanden zur Verfügung, die sich zudem auf drei zu untersuchende Sprachen verteilten. Eine solidere Basis, auf der quantifizierte Werte zu einigermaßen validen Resultaten führen, ergibt sich allerdings dann, wenn man die Versuchspersonen des zweiten Testdurchgangs (75) hinzurechnet.

Auf eine inferenzstatistische Auswertung unserer Daten (vgl. etwa Autorenkollektiv FU Berlin/Universität Bielefeld/TU Hannover, 1979; van der Waerden, 1975) haben wir aufgrund der geringen Probandenzahl in den einzelnen Sprachen und in Anbetracht des exploratorischen Charakters der Untersuchung bewußt verzichtet.

3.2 Erster Haupttest versus Vortests – ein Quervergleich

Ziel des hier skizzierten Quervergleichs war nicht die Generierung statistisch abgesicherter Hypothesen, sondern lediglich das Aufzeigen gewisser Trends. Es sei daran erinnert, daß mit Hilfe der Vortests die Vergleichsgruppen in bezug auf die Variable "Bedeutungserklärungsverfahren" homogenisiert werden sollten. Weder der Sprachwissenstest noch der psychologische Vortest erlauben differenzierte Aussagen über den Leistungsstand der Probanden.

Der mit diesen Einschränkungen vorgenommene Quervergleich der Verstehens- und Behaltensleistungen mit den Ergebnissen des sprachlichen und psychologischen Vortests ergab, daß ein gutes Abschneiden im sprachlichen Vortest in aller Regel auch überdurchschnittliche Leistungen im Verstehentest erwarten läßt. Andererseits erreichten sowohl kontextuell als auch nicht-kontextuell unterrichtete Probanden im Behaltenstest hohe Punktzahlen, wenn sie im psychologischen Vortest mit guten Ergebnissen aufwarten konnten. Für die Sprachen Englisch und Französisch fanden sich im ersten Untersuchungsdurchgang jedoch auch interessante Ausnahmen, die in Tabelle 2 erfaßt sind und die es verdienen, stichwortartig kommentiert zu werden.

So erreichte eine Probandin, die lediglich 10% der im sprachlichen Vortest erreichbaren Punkte erlangte, sehr hohe Verstehens-(84,21%) und Behaltensraten (85,0%). Der psychologische Vortest war allerdings mit erreichten 80% aller möglichen Punkte ebenfalls überdurchschnittlich gut ausgefallen, ein Umstand, der den generell beobachteten Regelmäßigkeiten zufolge eine gute Behaltensleistung erwarten ließ. Daß ein schlechtes Ergebnis im sprachlichen Vortest jedoch einhergehen kann mit einer guten Leistung im Verstehentest, läuft der allgemein festgestellten Korrelation dieser beiden Leistungsbereiche diametral entgegen.

Ähnlich ist der Fall einer zweiten Französischprobandin gelagert, die bei 23,33% aller erreichbaren Punkte im sprachlichen, aber 95% im psychologischen Vortest zu einer hohen Verstehensleistung von 83,53% und einer absoluten Behaltensleistung von 100% kam.

Die Fälle zweier Probanden in der Untersuchungssprache Englisch zeigen, daß in Einzelfällen die Verstehensleistung selbst bei guten Leistungen

Tabelle 2
Erster Testdurchgang versus Vortests

Proband	sprachlicher Vortest	psychologischer Vortest	Verstehensleistung	Behaltensleistung	Sprache
1	10,00	80,00	84,21	85,00	Französisch
2	23,33	95,00	83,53	100,00	Französisch
3	70,00	91,67	50,00	100,00	Englisch
4	73,33	90,00	58,00	100,00	Englisch

Erläuterungen zu Tabelle 2: Im sprachlichen Vortest (SVT) wurden 15 Items (7 Substantive, 5 Verben, 3 Adjektive) abgefragt. Bei der Auswahl haben wir uns an den einschlägigen Frequenzlisten für die 3000 bis 4000 häufigsten Lemmata orientiert. Die sichere Kenntnis eines Items wurde mit zwei Punkten bewertet, die teilweise Kenntnis mit einem. War ein Item vollkommen unbekannt, so wurden 0 Wertungspunkte vergeben.

Im psychologischen Vortest (PVT) – es handelte sich um den bekannten "Raven's-Progressive-Matrices"-Test (Raven, 1979) – waren insgesamt 60 sprachfreie Aufgaben zu lösen. Für jede erfolgreich gefundene Lösung wurde ein Punkt vergeben.

Die aufgeführten Zahlenwerte sind jedoch allesamt prozentuale Werte, da eine Auflistung von Punktwerten mit unterschiedlichen Bezugssystemen in höchstem Maße irreführend wäre.

im sprachlichen Vortest (70%/73,33%) eher durchschnittlich ausfallen kann (50%/58%). Von beiden Probanden wurden jedoch absolute Behaltensleistungen von 100% erzielt. In diesen beiden Fällen korrelierte das gute Vorergebnis aus dem psychologischen Test offenbar stärker mit den Leistungen im Haupttest, als dies für den sprachlichen Vortest der Fall war.

3.3 Kritische Anmerkungen zur Itemwahl

In beiden Untersuchungsdurchgängen konnten einzelne kontextuelle bzw. nicht-kontextuelle Bedeutungserklärungen von vielen Probanden nicht oder aber nicht voll erfaßt werden, ein Tatbestand, der sich sprachübergreifend registrieren läßt.

Im folgenden sollen zwei Items des ersten Durchgangs herausgegriffen werden, die den Probanden Verstehensschwierigkeiten bereiteten.

Im Englischen war dies in erster Linie das Adjektiv *consummate*, dessen intendierte Bedeutung 'perfekt' von den Probanden der kontextuellen Gruppe mehrheitlich nicht richtig erfaßt wurde. Die kontextuelle Erklärung zu diesem Item lautete:

The acrobat was amazingly skilful. With consummate ease he walked along the rope and did a somersault in the middle.

Einiges deutet darauf hin, daß die Verstehensschwierigkeiten dominant der von uns gewählten Kontextualisierung anzulasten sind. Offenbar liefert sie nicht genügend Hinweise, um die Bedeutung zweifelsfrei zu erschließen, so daß die Probanden gezwungen waren, die Bedeutung mehr oder weniger erfolgreich zu erraten. Die Retrospektionen stützen diese These. In der Tat vermutete die überwiegende Mehrheit, daß im Beispiel eine Bedeutung wie 'angeboren' gemeint war. Dieses Negativbeispiel zeigt, daß den Probanden unbedingt die Möglichkeit zu geben ist, das Gemeinte logisch aus dem Gesamtzusammenhang zu deduzieren, ohne dazu hellseherisch in die "black box" des Erklärungsdesigners blicken zu müssen.

Ähnliches gilt für das im Rahmen der Französischuntersuchung verwendete Item *racket*, für das folgende kontextuelle Erklärung präsentiert wurde:

Des bandits d'origine sicilienne ont organisé un racket dans cette ville. Ils terrorisent les commerçants et leur demandent chaque semaine d'importantes sommes d'argent.

Obwohl dieses Beispiel zahlreiche prototypische Signale enthält, die nach unserer Überzeugung zum Erschließen der Bedeutung 'räuberische Erpressung' ausreichen müßten, war es insgesamt trotz allem nicht eindeutig genug, um konkurrierende Hypothesen auszuschalten. So nahmen einige der Probanden an, daß hier die (zweite mögliche) Bedeutung 'räuberische Vereinigung' gemeint sei und konnten – wie den Retrospektionen zu entnehmen ist – diese Hypothese mit Hilfe unserer Kontextualisierung verifizieren.

4. Der zweite Testdurchgang

4.1 Veränderungen im Design

Wie in 3.3 bereits angedeutet, haben sich bestimmte Vorentscheidungen bei der Planung und Gestaltung der ersten Testphase als ungünstig erwiesen und sich mehr oder weniger deutlich (verfälschend) im Resultat niedergeschlagen. Eine Veränderung des Designs, die aus den im Verlaufe der Untersuchung gewonnenen Erkenntnissen die notwendigen Konsequenzen zieht und dabei gleichzeitig die Vergleichbarkeit der Ergebnisse einigermaßen gewährleistet, war demnach unumgänglich. Folgende Einsichten lagen den Überlegungen zur Modifikation des Untersuchungsdesigns zugrunde:

- 1) **Präzision/Güte der Explikationen:** Während die kontextuellen Erklärungen ein sehr differenziertes Verstehen ermöglichten, begünstigte die Wahl leicht verständlicher, aber nicht ausreichend präziser Synonyme häufig zwar die Rezeption der Bedeutung des Items, ohne je-

doch ein wirklich genaues Erfassen zu garantieren. Vergleichen lassen sich die Verfahren in ihrer Wirksamkeit aber nur dann, wenn auch die nicht-kontextuellen Verfahren den Differenzierungsgrad der kontextuellen Erklärungen erreichen. Dementsprechend sind erstere nunmehr als Synonyme mit modifizierenden Zusätzen oder ggf. in Form definitiv-sähnlicher Erklärungen zu präsentieren.

- 2) **Zahl der Testitems:** Für den mit zunehmender Testdauer bei einigen Probanden sich abzeichnenden starken Abfall bei den (Verstehens- und) Behaltensleistungen wurde im Rahmen der Retrospektionen vor allem die zu große Zahl von Testitems verantwortlich gemacht. Die relativ hohe Zahl von Items wurde in 2.3 vor allem damit gerechtfertigt, daß wir bei der ersten Auswahl auf unsere Lehrerfahrung und auf die intuitive Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten unserer Probanden vertrauen mußten. Aus den vorliegenden Ergebnissen des 1. Testdurchganges ergaben sich nunmehr genügend Anhaltspunkte für begründete Eliminierungen und für die gezielte Reduktion von 30 auf 20 Items. Als Kriterien kamen u.a. in Frage: Bekanntheitsgrad des Items (Beispiel: *impôt*), Verwendung des Items im Ausgangstext in einer sehr spezifischen Bedeutung (Beispiel: *manikürter Rasen*), durchgängig schlechte Verstehensleistungen aufgrund nicht eindeutiger Bedeutungserklärungen (Beispiel: *consummate* [vgl. 3.3]).
- 3) **Validität der Bewertung** (von Verstehens- und Behaltensleistung): Schwachpunkte zeigten sich auch in der Gestaltung und bei den Anweisungen zum Ausfüllen der Arbeitsblätter. Entsprechend groß waren die Probleme, vor die wir uns bei den Bewertungsentscheidungen gestellt sahen:
 - a) Unsicherheiten bei der Semantisierung führten nicht selten zu sog. Äquivalentreihungen. Als besonders problematisch erwiesen sich dabei jene Fälle, bei denen ein Äquivalent die Bedeutung durchaus angemessen wiedergab, andere hingegen weit weniger oder gar nicht akzeptabel waren und zum richtigen Äquivalent im Widerspruch standen (Kompetenzdefizit in der Muttersprache?). Konsequenz: Mehrfacherklärungen sind nicht mehr zugelassen.
 - b) Der Behaltenstest forderte vom Probanden eine Umschreibung in der Zielsprache und zusätzlich eine Übersetzung in die Muttersprache. Zweifel an der Validität dieses Testverfahrens kamen insbesondere dort auf, wo das muttersprachliche Äquivalent fehlte und wo "bedeutungsleere" bzw. nichtssagende zielsprachliche Paraphrasen keinerlei

Aufschluß über den Grad des Verstehens gaben. Konsequenz: Wie im Verstehenstest hat auch im Behaltenstest die alternativ mögliche Paraphrasierung der Bedeutung in der Muttersprache zu erfolgen. Da in den DaF-Gruppen bis zu zehn verschiedene Sprachen vertreten waren, führte diese Festlegung zu einem deutlich erhöhten Auswertungsaufwand.

- c) Die im Vorfeld der Untersuchung getroffene Festlegung, Fehler im Hinblick auf die morphologische Kategorie (z.B. Verb statt Substantiv) mit dem Abzug eines vollen Punktes zu ahnden, ließ sich vor allem deshalb nicht aufrechterhalten, weil der Verdacht nahe lag, daß die ungewöhnlich große Zahl derartiger Verwechslungen mit der isolierten Darbietung der Items zusammenhing. Im Gegensatz zur "normalen" Unterrichtssituation hatten die Probanden keinerlei Möglichkeit, ihre Verstehenshypothesen am Ausgangstext zu überprüfen, um ggf. Fehlgriffe bei der Bestimmung der Wortart sofort zu korrigieren. Konsequenz: Auf den Arbeitsblättern wird das optisch hervorgehobene Item nunmehr grundsätzlich (d.h. in beiden Testgruppen) im Original-Kontext präsentiert. Da der Ausgangstext ohnehin wenig Aufschluß über die "lexikalische" Bedeutung der Items gibt, war einigermassen sichergestellt, daß diese Form der partiellen "Kontextualisierung" keine zusätzliche Bedeutungserklärung darstellt. Dem möglichen Vorwurf, die nicht-kontextuelle Gruppe werde mit einem Mischverfahren konfrontiert, wurde außerdem dadurch begegnet, daß der Ursprungstext nur in Auszügen und das syntagmatische Umfeld jedes Items nur als stark "geschnittene" Textpassage erscheinen (max. 1 Textzeile in den Arbeitsblättern).
- d) Um den zeitlichen Abstand zwischen Bedeutungsexplikation und Ermittlung der Behaltensleistung bei allen Items in etwa gleich zu halten, war die im Verstehenstest gewählte Reihenfolge im Behaltenstest bewußt beibehalten worden. Den Retrospektionen verdanken wir die wichtige Erkenntnis, daß sich diese Entscheidung im Zusammenhang mit der identischen graphischen Gestaltung der Testbögen behaltensfördernd ausgewirkt und damit eine unerwünschte Variable ins Spiel gebracht hat: In der Tat konnten einige Probanden die Bedeutung des Items deshalb besonders gut reproduzieren, weil sie sich sehr genau an die Platzierung der Items im Rahmen des Verstehenstests erinnerten (Stichwort: "Listenkonfiguration") und zur Begründung den Begriff des für ihr Lernen charakteristischen "visu-

ellen Gedächtnisses" ins Spiel brachten. Konsequenz: Aufgrund der verkürzten Dauer des Verstehenstests und der verlängerten Pause zwischen den beiden Testphasen werden die im ersten Testdurchgang erhobenen Bedenken zurückgestellt; die Reihenfolge der Items auf den Behaltensbögen wird weitgehend dem Zufall überlassen.

- 4) **Funktion der Restrospektionen:** Das im Rahmen der Retrospektion gesammelte Datenmaterial und die daraus für die Untersuchung direkt verwertbaren Ergebnisse entsprachen bei weitem nicht den Erwartungen, die wir gerade an diesen Teil der Untersuchung geknüpft hatten. Jedenfalls schienen die eher dürftigen Resultate den für die Durchführung der Retrospektionen notwendigen zeitlichen und organisatorischen Aufwand nicht zu rechtfertigen. Wie wir allerdings selbstkritisch eingestehen mußten, haben vor allem vier Planungsfehler zu dieser insgesamt enttäuschenden Bilanz beigetragen: (1) die mangelnde Professionalität der Interviewer, die nicht ohne negative Folgen für die Art der Fragestellung blieb (Suggestivfragen, zu enge oder zu weite Fragestellung usw.); (2) der zu breit angelegte Fragenkatalog, in dem die Grenze verwischt ist zwischen sehr allgemeinen, die Lernerbiographie betreffenden Fragen und solchen, die Aufschluß über die real abgelaufenen Lernprozesse geben sollten; (3) die in der Regel unzureichend ausgebildete Fähigkeit der Probanden zur Metakommunikation im Sinne einer kritisch-reflexiven Selbsteinschätzung ihrer Handlungen; (4) der Mangel an spontanen, ungezwungenen Äußerungen in den DaF-Gruppen, für den in erster Linie die offenbar unterschätzten sprachlichen Schwierigkeiten verantwortlich zu machen sind. Konsequenz: (a) Aufgabenstellung und Zielsetzung der Retrospektionen werden präzisiert und eingegrenzt. Im Sinne dieser Funktionsbeschränkung geht es nunmehr ausschließlich darum, die Probleme zu thematisieren, die im Zuge der Auswertung der Testbögen sichtbar werden und bei denen wir möglicherweise durch gezielte Fragen etwas über die Prozesse der Verarbeitung von Bedeutung in Erfahrung bringen können. Damit verbindet sich die Einsicht, daß eine so verstandene Retrospektion nur dann aussagekräftig ist, wenn sich die Probanden ihrer Muttersprache bedienen dürfen. (b) Lernerbiographische Daten werden in Form eines Fragebogens erhoben und sind von der eigentlichen Retrospektion strikt zu trennen.

Die Realisierung des unter (a) skizzierten Vorhabens stieß bei den DaF-Gruppen auf unüberwindbare organisatorische Hindernisse.⁵ Da

⁵ Aus naheliegenden Gründen sollten die Retrospektionen spätestens zwei Tage nach

sich in den Testbögen der anderen Sprachgruppen zudem nur wenige Anknüpfungspunkte für Nachfragen der intendierten Art boten, wurde der Plan für eine modifizierte Retrospektion ganz aufgegeben und lediglich eine Fragebogenaktion gemäß (b) durchgeführt.

4.2 Interpretation der quantitativen Ergebnisse

Im zweiten Untersuchungsdurchgang, bei dem die nicht-kontextuellen Erklärungen erweitert/präzisiert und z.T. syntaktifiziert wurden – und in puncto Genauigkeit und Differenziertheit den kontextuellen Erklärungen nicht mehr nachstanden – stellten sich im Bereich der Verstehensleistung nur geringe Resultatsveränderungen als Konsequenz dieser Modifikation ein (vgl. Tabelle 3).

Mit durchschnittlich 3,02% (Spalte I in Tabelle 3) schnitt die kontextuelle Gruppe geringfügig besser ab als die nicht-kontextuelle.

Als wesentlich bedeutsamer erwiesen sich die Designmodifikationen für den Bereich der Behaltensleistung. Hier konnte die kontextuelle Form der Bedeutungsvermittlung mit durchschnittlich 68,78% gegenüber 43,19% klare Vorteile für sich verbuchen. Die im ersten Untersuchungsdurchgang zu diagnostizierende starke Dominanz kontextueller Erklärungsverfahren primär für den Bereich Französisch reduzierte sich auf eine durchschnittliche Überlegenheit von 5,63%, während die kontextuellen Gruppen in den Bereichen Englisch und DaF nunmehr weitaus bessere Ergebnisse (bis zu 35,5% durchschnittliche Differenz) erzielten.

Dieses Ergebnis zeigt, daß durch den größeren Komplexitätsgrad der nicht-kontextuellen Erklärungen im zweiten Untersuchungsdurchgang, partiell verbunden mit einer Abkehr von rein paradigmatischen Erklärungen und einer Substitution derselben durch syntagmatische Erklärungen, die nicht-kontextuellen Erklärungen ihre scheinbare Effizienz einbüßen. Offenbar sind, wie der erste Untersuchungsdurchgang suggeriert, nicht-kontextuelle Erklärungsverfahren durchaus geeignet, ein unspezifisches, globales Verständnis eines neuen Items zu vermitteln. Globale Worterklärungen werden aber nicht nur gut rezipiert. Wie der Behaltentest des ersten Durchgangs dokumentiert, werden globale Bedeutungskonzepte kurzfristig offenbar auch gut gespeichert. Steigt jedoch der Komplexitätsgrad der nicht-

dem Test stattfinden. Es war nicht möglich, innerhalb dieses Zeitraumes nahezu 100 Testbögen mit bis zu acht verschiedenen Sprachen von kompetenten Muttersprachlern auswerten zu lassen, um auf dieser Grundlage dann einen entsprechenden Fragenkatalog zu erarbeiten.

Tabelle 3
Zweiter Testdurchgang (Angaben in Prozent)

Zahl der Probanden: 75 Zahl der Testitems: 20	Verstehen		Behalten	
	I	II	I	II
Gesamtergebnis:				
Kontext(uelle) Gruppe	56,18	53,14*	68,78	68,20*
Nicht-kontext(uelle) Gruppe	53,16	53,06*	43,19	42,44*
Ergebnisse für einzelne Sprachen:				
Englisch				
kontextuell (n = 4)	66,25	57,50	92,50	91,73
nicht-kontext. (n = 5)	65,00	67,07	63,75	63,40
Französisch				
kontextuell (n = 7)	70,33	66,92	85,63	84,07
nicht-kontext. (n = 7)	58,13	55,67	80,00	77,33
DaF 1				
kontextuell (n = 14)	52,50 →	52,50**	57,00 →	57,00**
nicht-kontext. (n = 15)	55,75 →	55,75**	21,50 →	21,50**
DaF 2				
kontextuell (n = 11)	35,75 →	33,75**	40,00 →	40,00**
nicht-kontext. (n = 12)	33,75 →	33,75**	7,50 →	7,50**

Legende und Erläuterungen (siehe Tabelle 1)

kontextuellen Erklärungen, verbunden mit einer detaillierten Bedeutungsvermittlung, so leidet darunter das Retentions- und Ekphorievermögen der nicht-kontextuell unterrichteten Probanden in erheblichem Maße. Es hat den Anschein, daß eine komplexere, spezifischere und detailliertere Bedeutungserklärung um so besser behalten werden kann, je besser die Probanden in der Lage sind, den typischen Kontext, in den das jeweilige Item eingebettet war, abzurufen. Fehlt diese Anknüpfungsmöglichkeit, so nimmt die Retentionsfähigkeit nicht-kontextuell unterwiesener Probanden merklich ab.

Auch für diesen Durchgang erfolgte eine bereinigte prozentuale Erfassung der Probandenleistungen in den Bereichen des Verstehens und Behaltens, bei der den Probanden zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits bekannte Items keine Berücksichtigung fanden. Während die auf der ursprünglichen Berechnungsgrundlage sich abzeichnenden Tendenzen durch dieses alternative Berechnungsmodell annähernd gleich bleiben und keiner näheren Betrachtung bedürfen, gibt es eine ganze Reihe frappierender Ein-

zelergebnisse, von denen einige wenige hier Erwähnung finden sollen.

So überraschten im zweiten Untersuchungsdurchgang vor allem die Ergebnisse im Bereich Englisch. Während die kontextuelle Englischgruppe in der Verstehensleistung der nicht-kontextuellen mit durchschnittlich 9,57% unterlegen war, verkehrte sich dieses Bild für den Bereich der Behaltensleistung ins genaue Gegenteil. Hier lag die kontextuelle Gruppe mit durchschnittlich 28,33% vor der nicht-kontextuellen.

4.3 Zweiter Haupttest vs. Vortests – ein Quervergleich

Der generelle Trend des ersten Durchgangs, demzufolge überdurchschnittliche Ergebnisse im sprachlichen Vortest auf gute Leistungen im Verstehens-test hindeuten, bestätigte sich auch im zweiten Untersuchungsdurchgang. Eine Verbindung scheint außerdem zwischen hohen Leistungswerten im psychologischen Vortest und einem erfolgreichen Behalten der präsentierten Untersuchungstems zu bestehen.

Dennoch war, wie Tabelle 4 verdeutlicht, auch im zweiten Durchgang eine Ausnahme zu beobachten. Während sich der Fall einer Französischprobandin, die überdurchschnittliche Resultate in beiden Vortests (SVT: 66,67% / PVT: 78,33%) erzielte und es später sowohl im Verstehenstest (91,66%) als auch im Behaltenstest (100%) zu herausragenden Leistungen brachte, noch im Rahmen der beobachteten Normalität bewegt, fällt das Ergebnis eines Englischprobanden aus dem Rahmen und ist als vollkommen untypisch zu betrachten. Trotz unterdurchschnittlicher Leistungen im sprachlichen Vortest (36,67%) erreichte dieser Proband eine hohe Verstehensrate (85%), während seine überdurchschnittlichen Leistungen im psychologischen Vortest (91,67%) nicht zu dem erwarteten Ergebnis im Behaltenstest (lediglich 60%) führten.

Tabelle 4

Zweiter Testdurchgang versus Vortests (Angaben in Prozent)

Proband	sprachlicher Vortest	psychologischer Vortest	Verstehensleistung	Behaltensleistung	Sprache
1	66,67	78,33	91,66	100,00	Französisch
2	36,67	91,67	85,00	60,00	Englisch

Erläuterungen (siehe Tabelle 2)

4.4 Kritische Anmerkungen zur Itemwahl

Schwierigkeiten bereitete einigen Probanden der Englischgruppe insbesondere das Adjektiv *gratifying*, dessen kontextuelle Erklärung folgendes Aussehen hatte:

It is gratifying to see that they show such appreciation for all the efforts that I have made.

Wenn auch die globale Bedeutungshypothese mit Teilen des Wortinhaltes übereinstimmte, so konnte die genaue Bedeutung 'befriedigend' von einer Reihe von Probanden dennoch nicht erschlossen werden. Offenbar war der Kontext erneut nicht eindeutig genug und enthielt keine ausreichende Zahl von (proto-)typischen Merkmalen, um die richtigen Approximationen schärfer zu konturieren.

Ähnliches gilt für das Item *sich ducken*, das im Rahmen der Deutschuntersuchung kontextuell wie folgt vermittelt werden sollte:

Der Polizist mußte sich blitzschnell ducken, damit er nicht von dem Stein getroffen wurde, der direkt über seinem Kopf in die Scheibe flog.

Die Probanden konnten trotz teilweise richtiger Hypothesen über den Inhalt des Items seine tatsächlichen Bedeutungselemente – bestehend aus 'sich klein machen' und 'Angst haben' – nicht direkt aus dem Beispiel ableiten. Folgerichtig weist der Verstehenstest in solchen Fällen unvollständige bzw. approximative Konzeptualisierungen aus.

4.5 Weitere Erkenntnisse (Retrospektion und Fragebogenaktion)

Die zur qualitativen Bewertung der gewonnenen Ergebnisse durch Retrospektionen erhobenen Daten verdeutlichen, daß die teilweise schwachen Leistungen in den Bereichen des Verstehens und Behaltens primär durch das Zusammenspiel zweier Faktoren bedingt waren. (1) Viele Probanden sind es gewohnt, daß der Lehrer die zu vermittelnden Items durch Tafelanschrieb fixiert. Bei der Bedeutungsvermittlung neuer Items orientieren sie sich demnach intensiv am Schriftbild. Dieser Lerngewohnheit konnten die Probanden in beiden Untersuchungsdurchgängen nicht folgen, da die Bedeutungserklärungen vom Lehrer ausschließlich auditiv vermittelt wurden. (2) Wie wir aus den Retrospektionen wissen, fiel es den Probanden vereinzelt außerordentlich schwer, das (möglicherweise) erfolgreich Verstandene bzw. richtig Konzeptualisierte sofort mit einem treffenden muttersprachlichen Äquivalent zu "belegen". Insofern ist nicht auszuschließen, daß die in Tabelle 1 und

3 dokumentierten Ergebnisse ein partiell verzerrtes Bild von der tatsächlichen Verstehensleistung zeichnen, und insofern sind bei Folgeuntersuchungen andere Formen der Leistungsmessung ernsthaft in Erwägung zu ziehen.

Die Auswertung der im zweiten Untersuchungsdurchgang an die Probanden verteilten Fragebögen zur Erfassung ihrer lernbiographischen Daten unterstreicht, daß bei solchen Items, die die Probanden bereits zu kennen angaben, eine Verständnisveränderung oder -erweiterung nur in Ausnahmefällen erreicht werden konnte. Anscheinend schenken Fremdsprachenlerner solchen Items, die sie vermeintlich zu kennen glauben, bei der Bedeutungsvermittlung durch den Lehrer kaum Aufmerksamkeit. Sie begeben sich damit der Möglichkeit, ihren Wortschatz um spezifische Bedeutungsschattierungen eines bekannten Signifikanten zu erweitern oder aber falsche Hypothesen über die Bedeutung eines Wortes zu korrigieren.

Darüber hinaus belegt die Fragebogenanalyse, daß Fremdsprachenlerner durchaus ein – wenn auch diffuses – Verständnis darüber besitzen, welche unterrichtlichen Hilfen geeignet sind, ihre Verstehens- und Behaltensleistungen zu steigern. Hierzu rechnen sie insbesondere ein häufiges Vorkommen des zu lernenden Wortes und eine selbständige Verwendung desselben. Auch dem Interesse am neuen Wort messen die Probanden eine wichtige Bedeutung bei.

Ein wesentliches Resultat der Fragebogenaktion ist zudem die Erkenntnis, daß eine systematische und kontinuierliche Wortschatzarbeit außerhalb der Seminare faktisch nicht stattfindet. Diesem Umstand müssen auch die universitären Fremdsprachenlehrer/-lehrerinnen Rechnung tragen, indem sie einerseits das zu vermittelnde Vokabular unter fehlerlinguistischen und frequenzrelevanten Gesichtspunkten auswählen und indem sie andererseits ihre Studenten/Studentinnen mit den entsprechenden Techniken und Verfahren zum autonomen (Weiter-)Lernen vertraut machen (vgl. zu diesem Aspekt Zöfgen, 1989, S. 186 ff.). Praktiker wie Theoretiker des Fremdsprachenunterrichts müssen erkennen, daß angesichts des weitgehenden Fehlens selbstinitiiertem Lerneraktivitäten unterrichtliche Versäumnisse, wie sie sich u.a. in halb und falsch Verstandenem manifestieren, doppelt schwer wiegen.

5. Zusammenfassung und Perspektiven

Nach unserem Kenntnisstand gibt es weder in der Theorie noch in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts eindeutige Empfehlungen für oder gegen ein bestimmtes Bedeutungserklärungsverfahren. Einvernehmen scheint aber insoweit zu herrschen, als den kontextuellen Verfahren eine durchweg positive

Wirkung auf Verstehen und Behalten zuerkannt wird.

Unsere empirische Untersuchung stellt diese Annahme nicht grundsätzlich in Frage; sie liefert aber andererseits auch keine unwiderlegbaren Beweise für eine *generelle* Überlegenheit kontextueller gegenüber nicht-kontextuellen Bedeutungsexplikationen. Damit ist zugleich klargestellt, daß sich unsere bewußt global formulierte Ausgangshypothese nicht bestätigt hat bzw. daß die tendenziell erkennbare höhere Effizienz kontextueller Erklärungen – nicht zuletzt aufgrund der (zu) geringen Probandenzahl (vgl. 3.1) – zu wenig signifikant ist, um in entsprechende praktische Handlungsempfehlungen überführt zu werden.

Die Gründe für ein solches, den Vorannahmen und Erwartungen nicht immer entsprechendes Ergebnis sind sicher vielfältig. Vor allem können wir nicht ausschließen, daß dieses Resultat trotz der in 4.1 begründeten Modifikation des Designs auf theoretische und methodische Schwächen zurückzuführen ist. Unabhängig davon verdienen vor allem jene Erkenntnisse und Einsichten Erwähnung, die sich gewissermaßen als Nebeneffekt der Untersuchung eingestellt haben und von denen einige nachfolgend aufgezählt seien:

- 1) Generelle Aussagen zugunsten des einen oder anderen Verfahrens sind u.a. deshalb nicht möglich, weil es auch unter unseren Testitems Lexeme gibt, bei denen der Versuch, eine knappe und zugleich (proto)typische, die sprachlichen Fähigkeiten der Lerner dennoch nicht überfordernde Kontextualisierung zu finden, scheiterte bzw. an natürliche Grenzen stieß (vgl. etwa *recueilli*, *attiser*; *trite*; *geschunden*). Eine prägnante Paraphrase/synonymische Erklärung (wie etwa *calme et méditatif* für *recueilli*) scheint in einem solchen Fall die ökonomischste und einprägsamste Art der Bedeutungsvermittlung zu sein. Nichts spricht deshalb dagegen, ihr unter den genannten Bedingungen den Vorzug vor einer möglicherweise zu anspruchsvollen und demzufolge schwer zu dekodierenden kontextuellen Erklärung zu geben. Als Gegenbeispiele, die sich aufgrund mangelnder Eindeutigkeit der Paraphrasierungen eher für eine kontextuelle Erklärung eignen, seien hier lediglich *engloutir*, *gratifying* und *aufsässig* genannt.
- 2) Im Unterschied zu den germanophonen Testpersonen ist in den DaF-Gruppen mit z.T. völlig anders gearteten Lernerfahrungen zu rechnen. So dürfte der weit überwiegende Teil der DaF-Probanden bislang ausschließlich mit nicht-kontextuellen Verfahren konfrontiert worden sein. Aus den Retrospektionen geht hervor, daß die kontextuellen Erklärungen bei einigen Probanden aufgrund mangelnder Vertrautheit mit dieser

Art der Bedeutungsvermittlung auf Widerspruch stießen und dementsprechend nicht mit der notwendigen Vorbehaltlosigkeit aufgenommen wurden. Dies gilt in ganz besonderem Maße für die große Zahl von Koreanern und Koreanerinnen.

- 3) Aus den in 2.5 erläuterten Gründen und in Ermangelung geeigneter Testverfahren haben wir uns bei der Überprüfung der Verstehens- und Behaltensleistung für die (muttersprachliche) Äquivalentbildung entschieden. Die Unfähigkeit eines Probanden zur korrekten Äquivalentbildung sagt aber nicht in jedem Fall etwas über das tatsächliche Verstehen und Behalten aus, so daß bei künftigen Untersuchungen auf andere Verfahren zurückgegriffen werden müßte (cloze-Test, C-Test, u.ä.).
- 4) In der Literatur wird zu Recht darauf hingewiesen, daß nicht beliebige Kontexte eine positive Wirkung ausüben, sondern nur spezifische. Vorläufig herrscht allerdings noch Unklarheit darüber, wie solche Kontexte beschaffen sein müssen (vgl. Scherfer, 1988, S. 41; 1989, S. 8). Insofern gilt natürlich auch für die von uns gebildeten Kontexte, bei denen einige der im Umfeld metalexikographischer Forschungen gewonnenen Einsichten berücksichtigt wurden,⁶ daß wir im Hinblick auf die verstehens- und behaltensfördernde Wirkung solcher 'typischen Verwendungen' auf Vermutungen und Plausibilitätserwägungen angewiesen waren.
- 5) Trotz aller Beteuerungen und der Ausrichtung auf die sog. kommunikative Kompetenz scheint der FU nach wie vor auf die Macht des Einzelwortes zu bauen. Unser Projekt könnte sogar dazu beitragen, diesen Eindruck noch zu verstärken, da wir in der Tat das Verstehen und (kurzfristige) Behalten von Einzellexemen getestet haben. Fremdsprachliche Kompetenz meint aber auch oder vielleicht sogar dominant die Fähigkeit zum richtigen Gebrauch der Wörter. Eine solche produktive Kompetenz darf nun nicht mit einer an sich schon problematischen Äquivalentbildungskompetenz gleichgesetzt werden. Vielmehr gilt es für den L2-Lerner, die ad hoc gebildeten Äquivalenzen, Modelle oder Vorstellungen, die er beim ersten Zusammentreffen mit einem Wort entwickelt, in immer neuen Zusammenhängen und Situationen zu einem umfassenden Ganzen zusammenzufügen und somit schrittweise die semantische und pragmatische Wirkung eines Wortes zu erleben. Möglicherweise würde

⁶ Zu diesen Einsichten gehören: Einbettung des Items in Situationen, die den Lebenserfahrungen der Lerner entsprechen und die durchaus "klischeehaft" sein können; realistische Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Adressaten, u.a. (vgl. detaillierter Zöfgen, 1986).

die Überlegenheit von kontextuellen Verfahren der Bedeutungsexplikation, die das entsprechende Lemma in seinem habituellen syntagmatischen Umfeld und in einer typischen Verwendungssituation zeigen, weit deutlicher hervortreten, wenn etwa der Behaltenstest stärker auf die Fähigkeit zur (Re-)Produktion in der Fremdsprache abstellen würde. Sowohl in den Retrospektionen als auch im ersten Testdurchgang finden sich unübersehbare Anhaltspunkte für eine solche – hier mit der gebotenen Zurückhaltung formulierte – Schlußfolgerung.⁷

Fazit: Der empirische Vergleich der beiden Typen von Erklärungsverfahren hat keinen klaren Sieger hervorgebracht. Zumindest für das Behalten scheint die Präsentation eines Lemmas in einer beispielhaften Kontextualisierung gleichwohl meßbare Vorteile gegenüber anderen Typen von Erläuterungen zu haben. Ihre behaltensfördernde Wirkung ließe sich möglicherweise noch um einiges steigern, wenn wir genauer angeben könnten, welchen Bedingungen ein "idealer Kontext" zu genügen hat. In Frage kommen u.a. strukturelle (z.B. Länge des "Beispiels") kognitionspsychologisch relevante (etwa die Platzierung des Items innerhalb der Erklärung – Stichwort: serialer Positionseffekt), sprachliche (Grad der grammatischen und lexikalischen Komplexität) und pragmatische Bedingungen (Kontextualisierung in narrativer oder dialogisierender Form, Versprachlichung einer ungewöhnlichen oder banalen/alltäglichen Situation, usw.). Umso dringlicher ist es, Untersuchungen zu initiieren, die die damit erneut aufgezeigte Forschungslücke zu schließen vermögen, indem sie die entsprechenden Konsequenzen aus dieser Untersuchung ziehen und gemäß den hier gegebenen Anregungen neben linguistischen und fremdsprachendidaktischen vor allem auch die gedächtnispsychologischen Aspekte in Überlegungen zur Optimierung von kontextuellen Bedeutungserklärungen einbeziehen. Erste konkrete Schritte in die-

⁷ Wie in 4.1 dargestellt, sollten die Probanden im Behaltenstest des 1. Durchganges eine zielsprachliche Paraphrasierung vornehmen. Namentlich im Fach Französisch glänzten die kontextuellen Gruppen mit zahlreichen treffenden, sowohl inhaltlich als auch sprachlich ansprechenden Satzbeispielen. Zwar sollte nicht verschwiegen werden, daß sich die Probanden häufig sehr eng an die kontextuelle Bedeutungsexplikation anlehnten, was im übrigen auf ein ungewöhnlich hohes Maß an reproduktiver Kompetenz schließen ließ. Dennoch bleibt festzuhalten, daß es auch Beispiele gab, die markant von der vorgegebenen Kontextualisierung abwichen. Inwieweit dieser Tatbestand bereits als Fähigkeit zum situativen Transfer gedeutet werden darf, kann und soll auf einer so schmalen empirischen Basis nicht entschieden werden.

ser Richtung werden gegenwärtig im Rahmen einer Anschlußuntersuchung unternommen.⁸

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld. (1987). Welcher Typ von Forschung in der Fremdsprachendidaktik? Zum Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In Lörcher & Schulze (1987), Bd. 2, 943-975.
- Autorenkollektiv FU Berlin, Universität Bielefeld & TU Hannover. (1979). *Grundausbildung in Statistik für Wirtschaftswissenschaftler*. Berlin [unveröffentlicht].
- Baur, Rupprecht S. & Grzybek, Peter. (1986). Was ist das – Rätselraten bei der Bedeutungserschließung im Fremdsprachenunterricht. In Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre* (S. 145-162). Frankfurt/M.: Scriptor.
- Baur, Rupprecht S. & Grzybek, Peter. (1990). Sprachlehrforschung und Semiotik. In Walter A. Koch (Hrsg.), *Semiotik in den Einzelwissenschaften*. Halbband I (S. 249-286). Bochum: Brockmeyer.
- Bierwisch, Manfred. (1983). Semantische und konzeptuelle Repräsentationen lexikalischer Einheiten. In Rudolf Růžicka & Wolfgang Motsch (Hrsg.), *Untersuchungen zur Semantik* (S. 61-99). Berlin: Akademie-Verlag.
- Bodensieck, Gustav. (1967). Untersuchungen zu Darbietungsverfahren der direkten Methoden bei abstrakten Adjektiven. *Englisch*, 2, 11-16.
- Broeder, Peter, Guus, Extra & van Hout, Roland. (1989). Processes in the developing lexicon of adult immigrant learners. *AILA-Review*, 6, 86-109.
- Carter, Roland A. (1987). Vocabulary and second/foreign language teaching. *Language Teaching*, 20, 3-16.
- Carter, Roland A. & McCarthy, Michael J. (1988). *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.
- Cohen, Aandrew D. & Aphek, Enda. (1980). Retention of second-language vocabulary over time: Investigating the role of mnemonic associations. *System*, 8, 221-235.
- Cornu, Anne-Marie. (1981). Die wichtigsten methodischen Schritte bei der Wortschatzvermittlung. In Bernd-Dietrich Müller (Hrsg.), *Konfrontative Semantik* (S. 95-112). Weil: Lexika.
- Doyé, Peter. (1975). *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. (4. Aufl.) Hannover: Schrödel & Dortmund: Lensing.
- Engelkamp, Johannes. (1980). Contribution de la psychologie à l'enseignement des langues étrangères et à l'introduction de la télévision en classe de langue. *Etudes de linguistique appliquée*, 38, 28-51.
- Engelkamp, Johannes. (1985a). Die Repräsentation der Wortbedeutung. In Schwarze & Wunderlich (1985), 292-313.
- Engelkamp, Johannes. (1985b). Die Verarbeitung von Bedeutung: Behalten. In Schwarze & Wunderlich (1985), 333-364.
- Esser, Ulrich. (1980). Wortschatzerwerb aus fremdsprachenpsychologischer Sicht betrachtet. *Fremdsprachenunterricht*, 24, 598-601.

- Esser, Ulrich & Harnisch, Annelie. (1980). Eine methodische Variante zur Optimierung des Wortschatzerwerbs: Listen und Graphenlernen. *Deutsch als Fremdsprache*, 17(3), 161-166.
- Galisson, Robert. (1979). *Lexicologie et enseignement des langues (essais méthodologiques)*. Paris: Hachette.
- Hatch, Evelyn M. (1983). *Psycholinguistics. A second language perspective*. Rowley: Newbury House.
- Henrici, Gert & Köster, Lutz. (1987). Verfahren der Erklärung von lexikalischen Bedeutungen im Fremdsprachenunterricht. Zielsetzungen, Untersuchungsmethoden und erste Ergebnisse aus einem empirischen Projekt. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 16, 25-61.
- Hörmann, Hans. (1981). *Einführung in die Psycholinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Johansson, Stig. (1978). *Studies in error gravity. Native reactions to errors produced by Swedish learners of English*. Göteborg (Göteborg Studies in English 44).
- Levenston, Edward A. (1979). Second language acquisition: Issues and problems. *Interlanguage Studies Bulletin*, 4(2), 147-160.
- Lipka, Leonhard. (1987). Prototype semantics or feature semantics – An alternative? In Lörcher & Schulze (1987), vol. 1, 282-298.
- Lörcher, Wolfgang & Schulze, Rainer. (Hrsg.). (1987). *Perspectives on Language Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Language Teaching and Learning. To honour Werner Hüllen on the occasion of his sixtieth birthday*. Tübingen: Narr, 2 Bde.
- Lübke, Diethard. (1972). Einsprachige Vokabelerklärung: Testergebnisse aus dem Französischunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen*, 25, 23-31.
- Matz, Klaus-Dieter & Röhr, Gerhard. (1988). Kognitive Aspekte der Lernbarkeit kontextualen Erschließens. *Deutsch als Fremdsprache*, 25(2), 88-92.
- Meara, Paul. (Hrsg.). (1983). *Vocabulary in a second language*. Volume 1. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (Specialised bibliography 3).
- Meara, Paul. (Hrsg.). (1987). *Vocabulary in a second language*. Volume 2. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (Specialised bibliography 4).
- Nation, Paul & Carter, Ron. (Hrsg.). (1989). *Vocabulary Acquisition*. Amsterdam: Free University Press (= AILA Review, 6 (1989)).
- Oehler, Heinz. (1972). Der mehrsprachige Grundwortschatz als Lern- und Lehrhilfe auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 6(23), 2-12.
- Ott, C. Eric, Blake, Rowland S. & Butler, David C. (1976). Implications of mental elaboration for the acquisition of foreign language vocabulary. *IRAL*, 14, 37-48.
- Piepho, Hans E. (1976). Untersuchungen zum Übersetzungsverhalten von Schülern der Klasse 7 und 8. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 10(40), 29-35.
- Politzer, Robert L. (1978). Errors of English speakers of German as perceived and evaluated by German natives. *Modern Language Journal*, 62, 253-261.
- Quasthoff, Uta M. & Hartmann, Dietrich. (1982). Bedeutungserklärungen als empirischer Zugang zu Wortbedeutungen. Zur Entscheidbarkeit zwischen holistischen und komponentiellen Bedeutungskonzeptionen. *Deutsche Sprache*, 10, 97-118.
- Raven, John Carlyle. (1979). *Standard Progressive Matrices*. Weinheim: Beltz Test Gesellschaft.

⁸ Eine solche Untersuchung wird von Frank Kostrzewa im Rahmen seiner Dissertation durchgeführt.

- Ripfel, Martha. (1989). Ergebnisse einer Befragung zur Benutzung ein- und zweisprachiger Wörterbücher. *Lexicographica*, 5, 178-201.
- Rohrer, Josef. (1978). *Die Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*. Bochum: Kamp.
- Sader-Jin, Friederike. (1987). Erklären als interaktiver Prozeß. In Josef Gerighausen & Peter C. Seel (Hrsg.), *Aspekte einer interkulturellen Didaktik. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 16.-17. Juni 1986* (S. 46-59). München: iudicium.
- Scherfer, Peter. (1985). Lexikalisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. In Schwarze & Wunderlich (1985), 412-440.
- Scherfer, Peter. (1988). Überlegungen zum Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht. In Albert Raasch, Michael Bludau & Franz J. Zapp (Hrsg.), *Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen* (S. 28-51). Frankfurt: Diesterweg.
- Scherfer, Peter. (1989). Vokabellernen. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 23(98), 4-10.
- Scherfer, Peter. (1990). Zwei Anregungen für kreatives Wortschatzlehren und -lernen. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 24(100), 43-45.
- Schippan, Thea. (1988). Probleme der semantischen Analyse. *Germanistische Mitteilungen*, 27, 3-10.
- Schouten-van Parreren, Caroline. (1989). Vocabulary learning through reading: which conditions should be met when presenting words in texts. *AILA-Review*, 6, 75-85.
- Schwarze, Christoph. (1982). Stereotyp und lexikalische Bedeutung. *Studium Linguistik*, 13, 1-16.
- Schwarze, Christoph & Wunderlich, Dieter. (Hrsg.). (1985). *Handbuch der Lexikologie*. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Soudek, Miluse & Soudek, Lev I. (1983). Cloze after thirty years: new uses in language teaching. *English Language Teaching Journal*, 37, 335-339.
- Strick, Gregory J. (1980). A hypothesis for semantic development in a second language. *Language Learning*, 30, 155-176.
- van der Waerden, Bartel L. (1975). *Mathematik für Naturwissenschaftler*. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut.
- Viehweger, Dieter. (1986). Bedeutungserklärungen in einsprachigen synchronischen Wörterbüchern des Deutschen. *Geländer* (Prag), 5, 39-50.
- Wiegand, Herbert Ernst. (1989). Die lexikographische Definition im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In Franz Josef Hausmann, Oskar Reichmann, Herbert E. Wiegand & Ladislav Zgusta (Hrsg.), *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie* (S. 530-588). Erster Teilband. Berlin/New York: de Gruyter.
- Wode, Henning. (1987). Einige Grundzüge des natürlichen L2-Erwerbs des Wortschatzes. In Hartmut Melenk, Jean Firges, Günter Nold, Reinhard Strauch & Dieter Zeh (Hrsg.), *11. Fremdsprachendidaktiker Kongreß Ludwigsburg 1985* (S. 483-496). Tübingen: Narr.
- Zimmer, Hubert D. (1984). Kognitionspsychologische Aspekte des Fremdsprachenerwerbs oder visuelle und verbale Komponenten der Wortbedeutung im Fremdspracherwerb. In Wolfgang Bufe, Ingo Deichsel & Uwe Dethloff (Hrsg.), *Fernsehen und Fremdsprachenlernen. Untersuchungen zur audio-visuellen Informationsverarbeitung: Theorie und didaktische Auswirkungen* (S. 49-66). Tübingen: Narr.
- Zimmer, Hubert D. (1985a). Die Repräsentation und Verarbeitung von Wortformen. In Schwarze & Wunderlich (1985), 271-291.
- Zimmer, Hubert D. (1985b). Die Verarbeitung von Bedeutung: Verstehen und Benennen. In Schwarze & Wunderlich (1985), 314-332.
- Zöfgen, Ekkehard. (1986). Kollokation – Kontextualisierung – (Beleg-)Satz. Anmerkungen zur Theorie und Praxis des lexikographischen Beispiels. In Albert Barrera-Vidal, Manfred Raupach & Hartmut Kleineidam. (Hrsg.), *Französische Sprachlehre und bon usage. Festschrift für Hans-Wilhelm Klein zum 75. Geburtstag* (S. 219-238). München: Hueber.
- Zöfgen, Ekkehard. (1989). Wortschatzlernen – ein Buch mit acht Siegeln. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 18, 177-202.

Anhang 1: Textblatt (Französisch)

■ A la campagne, les gens se connaissent de toute éternité. Ils s'aiment, ils se haïssent, ils se rendent des services, ils *se brouillent*, mais ils se connaissent. [...] Chez nous, quand un bonhomme meurt, ses amis l'accompagnent jusqu'à sa dernière demeure. On dit au revoir au moins, poliment. [...].

C'est vrai qu'on bavarde aussi sur le *cortège*. Ça fait *ricaner* les citadins. On cause des champs et des bêtes, du prix du veau, des derniers *potins*. A voix haute à la fin de la queue qui s'étire⁽¹⁾ entre l'église et le cimetière, on ne se gêne plus. Ça ne fait pas très *recueilli*. Les étrangers ne comprennent pas, ils pensent que c'est de la *frime*. [...] Je voudrais bien mourir chez nous, le plus tard possible, mais qu'on n'ait pas entièrement oublié notre civilisation rurale. Que quelqu'un sache encore me regretter d'une parole fraternelle. Oh je sais bien! Ce sont des *bricoles*. Mais je voudrais bien qu'il y ait encore du vin à boire pour mes copains, après la mort. [...].

Claude Duneton: *Je suis comme une truie qui doute*. Paris 1976 [texte adapté]

(1) *s'étirer*: [ici] «sich hinziehen, sich erstrecken»

■ Chaque matin, et dès l'aurore commence la folle parade de ce qu'on appelle «l'Information». Il suffit d'ouvrir la radio, une avalanche de nouvelles fraîches nous tombe dessus, nous *engloutit*: attentats, prises d'otages, *détournements*, *rackets*, etc. etc. Nous suivons, nous tentons de suivre dix, vingt *feuilletons* à la fois, sans avoir le temps de *repérer* les personnages ni de suivre l'action. Quand un bulletin de radio, et surtout un journal de télé fait défiler les manteaux d'hiver, des ministres sortant de leur DS, *l'enlèvement* d'une petite fille, une nouvelle augmentation des impôts, un résultat de football, une *bagarre* en Irlande, deux scènes d'un nouveau film avec Delon ... qui s'y retrouve, sinon ceux qui savent? Ce n'est plus qu'un brouillard *bigarré* où tout *s'estompe* et s'annule.

Nous disposons de moyens d'informations à *gogo*. Mais si ces moyens avaient, par l'usage qu'en fait une société *vorace*, peu à peu déformé notre sensibilité aux événements?

L'information des mass media est une industrie qui doit satisfaire le public le plus large possible et, à la limite, tous les publics. Quel est le but? M'aider à déchiffrer le monde? *Attiser* ma conscience de l'Actuel? Ou bien plutôt, de conserver ma clientèle, sans perdre les aides financières des annonceurs publicitaires? On comprend alors pourquoi l'information mêle les nouvelles à la publicité: à l'Actualité presque toujours catastrophique, répond la publicité euphorique. A la famine, la gastronomie; au *saccage* de la nature, les odeurs agréables des eaux de toilette.

Fêtes et Saisons, n° 272 - janvier 1973

Anhang 2: Bedeutungserklärungen

■ Beispiele aus der DaF-Gruppe:

tippeln

mit kleinen, schnellen Schritten gehen

Meine Schwester trägt immer lange, enge Röcke. Sie kann nicht normal gehen, sie muß trippeln.

vehement

sehr stark, eindringlich, mit viel Energie

Einige Frauen setzen sich vehement für die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau ein. Sie machen Frauenzeitschriften, organisieren Demonstrationen und kämpfen für ihr Recht.

Idylle

Ort mit Frieden, Ruhe und Harmonie

Die Sonne scheint, die Vögel singen, der Wind weht leise durch die Bäume, und wir liegen im Gras und freuen uns über diese Idylle.

■ Beispiele aus der Englisch-Gruppe:

to ditch

to give up or abandon

When Mary realized that Miles has a new girlfriend every weekend, she soon ditched their future plans for marriage. She actually told him she would never want to see him again.

gratifying

very interesting and exciting

Going to India for one year is an intriguing idea. I'm sure you will enjoy your stay and not regret a minute of it. It will possibly be the most exciting time of your life.

reluctance

disinclination or will-
ingness

I suspect that Mary's reluctance to accept the offer of a new job has to do with the low pay involved.

■ Beispiele aus der Französisch-Gruppe:

se brouiller

ne plus s'entendre avec qn, se fâcher avec qn

Mon frère à côté de Marie? Ce sera la catastrophe. Tu ne sais pas qu'ils se sont brouillés il y a un mois et que depuis ils ne se parlent plus?

à gogo

en abondance et tant qu'on veut

Hier soir nous étions invités chez les Dupont. Il y avait de tout: douze plats au total, et en plus, du champagne à gogo. Je n'ai jamais bu autant.

bagarre

querelle et échange de coups

Bilan des bagarres entre néo-nazis et la police dans un bar à Berlin: vingt blessés, dont cinq graves, l'ameublement d'une valeur de cent mille francs complètement détruit.

Anhang 3: Verstehenstest (Englisch)

Anhang 4: Behaltenstest (Deutsch)

Name, Vorname: _____

Gruppe: _____

Name, Vorname: _____

Gruppe: _____

 * Anweisung zum Ausfüllen der Arbeitsblätter *
 * >>Warten Sie grundsätzlich ab, bis Sie die Erklärung durch den Leh- *
 * rer zum zweiten Mal gehört haben. *
 * >>Schreiben Sie dann eine Übersetzung oder eine Umschreibung des *
 * umrahmten Wortes in Ihrer Muttersprache in die dafür vorgesehen *
 * Leerzeilen. *
 * >>Für jede Übersetzung/Umschreibung haben Sie 1 Minute Zeit! *
 * *****

 * >>Erklären Sie die nachfolgenden Wörter durch eine Übersetzung oder *
 * durch eine Umschreibung in Ihrer Muttersprache. *
 * >>Es ist nur eine Übersetzung bzw. nur eine Umschreibung erlaubt. *
 * >>Sie haben insgesamt 60 Minuten Zeit! *
 * *****

■ ... ended in an **unprecedented** act of violence.

■ **aufgedreht**

(EINE Übersetzung oder EINE Umschreibung in der Muttersprache):

Für > *unprecedented* < EINE Übersetzung oder EINE Umschreibung in der Muttersprache:

Kannten Sie diese Bedeutung des Wortes schon vorher? ja/nein: _____

■ **zappeln**

(EINE Übersetzung oder EINE Umschreibung in der Muttersprache):

■ China seemed to be **making headway** in recent years, [...]

Für > *to make headway* < EINE Übersetzung oder EINE Umschreibung in der Muttersprache:

Kannten Sie diese Bedeutung des Wortes schon vorher? ja/nein: _____

■ **geschunden**

(EINE Übersetzung oder EINE Umschreibung in der Muttersprache):

■ ... the increased **despondency** among Chinese students ...

Für > *despondency* < EINE Übersetzung oder EINE Umschreibung in der Muttersprache:

Kannten Sie diese Bedeutung des Wortes schon vorher? ja/nein: _____

■ **Trugschluß**

(EINE Übersetzung oder EINE Umschreibung in der Muttersprache):

Völkerbilder in fremdsprachenunterrichtlichen Lehrwerken. Ein Literaturbericht

Heinrich Grothuesmann und Helmut Sauer
Universität Dortmund

The following article presents an annotated bibliography of textbook analyses which all describe the image of a nation as it is depicted either implicitly or explicitly in textbooks for foreign language learning (English, French, German, Spanish). The summarizing commentary focuses on common trends and developments which run strikingly parallel for each language and, furthermore, discusses difficulties and problems when depicting a foreign nation in textbooks.

0. Einleitung

Die fremdsprachendidaktische Lehrwerkforschung hat sich in den 80er Jahren vermehrt mit den landeskundlichen und literarischen Inhalten der Lehrbücher befaßt. Von 1985 bis Anfang 1991 erschienen acht Dissertationen und drei Sammelbände mit Untersuchungen zu Völkerbildern in Lehrbüchern und Lektüren für den Englisch-, Französisch-, Spanisch- und Deutsch- (als Fremdsprache) Unterricht. Der Begriff "Völkerbild" ist dabei schlicht als das Konstrukt zu verstehen, das sich aus der Summe der landeskundlichen Lehrbuchinformationen ergibt. Hinter den erfaßbaren "Lehrbuchbildern" steht natürlich auch der Gedanke an das Konstrukt der mentalen Bilder in den Köpfen der Lernenden, um deren Bildung und Fähigkeit zu Empathie, zu interkulturellem Verstehen, es geht.

Im Zentrum der Untersuchungen, die in diesem Literaturbericht vorgestellt werden sollen, stehen die Deskription und die Analyse der Bilder, die fremdsprachenunterrichtliche Lehrwerke von den Zielkulturen bieten, und das Problem, wie weit diese Bilder den fremdkulturellen Realitäten und dem Zwecke ihrer Vermittlung angemessen sind. Wir waren bemüht, alle Veröffentlichungen im deutschsprachigen Raum zu erfassen, die Ergebnisse von Inhaltsanalysen fremdsprachenunterrichtlicher Lehrwerke enthalten. Einige kleinere Aufsätze mit partiellen Ergebnissen aus größeren Arbeiten haben wir nicht aufgenommen. Unberücksichtigt bleiben lehrwerk-kritische Untersuchungen mit anderen Fragestellungen, die relevante didaktische Literatur, die zum Teil ausführlich in den Einleitungsteilen der

Untersuchungen referiert wird, und die Fülle der Arbeiten zu Völkerbildern, zur Problematik der Stereotypen und Vorurteile, die Hoffmann in seiner umfassenden Bibliographie (1/1986)¹ dokumentiert. Im Vorwort dazu stellt Hans Lemberg den hier gut anwendbaren, disziplinen-übergreifenden Begriff "Imagologie" vor, der im Umfeld der literaturwissenschaftlichen Komparatistik eine große Rolle spielt. Bericht und Bibliographie sind nach Völkerbildern, den verschiedenen Perspektiven und der Chronologie der Arbeiten geordnet. Ein systematischer Kommentar faßt die aus der Sicht der Rezensenten wesentlichen Forschungsergebnisse zusammen. So wird ein kommentierter Überblick über die imagologischen fremdsprachendidaktischen Forschungen gegeben, der dazu beitragen soll, das vorhandene Wissen verfügbar zu machen und weitere Diskussionen und Forschungen anzuregen.

1. Das Amerikabild

1.1 Das Amerikabild in Sprachlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland

Die ersten lehrwerk-kritischen Äußerungen Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre gelten der stärkeren Berücksichtigung der USA im Englischunterricht und dem Beitrag, den dieser Unterricht für ein besseres Verstehen des anderen Volkes leisten kann. Das Selbstbild der USA, erschlossen durch das Studium der Literatur, wird dabei zum Richtwert des Fremdverstehens. So fordert Hartig (2/1958; 3/1962) ein Amerikabild, in dem die positiven Leistungen Amerikas aus der Perspektive der "großen Repräsentanten des Amerikanertums" (S. 18) verdeutlicht werden.

In der Folge der Einführung des Englischen als obligatorisches Schulfach untersucht Heuer (4/1967) das Amerikabild in Volksschulbüchern und erklärt die verfälschenden Stereotypen (z.B. die Romantisierung der Indianer und des Westens) aus der langlebigen Tradition des deutschen Amerikabildes. Er schlägt vor, "alle jene amerikanischen Kulturerscheinungen ..., die bei einem Vergleich mit den entsprechenden deutschen Begriffen deutliche Abweichungen aufweisen," (S. 233) und "sprachverbundene Kulturelemente" (S. 234) als didaktisch vorrangig anzusehen. Befragungen deutscher Schüler und amerikanischer Studenten stützen seine Ergebnisse.

¹ Die Bibliographie zu diesem Artikel ist durchnummeriert. Ein Verweis wie '(1/1986)' bezeichnet den ersten Eintrag (Publikation aus dem Jahre 1986) in der Bibliographie.

Gutschows Analyse gymnasialer Lehrwerke (5/1969) zeigt ein Verdrängen aktueller kontroverser Probleme und "ein Verweisen in die historische Distanz" (S. 83), ohne jedoch die komplexe historische Situation aktueller Probleme ausleuchten zu können. Im Gegensatz dazu stehen die Lehrwerke der Realschule, die einen verhältnismäßig geringen Anteil an historischen Themen aufweisen und sich einem realistischen Amerikabild zuwenden.

Die bis dahin aufgezeichnete Kritik (fehlende Aktualität, Mangel an authentischen realistischen Texten, Stereotypen) wird in die Konzeption neuerer Lehrwerke aufgenommen (vgl. 7/Funk, 1979). Anstelle eines kulturkundlich-ausgerichteten harmonischen Gesamtbildes wird jetzt ein dynamisches und problemorientiertes Amerikabild entworfen. Überholte Klischees, z.B. über den "Wilden Westen" werden abgebaut (9/Finger, 1985), und der "amerikanische Alltag" gewinnt zunehmend Beachtung (11/Högel, 1987).

Die zunächst positive Entwicklung in Richtung eines realistischen Amerikabildes führt in den 80er Jahren zu Unausgewogenheiten des Gesamtbildes und zu einer überzogenen Problemorientierung (12/Jacobmeyer (Hrsg.), 1988; 13/Theis, 1991; 14/Moore, 1990).

So sind die überbetonte Darstellung der ethnischen Pluralität, die Konzentration auf Ausnahmesituationen (Problemorientierung) und eine Überakzentuierung der Rassenproblematik Kritikpunkte einer deutsch-amerikanischen Kommission (12/Jacobmeyer (Hrsg.), 1988), die u.a. einen verstärkten Einbezug von historischem und politischem Wissen empfiehlt, um Gegenwartprobleme in ihrer historischen Reichweite angemessen beurteilen zu können.

Die Dissertation von Theis (13/1991) belegt die These, daß das deutsche Amerikabild mehr von den Entwicklungen und Bedürfnissen in Deutschland geprägt wird und weniger die real-politischen Veränderungen in Amerika widerspiegelt. Gerade die politisch-emanzipative Ausrichtung der Materialien in den 70er Jahren gestaltet die Themenauswahl nicht so sehr unter dem Gesichtspunkt der Relevanz oder Repräsentanz für das Zielland, sondern unter dem Gesichtspunkt der Anwendbarkeit in der eigenen Gesellschaft. *Mainstream-America* wird vernachlässigt, da sich der Unterricht "in der Vielzahl der Einzelaspekte, der Minoritäten und Randgruppenphänomene" (S. 315) verliert und ein Gesamtbild der anderen Kultur nicht angestrebt wird. Theis fordert daher für den Unterricht "zielkulturbezogene Materialien, die sich gerade auch aus der Innenperspektive des anderen Landes um ein vertieftes Verständnis bemühen, nicht nur bezüglich reiner Faktenkenntnis, sondern auch im Aufzeigen von Zusammenhängen und Entwicklungslinien" (S. 318).

Auch die Amerikanerin Moore (14/1990) sieht die negativen und problembeladenen Seiten der amerikanischen Gesellschaft überverhältnismäßig thematisiert, ihrer Meinung nach ein Ergebnis der konflikt-orientierten deutschen Didaktik, die nur eine vorgezeichnete Themenauswahl erlaubt.

1.2 Das Amerikabild in Sprachlehrbüchern der ehemaligen DDR

Die von westdeutschen Autoren vorgenommenen Analysen der Amerikabilder in den Lehrbüchern der DDR bestätigen deren massive "parteiliche", politisch-ideologische Funktionalisierung. Die Inhalte der Englischlehrwerke unterliegen dem "Prinzip der Parteilichkeit", so daß die Auswahl der Themen ideologischen Gesichtspunkten unterworfen ist. Durch eine bewußte Verzerrung der Leistungen der Amerikaner oder durch gesteuerten Informationsentzug wird ein recht einseitiges, negatives Amerikabild gezeichnet (15/Glaap, 1978; 16/Schulze, 1979; 17/Espich, 1987; 14/Moore, 1990). Die DDR-Lehrwerke versuchen, durch die Konzentration auf undifferenziert dargebotene Themen, wie z.B. Arbeitslosigkeit oder Rassismus, eine Kontrastfolie zu entwerfen und das als absolut gesetzte Gesellschaftsbild der DDR kontrastiv auf die Zielländer zu projizieren, um durch Selektion negativer Analogien die eigene Realität zu überhöhen und zu idealisieren.

2. Das Deutschlandbild

2.1 Das Deutschlandbild in englischen Deutschlehrwerken

Eine frühe lehrwerkkritische Arbeit wurde von Ernst Stöbe (18/1939), der an die Friedfertigkeit des "Führers" glaubte und die "nationale Bewegung" als eine positive Entwicklung des deutschen Volkes sah, verfaßt. Er findet in den analysierten Schulbüchern ein insgesamt akzeptables Deutschlandbild, auch wenn die "Objektivität" der Engländer nicht objektiv sei, sondern englische Standpunkte vertrete. Das in Deutschland noch vorherrschende Bemühen um internationale Objektivität wird als überholt getadelt. Das englische Deutschlandbild wird dennoch objektiv erfaßt, aber "parteilich" interpretiert.

Das Deutschlandbild der englischen Oberstufenschüler in den 50er Jahren wird von den Werken der deutschen Klassiker und renommierten Autoren des 19. und frühen 20. Jahrhunderts geprägt. Das Bild ist humanistisch-literarisch (19/Lützens, 1959).

Hierls lehrwerkkritische Arbeit (20/1972) erforscht die in literarischen Texten vermittelten Deutschlandbilder amerikanischer, englischer und deutscher Fremdsprachenlesebücher. In den englischen Lehrbüchern steht die

Sprachvermittlung im Vordergrund, während in der amerikanischen Konzeption die kulturkundlichen Intentionen dominieren (S. 19f.). Die englischen Lehrbücher bieten ein veraltetes Deutschlandbild, erfüllen aber in Ansätzen die Forderung nach realistischer Thematisierung von Problemen.

Die mangelnde Systematik der englischen Lehrbücher in der Darstellung Deutschlands (so z.B. die einseitige Konzentration auf das protestantische Norddeutschland) ist nach Auffassung von Johnson (21/1973; 22/1974) "in erster Linie auf persönliche Erlebnisse und Eindrücke" (22/S. 193) der Lehrwerkverfasser zurückzuführen. So besteht das Deutschlandbild "mehr aus einer planlosen Aneinanderreihung von Teilaspekten als aus einer wissenschaftlich untermauerten Darstellung der behandelten Kultur." (22/S. 193)

Den Wandel des Deutschlandbildes in den Jahren 1968 bis 1986 analysiert Doerk (23/1990). Innerhalb eines Zeitraumes von sieben bis acht Jahren konstatiert sie drei unterschiedliche Deutschlandbilder:

- a) 1968-1975: die konservative, materiell aufstrebende Wohlstandsgesellschaft der mittleren sozialen Schicht mit den traditionellen Rollenklischees
- b) 1976-1982: eine Gesellschaft im Umbruch zu einer partnerschaftlich orientierten Freizeitgesellschaft
- c) ab 1983: die "Freizeitgesellschaft Bundesrepublik", "in der der einzelne Bürger sich als geschäftiger, schlanker, modischer Freizeit- und Urlaubsfreak präsentiert ..." (S. 161).

Wie Doerks Analyse zeigt, wird durch die seit 1983 bei der Präsentation verstärkt angewandten Prinzipien der Aktualität, Authentizität und der Individualisierung ein zeitnahes und wirklichkeitsgetreueres Deutschlandbild gezeigt. Allerdings bedingt die einseitige Darstellung des Bereichs "Freizeit und Urlaub" eine "Ausklammerung einer politischen, historischen und kulturellen Dimension" (S. 203), so daß erneut ein undifferenziertes Stereotyp aufgebaut wird.

Doerk streicht heraus, daß das Deutschlandbild der französischen Sprachlehrbücher (vgl. 27/Krauskopf, 1985) parallele Entwicklungen zeigt, während es deutliche Differenzen zum deutschen Autostereotyp (vgl. 34/Amer, 1988) gibt, denn "dem positiven Deutschlandbild englischer und französischer Deutschlehrbücher setzen die deutschen Lehrbücher ... ein Bild der Freudlosigkeit, des Pessimismus und der Unzufriedenheit entgegen, dessen extreme Ausrichtung auf das Negative und Problematische einer bedenklichen Verzerrung der deutschen Wirklichkeit gleichkommt, einer Wirklichkeit, deren häufig abwertende Schilderung, zumal von Deutschen selbst

erstellt, den ausländischen Adressaten eher verunsichern muß, als zum Aufbau einer verständnisfördernden Haltung gegenüber der Bundesrepublik beizutragen" (S. 205).

2.2 Das Deutschlandbild in Deutschlehrbüchern verschiedener europäischer Nachbarländer

Valynseele-Grosse (24/1974) analysiert Deutschlehrbücher, die in den gymnasialen Zweigen in sieben Nachbarländern im Fremdsprachenunterricht benutzt werden und liefert eindrucksvolle Belege für die Tradierung ideologisch-stereotyper Vorstellungen über die Deutschen und ihr Land (S. 110ff.). Dazu gehören: der mystische deutsche Wald (Tacitus), die Nibelungen und die Germanen als wesensbestimmende Vorfahren, deutsche Tiefe und Innerlichkeit, die religiöse Überhöhung der Arbeit und der arbeitswütige Deutsche, die Dominanz des Vaters in der Familie, Disziplin- und Ordnungssinn. Eine "imagologische" oder fremdsprachendidaktische Reflexion dazu gibt es nur in Ansätzen.

2.3 Das Deutschlandbild in französischen Deutschlehrbüchern

Die Arbeiten zu diesem Thema zeigen den Wandel des Deutschlandbildes innerhalb einzelner Dekaden: die Abkehr von einem humanistisch-literarisch geprägten Deutschland der "Dichter und Denker", ein wirtschaftlich aufstrebendes Land und eine freizeit-orientierte Konsumgesellschaft.

Smolkas Befragungen zum Deutschlandbild (25/1959) in den 50er Jahren zeigen, daß die überwiegend literarischen Texte das französische Deutschlandbild des 19. Jahrhunderts tradieren. Es ist das romantische "Land der Dichter und Schwärmer", das Rationale gehört zur "Domäne des französischen Geistes" (S. 137), die Gegenwart wird damit nur verzerrt erfaßt. Nach dem kulturkundlichen Verständnis geht es darum, "Lektüren und Lehrbücher ... wirklichkeitsnäher zu gestalten, sie zu einem getreuen Spiegel des deutschen Wesens mit seinen Werten und seiner Gefährdung zu machen ..." Dazu gehört freilich das moderne "Deutschland der Mitte des 20. Jahrhunderts" (S. 143), das hier noch fehlt.

Die überkommenen Klischees überalterter Lehrwerke werden erst durch die Leitkategorien Authentizität und Aktualität allmählich aufgehoben (vgl. 26/Götz, 1977).

Eine erste systematisch angelegte lehrwerk-kritische Arbeit zum Deutschlandbild in französischen Lehrwerken kommt von Krauskopf (27/1985;

28/1989). Ihm gelingt es, den fast gleich verlaufenden Wandel beider Auslandsbilder (Deutschland- und Frankreichbild) in Abhängigkeit von direkten und indirekten gesellschaftlichen Einflüssen aufzuzeigen: von der kulturkundlich-literarischen, völkerpsychologischen Idealisierung der 50er Jahre zur nüchternen, stärker politischen Kommunikations- und Schülerorientierung der 70er Jahre und mit der "Tendenz zum illustrierten Freizeitbuch" der 80er Jahre.

Der starke Einbezug der Gegenwart in den siebziger Jahren bewirkt, daß "das Bild des anderen Landes kritischer, aber auch um vieles ehrlicher geworden ist" (1985/S. 268), wobei sich der deutsch-französische historische Antagonismus in einer westeuropäischen Konsumgesellschaft auflöst. Krauskopf weist auf die Gefahren dieser Art der Darstellung hin, die in "einer ahistorischen Betrachtung der jeweiligen Gegenwart" (1985/S. 269) liegen.

2.4 Das Deutschlandbild in amerikanischen Deutschlehrwerken

Die gut dokumentierten Kritiken zum Deutschlandbild in den amerikanischen Deutschlehrbüchern stimmen in den wesentlichen Punkten überein. Das Deutschlandbild ist traditionell und harmonisch, Deutschland wird als romantisches Reiseland präsentiert.

In den 50er und 60er Jahren gehen die Autoren der amerikanischen Lehrbücher davon aus, daß es "ein" Bild von Deutschland gibt (20/Hierl, 1972). Es läßt sich in das romantische, das gemütliche und das politische Deutschlandbild gliedern. Die typische Reiseroute führt über Heidelberg in den Schwarzwald nach München und dann weiter in das österreichische Wien. Das Bild ist harmonisch-freundlich, Problematisierungen gibt es nicht. Der kommunistisch beherrschte Teil Deutschlands wird stark negativ gesehen. Die gegen Ende der 60er Jahre publizierten Lehrbücher sind demgegenüber realistischer (S. 227ff.).

Beitter (29/1983) zeigt, daß in den Lehrbüchern vorgenommene Kulturvergleiche zwischen den USA und Deutschland indirekt, aufgrund der Gegenüberstellung positiv für die Amerikaner ausfallen: "What emerges is a judgement of Germans and their lifestyle by American cultural standards. This complete lack of cultural relativity is thus partially responsible for the perpetuation of the unfavorable image of Germany" (S. 119).

In den USA hat es die Phase der emanzipatorischen Konfliktpädagogik mit ihren Konsequenzen für die Lehrwerkgestaltung nicht gegeben. So wird selbst in neueren Lehrbüchern noch das Portrait einer harmonisch lebenden Mittelschicht in einem idyllischen romantischen Reiseland gezeichnet

(12/Jacobmeyer (Hrsg.), 1988; 30/Krampikowski, 1991). Krampikowski leitet aus diesem Mangel an Aktualität und Realität die offenbar mangelhafte Motivationskraft des Deutschunterrichts an amerikanischen *Colleges* ab, da das an der Oberfläche freundliche Bild eines konflikt-freien "Harmonie-Deutschlands" nicht gerade Lernmotivation und Interesse für die Fremdkultur weckt und zu "positiven Einstellungen und Werthaltungen" der Studierenden führt (S. 316 u.a.).

2.5 Das Deutschlandbild in spanischen Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache

Für die in Spanien produzierten Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache liefert Regales (31/1990) eindrucksvolle Belege dafür, daß die politischen, philosophischen, religiösen und pädagogischen Dominanzen des jeweiligen Zeitgeistes im eigenen Land maßgeblich das Fremdbild (hier das Deutschlandbild) in den Lehrbüchern beeinflussen. Die Darstellung des fremden Landes steht im Dienste der im eigenen Land herrschenden Ideologie. Eine Zuspitzung dieses Tatbestandes bestand in der Franco-Periode darin, daß die gewünschte Beeinflussung auch durch eine versteckte "Doppelsprache" erfolgte, in der Aussagen über die Zielkultur zugleich Verstärkungen der Eigenpropaganda waren.

Der Autor ergänzt seine Lehrwerkkritik durch Ergebnisse aus Studenten- und Bevölkerungsbefragungen, die ein großes Unwissen über Deutschland und ein Festhalten an traditionellen Klischees offenbaren.

2.6 Das Deutschlandbild in deutschen Sprachlehrwerken für Deutsch als Fremdsprache

Im Auftrag der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes legt eine Kommission von Wissenschaftlern mit zwei Bänden die Ergebnisse ihrer Begutachtung von Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache vor (32/Engel, 1977). Die Kommission bemängelt sowohl die fehlende Begründung der Themenauswahl als auch die mangelnde Integration der Vermittlung von Sprach- und Landeskenntnissen. Die Themenauswahl wird durch die "implizite Präferenz für Institutionen einerseits und privatfamiliäre Lebenshorizonte andererseits" (S. 40) bestimmt, so daß "bei der Mehrzahl der Lehrwerke ... die rigorose Abstinenz gegenüber allem Politischen" (S. 40) auffällt.

Der Deutsche, der "meist mittelständische Verhaltensweisen zeigt und besitzbürgerliche Züge trägt," (S. 41) wird losgelöst vom kulturgeographischen und sozialen Umfeld dargestellt. Die Themen-, Text- und Bilderaus-

wahl bleibt zufällig und so entsteht nur "mosaikhaft ein Deutschlandbild" (S. 43).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Jung (33/1978) bei der Analyse der Lehrbücher aus deutscher Produktion der späten 60er und der frühen 70er Jahre. Er geht von landeskundlichen Zielen für den Deutschunterricht für Jugendliche und Erwachsene aus, die zielgruppenorientiert dem "Wunsch der Lernenden nach objektiver Information und Umsetzung dieser Information in Sprache" (S. 244) entsprechen sollen. Er findet die Interessen der Sprachlerner an sachlichen Informationen über das gegenwärtige Deutschland (einschließlich DDR) und die deutschsprachigen Länder nicht stark genug berücksichtigt und übt Kritik an dem Bild einer idealisierten, patriarchalischen Wohlstandsgesellschaft, in der es wenig Probleme gibt.

Die Entwicklung des Deutschlandbildes in deutschen Sprachlehrbüchern wird in der vielbeachteten Arbeit von Ammer (34/1988) gut dargestellt und analysiert. Der Autor arbeitet für jede Phase der Lehrwerkproduktion wesentliche Charakteristika heraus und erklärt sie in ihrer Kausalität durch eine ständige Bezugnahme auf die Rahmenbedingungen der Lehrwerkproduktion:

1. sprachvermittlungsorientierte Lehrwerke der 50er und 60er Jahre,
2. kulturvermittlungsorientierte Lehrwerke hauptsächlich der 70er Jahre,
3. kommunikationsorientierte Lehrwerke der 80er Jahre.

In den 50er Jahren wird in den sprachvermittlungsorientierten Lehrwerken nur das Positive der Bundesrepublik herausgestrichen, und so ist das soziale Leben dem Zeitgeist gehorchend durch Harmonie, Stabilität und Konfliktlosigkeit charakterisiert. Die entscheidende Zäsur im Wandel des Deutschlandbildes ergibt sich beim Übergang von der sprachvermittlungsorientierten zu den kulturvermittlungsorientierten Lehrwerken. Der "Zeitgeist" hat die optimistische Sichtweise der 50er Jahre abgelöst und sich den tatsächlichen Problemen zugewandt.

In den 80er Jahren überwiegen problematisierende Texte. In diesem Jahrzehnt scheint das gesellschaftliche Leben geprägt zu sein von "Staus auf den Straßen, Verkehrslärm, Verödung der Innenstädte, ..., Umweltverschmutzung und einem hohen Anteil von Ausländern an der Bevölkerung" (S. 273).

Somit ergeben sich zwei völlig unterschiedliche Deutschlandbilder, die jeweils im Schnittpunkt vielfältiger Faktoren der Lehrwerkproduktion entstehen, aber auch durch Einflüsse des "Zeitgeistes" (S. 274ff.), ein "schwer zu fassender, aber gleichwohl existenter Faktor," (S. 278) beeinflusst werden.

Aufgrund der Abhängigkeit des Deutschlandbildes von den Rahmenbedingungen der Lehrwerkproduktion geht Ammer auch weiterhin von einer dynamischen Entwicklung aus, und im Zeichen eines neuen "Konsensdenkens" wagt er die Prognose, "daß das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache der neunziger Jahre in erster Linie die positiven Seiten der Bundesrepublik und erst in zweiter Linie ihre problematischen und kritikablen Aspekte präsentieren wird" (S. 286).

3. Das Englandbild

3.1 Das Englandbild in deutschen Sprachlehrwerken

Das Englandbild der frühen Nachkriegsjahre ist traditionell kulturkundlich und gymnasial orientiert; es ging um höhere, nicht berufsbezogene Bildung.

Die am häufigsten gelesenen Autoren sind Shakespeare, Galsworthy, Shaw, T.S. Eliot, Maugham, Hardy und Wilde (35/Stadler, 1959; 36/Butterworth, 1959). Stadler beklagt den fehlenden Gegenwartsbezug selbst bei sozialkundlichen Lektüren, meint aber, daß "die Kulturkunde nicht über dem Sprachunterricht vergessen wird" und daß "das Englandbild des deutschen Oberschülers mehr oder minder der Wirklichkeit entspricht" (S. 112).

Die Forderung nach realistischen Bildern, die die Lehrwerkkritik der 70er Jahre erhob, wird zum Teil konfliktpädagogisch überzogen. So bemängelt Ratzki (37/1970) die klischeehafte, patriarchalische Darstellung der Familie, die "Vorstellungen einer vordemokratischen, nicht emanzipierten Gesellschaft konserviert" (S. 328). Müller (38/1974) beklagt "eine harmonistisch, mittelstandsorientierte ... schichtenspezifisch neutrale Welt" in den ersten Bänden verschiedener Lehrbücher als "konteremanzipatorisch". Der Schüler würde so "auf seine Konsumentenrolle in der technokratischen Leistungsgesellschaft vorbereitet" (S. 199). Der Unterricht mit diesen Büchern bewirke eine jahrelange "Obstruktion inhaltskritischen Denkens" (S. 202).

Als Engländer analysiert Speight (39/1974; 40/1975) aus der Außenperspektive, als Lehrbuchautor in Deutschland aus der Innenperspektive. Er sieht Verfasser von "Landesbildern" in der Rolle von Hamlet-Kritikern: "The author tells us more about himself than he does about his subject." (39/1974, S. 204). Speight fordert eine stärkere Berücksichtigung individueller "portraits of living men and women from different social backgrounds and different walks of life" (39/1974, S. 209) und macht Vorschläge für ein realistisches Englandbild im Sinne von *both ... and solutions*, die vernünftigem *common-sense* Denken entsprechen.

In deutschen Englischlehrbüchern der 60er und frühen 70er Jahre findet Phillips (41/1979) ein veraltetes Englandbild und stereotype Überzeichnungen: "English politeness", "Self-control", "The animal cult", "A nation of sport fans", u.a. Er sieht die landeskundlichen Lehrbuchinhalte jedoch ausschließlich in ihrer linguistischen, den angemessenen Sprachgebrauch stützenden Funktion.

Den Wandel der Englandbilder durch drei Lehrwerkgenerationen untersuchen grundlegend Neuner/Pischke (42/1979). Es werden drei Lehrwerkgenerationen mit verschiedenen Englandbildern unterschieden:

1. die 50er Jahre, die dem kulturkundlichen Ansatz der Idealisierung und der Vorbildpädagogik folgen, die historische und gegenwartsbezogene Leitbilder in einer konfliktfreien Welt bieten,
2. die Zeit von 1965-1975, in der zunächst für die Hauptschule, dann auch für die Gymnasien realistischere Englandbilder mit "Durchschnittsfamilien" und vermehrtem Gegenwartsbezug entworfen wurden und dies – nach Meinung der Autoren – aus der Perspektive des "wohlmeinenden Touristen",
3. die Zeit seit 1975, die durch verstärkte Schülerorientierung bei der Wahl der englandkundlichen Inhalte gekennzeichnet ist, die eine neue Funktion übernehmen: "Die Kontrastierung der Eigenerfahrung mit denen der 'peer group' in angelsächsischen Ländern dient als unmittelbarer Kommunikationsanlaß im Unterricht" (S. 115). Der Wandel des Englandbildes wird als notwendige Folge aus den Veränderungen auf den Ebenen von Gesellschaft, Schule und Fach gesehen.

Byram und Schilder (43/1986) kritisieren zu Recht die in den 80er Jahren zu beobachtende Tendenz zu einer "culturally neutral cartoon world", da den Schülern Wissenswertes weder über "Britain" noch in der Fremdperspektive über Deutschland gesagt wird.

Innerhalb eines Projekts, das die Bedingungen eines Beitrags des Fremdsprachenunterrichts zu internationaler Verständigung untersucht, wird das gegenwärtige Englandbild in Schulbüchern von einem binationalen Team analysiert und im Ganzen positiv beurteilt (44/Doyé (Hrsg.), 1991). Die aktuellen Lehrwerke bemühen sich um Aktualität, Authentizität und Vielfalt und erfüllen sowohl inhaltliche Kriterien wie Korrektheit, Repräsentativität und Realistische Darstellung als auch das didaktische Kriterium der Schülergemäßheit.

In einem Nachwort weist A. Mennecke auf mögliche zukünftige Entwicklungen der Lehrwerkkritik hin und nennt a) die Formulierung eines für

verbindlich gehaltenen Minimal-Korpus von Inhalten, b) den verstärkten Einbezug von Inhalten, die für interkulturelles Lernen relevant sind, c) eine Schwerpunktverlagerung von der Analyse zur Interpretation der Lehrwerke (S. 239ff.).

4. Das Frankreichbild

4.1 Das Frankreichbild in deutschen Sprachlehrwerken

Das Frankreichbild in deutschen Sprachlehrwerken durchläuft eine ähnliche Entwicklung wie das Englandbild. In den 50er Jahren wird das Bild der Fremdkultur durch die Lektüre authentischer fiktionaler Texte vermittelt (45/Folliet, 1959), die ein idealisierendes französisches Autostereotyp bieten. So können z.B. die Grundschen Französischlehrbücher aufgrund der Ausgewogenheit und seiner gymnasial-bürgerlichen Traditionslinie von den zwanziger bis in die sechziger Jahre benutzt werden (49/Bode, 1980), da "dem Lehrwerk der frankophile Blick des literarisch gebildeten Bürgers zugrunde liegt" (S. 253).

Die durch die Auswahl der Texte immer wiederkehrende Idee des "Nationalcharakters" wird von Göller (46/1969; 47/1969) problematisiert. Oftmals komme es zu unstatthaften Polarisierungen, wenn z.B., wie in einem Text von Victor Hugo, Deutschland = Gefühl und Frankreich = Denken gesetzt wird. Göller vermißt Differenzierungen, "z.B. das gegenüber der deutschen Auffassung etwas andere Verhältnis vieler Franzosen zu Arbeit, Ordnung, Gefühl, ohne daß aber die Franzosen diese Werte geringschätzen ..." (S. 55).

Ende der 60er Jahre werden realistische Texte (48/Ragaller, 1972) gefordert, die die konfliktfreie und erklärende Darstellung, vor allem im Bereich der menschlichen Beziehungen, ablösen sollten. Die Arbeiten von Krauskopf (27/1985; 28/1989) belegen überzeugend, daß die Lehrwerkproduktion diese Forderungen erfüllt hat, weisen aber auch zu Recht auf die Gefahren einer ahistorischen Betrachtungsweise hin, die in der "Tendenz zum illustrierten Freizeitbuch" (S. 231) immer stärker zum Tragen kommt.

5. Das Spanienbild in deutschen Sprachlehrwerken

Neuroth-Hartmann (50/1986) konstatiert eine "insgesamt positive Bilanz bezüglich der Entwicklung der inhaltlichen Lehrbuchkonzeption in den letzten 25 Jahren" (S. 197). Für die 80er Jahre kommt sie zu dem Ergebnis,

daß handelnde dialogisierende Lehrbuchpersonen mit ihrem sozio-ökonomischen Hintergrund an Bedeutung verlieren und "durch unbekannte Sprecher, die nichts über sich selbst oder ihr Umfeld aussagen" (S. 194), ersetzt werden, so daß die Dialoge nur der Sprachprogression dienen.

6. Das Bild der Dritten Welt in deutschen Englischlehrwerken

Das Thema dieser Arbeit (51/Kubanek, 1987) signalisiert unmittelbar ihre Zeitbedingtheit und ihre Sonderstellung im Rahmen dieses Literaturberichtes. "Dritte Welt Landeskunde" ist nicht einfach eine weitere Landeskunde parallel zur England- und Amerikakunde, sondern ein neuer Inhalt, der durch seine außerordentliche Komplexität und Stofffülle gekennzeichnet ist, so daß jedes "Dritte-Welt-Bild" in hohem Maße fragmentarisch bleiben muß. Diese Problematik wird in vielschichtiger Problementfaltung vor allem im fremdsprachendidaktischen Kontext diskutiert. "Dritte Welt" wird als Sammelbegriff für alle Entwicklungsländer verstanden (S. 140), so daß englischsprachige Industrieländer nicht dazugehören, obwohl sich die Thematik im Englischunterricht aus der Tradition der Behandlung des Britischen Empire und des Commonwealth entwickelt hat.

Diachrone Analysen der Fachliteratur und der Englischlehrbücher der Nachkriegszeit ergeben, daß um 1980 ein Perspektivenwechsel erfolgt. Die lange dominante "britozentrische Perspektive" wird abgelöst durch die "Anerkennung der Eigenständigkeit der Dritten Welt" und zunehmend auch durch die "Dritte Welt Binnenperspektive" (S. 13) als Kriterium für die Wahl und die Anlage von Lehrbuchtexten.

Diachrone, synchrone, quantitative und qualitative Textanalysen ergeben ein differenziertes Bild der Aufnahme der Dritte-Welt-Problematik und -Länder in den Lehrwerken für den Englischunterricht in der Bundesrepublik. Nach der Beurteilung der Autorin ist es gekennzeichnet durch Erblasten und Versäumnisse, Unkenntnis und Ethnozentrismus, verfälschende Reduktionen, eine unzureichende didaktische Theorie und vielfache Defizite bei der Auswahl, Anlage und Nutzung der Texte. Für diese Beurteilung werden viele detaillierte Belege gegeben. Sie folgt aber auch aus dem Engagement der Verfasserin, die zwischen Deskription und Evaluation nicht trennt, und ihrem idealistischen pädagogischen Vorverständnis hinsichtlich der erzieherischen Rolle der Dritten Welt im Englischunterricht.

7. Zusammenfassender Kommentar

7.1 Zur Entwicklung der Erforschung von Völkerbildern in fremdsprachenunterrichtlichen Lehrwerken

Die chronologisch älteste Arbeit dieses Berichts ist die Dissertation von Stöbe (18/1939). Sie entstand aus dem ganzheitlichen, kulturkundlichen Ansatz, der im Begriff des Völkerbildes auch heute noch – oder wieder – gegeben ist. Besondere Impulse zur Erforschung von Auslandsbildern in Schulbüchern kamen schon in der frühen Nachkriegszeit vom Schulbuchinstitut an der Pädagogischen Hochschule in Braunschweig, dem heutigen Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung. Im Vordergrund stand dabei allerdings der Geschichtsunterricht. Die Möglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts zur Mitwirkung an den Aufgaben der politischen, interkulturellen Bildung wurden überraschenderweise oft nicht gesehen. Anstöße zu Diskussionen und Forschungen kamen ferner von der Deutschen Gesellschaft für Amerikastudien, der Robert-Bosch-Stiftung und der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik.

Die Fremdsprachendidaktik der 50er und 60er Jahre war dominiert von Problemen der Unterrichtsmethoden, die durch Anwendungen aus linguistischen und psychologischen Theorien effektiver werden sollten. Das änderte sich in den 70er Jahren, als ein starkes Interesse an den Inhalten, an Landeskunde und Literatur aufkam, als die Lehrwerkkritik einsetzte, als sich die Disziplin Deutsch als Fremdsprache etablierte und als die Möglichkeiten, fremdsprachendidaktische Dissertationen zu schreiben, erweitert wurden. Unter den vorgestellten Monographien überwiegen Dissertationen. Lehrwerkkritische Arbeiten sind zweifellos für diesen Zweck besonders geeignet. Sie haben interessante Fragestellungen, sind thematisch gut abgrenzbar und produzieren anwendbare Erkenntnisse. Methodologisch kann man synchron und diachron, quantitativ und qualitativ interpretierend und vielfältig vergleichend arbeiten.

Die Kriterienkataloge zur Erfassung und Beurteilung der Inhalte enthalten entweder formale Kategorien wie Korrektheit, Repräsentativität, Realistische Darstellung, Schülergemäßheit (44/Doyé (Hrsg.), 1991) oder inhaltliche, die von Geschichte und Politik bis zu Freizeit und Straßenverkehr reichen (u.a. 34/Ammer, 1988; 23/Doerk, 1980). Die Ordnung nach inhaltlichen Kategorien gibt zweifellos bessere Eindrücke von den "Völkerbildern", die nach gröberen oder feineren Rastern erfaßt und nach formalen Kriterien beurteilt werden. Eine vergleichende Analyse der angewandten Kriterienkataloge und ihrer Leistungsfähigkeit ist ein Desideratum für zukünftige

Forschungsarbeiten auf diesem Gebiet.

Schwierig, aber durchaus notwendig, sind die Bemühungen, die fremdkulturelle Wirklichkeit mit den Lehrbuchbildern zu vergleichen, wie dies insbesondere Theis (13/1991) versucht hat. Ähnliches gilt für die in verschiedenen Arbeiten unternommenen Versuche, durch Schüler- und Lehrerbefragungen das landeskundliche Wissen empirisch zu erfassen und damit Lehrbuchbilder und mentale Bilder als gegenseitige Korrekture zu nutzen (u.a. 4/Heuer, 1969; 31/Regales, 1990; 13/Theis, 1991). Methodisch wertvoll sind auch die Teamarbeiten von Mitgliedern der Ausgangs- und Zielkulturen, wie dies bei Hartig (3/1962), Jacobmeyer (Hrsg.) (12/1988) und Doyé (Hrsg.) (44/1991) unternommen worden ist.

7.2 Zu den Ergebnissen und Problemen der imagologischen Lehrwerkforschung

1) Die Abhängigkeit der Auslandsbilder vom jeweiligen "Zeitgeist"

Für Ammer (34/1988) ist der "Zeitgeist" ein "schwer zu fassender, aber gleichwohl existenter Faktor, der das Deutschlandbild in allen Phasen der Lehrwerkproduktion beeinflusst hat" (S. 278). Er gehört zu den "Rahmenbedingungen der Lehrwerkproduktion" und muß nach dem historischen Überblick sehr hoch veranschlagt werden. Die Abhängigkeit der Lehrbuchautoren von politischen, pädagogischen, gesellschaftlichen Gegebenheiten, von den Traditionen und den konkreten schulorganisatorischen Bedingungen ist außerordentlich groß. Das wird sofort einsichtig, wenn man an die Situationen in totalitären Staaten denkt, wie sie in Deutschland unter Hitler (18/Stöbe, 1939; 10/Lehberger, 1986), in Spanien unter Franco (31/Regales, 1990) oder in der DDR gegeben waren (17/Espich, 1987; u.a.). Der "Zeitgeist" – als Sammelbegriff für zeitlich und regional gegebene Bedingungen – spiegelt sich auch in den Fragestellungen, den theoretischen Positionen und den Ergebnissen der Lehrwerkkritiker, wofür die Arbeit von Kubanek (51/1987) beispielhaft stehen kann, in der – wie in früheren Arbeiten – in der Gegenwart existierende Wertvorstellungen als selbstverständlich übernommen werden.

Die chronologische und die vergleichende Betrachtung der Auslandsbilder führt zu der schlichten, aber relativierenden Erkenntnis, daß die jeweiligen "Bildverfasser" überzeugt sind, das in ihrer Situation "angemessene", "richtige" Bild zu entwerfen: das historisch-traditionelle humanistischer Bildungstheorien, das parteilich-klassenorientierte sozialistischer Positionen, das problemorientierte der kritischen (deutschen) Pädagogik oder das von

Alltag und Freizeit dominierte in kommunikationsbestimmten Kontexten der Gegenwart. Die Kritiker, die in der Regel einer späteren Entwicklungsphase oder einer anderen Ideologie, einem anderen Zeitgeist angehören, sind natürlich ebenfalls von der Richtigkeit ihrer Aussagen überzeugt.

2) Die Abhängigkeit der Auslandsbilder von den dominanten Bedingungen im Herstellerland

Die zunächst allgemein zu verstehende Erkenntnis unter Punkt (1) läßt sich weiter konkretisieren durch die Prüfung des Verhältnisses von Eigen- und Fremdkultur. Die Unterschiede der England- und Amerikabilder in west- und ostdeutschen Lehrbüchern und der zum Teil dramatische Wandel der Eigen- und Fremdbilder von den 50er bis zu den 80er Jahren verdeutlichen, daß die Gegebenheiten im Herstellerland der Auslandsbilder sehr wesentlich deren Beschaffenheit bestimmen. Theis (13/1991) formuliert für das Amerikabild in deutschen Englischlehrbüchern: "Das deutsche Amerikabild, auch das Amerikabild der Schulbücher, ist nicht in erster Linie von den Gegebenheiten in den USA abhängig, sondern von der Sichtweise, die wir an die USA herantragen. Letztlich sagt unser Amerikabild mehr über uns Deutsche aus, als über die USA ..." (S. 258). Krampikowski (30/1991) hat diese These analog auch für das Deutschlandbild in amerikanischen Lehrwerken formuliert, wobei allerdings Motive und Ergebnisse fast entgegengesetzt sind.

Um Fremdverstehen zu erreichen, ist die Orientierung am bezugskulturellen Selbstverstehen notwendig. Dieses wird in mehreren Arbeiten gefordert (3/Hartig, 1962; 39/Speight, 1974; 43/Byram & Schilder, 1986; 13/Theis, 1988). Authentizität der Texte wird für die Dritte Welt von Kubanek gewünscht, Texte, die ein Bild der Fremdkultur aus deren Innenperspektive geben. Dieses Prinzip verdient größte Beachtung, wenn Fremdverstehen erstrebt wird. Ihre Realisation ist inhaltlich freilich eine schwierige Aufgabe.

3) Der Wandel der Auslandsbilder in den Lehrwerkgenerationen der Nachkriegszeit

Die Arbeiten von Neuner und Pischke (42/1979), Krauskopf (27/1985;28/1989), Ammer (34/1988) und Theis (13/1991) enthalten gut dokumentierte und analysierende Darstellungen der Entwicklungen der England-, Frankreich-, Amerika- und Deutschlandbilder. Ein genauer Vergleich – wie er in Ansätzen von Doerk (23/1990) unternommen wird – wäre lohnend; er würde insgesamt mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede ergeben, was die These von der großen Bedeutung der eigenkulturellen Bestimmtheit der

Auslandsbilder stützen würde. In allen Fällen ging die Entwicklung von positiv gestimmten weitgehend harmonisch-heilen Mittelstandswelten in den 50er Jahren, wobei England und die USA als demokratische Staatswesen Vorbildfunktionen hatten, zu realistischeren, stärker gegenwartsbezogenen Welten in den 60er und frühen 70er Jahren.

Dieser Trend wurde in der dritten Generation beibehalten, aber doch mit unterschiedlichen Akzenten versehen. Neuner und Pischke (42/1979) betonen für das Englandbild den stärkeren kommunikativen Einbezug der Eigenerfahrungen der Schüler und werten die Gesamtentwicklung positiv. Krauskopf (27/1985; 28/1989) hebt für die Anfänge des Frankreichbildes nach dem Krieg die kulturkundlich-literarischen und den Nationalcharakter erfassenden Intentionen hervor und sieht für die Gegenwart die "Tendenz zum illustrierten Freizeitbuch" (S. 231). Im Deutschlandbild diagnostiziert er in den späten 70er und 80er Jahren die Tendenz zur Problem- und Konfliktorientierung, beurteilt sie aber zurückhaltender als Theis (13/1991) dies für das Amerikabild tut. Dieser stellt für die USA eine Entwicklung vom Vorbild zum Schreckbild fest, die primär durch den Wandel deutscher Amerika-Interpretationen und das Dominieren konfliktpädagogischer und kritischer landeskundlicher Theorien bewirkt wurde, die die *pathologies of American culture*, nicht aber *mainstream America* in den Mittelpunkt stellen. Auch Ammer (34/1988) belegt für das Deutschlandbild der 80er Jahre ein Überwiegen von negativ-kritischen Texten, so daß man den Eindruck gewinnen könne, daß das gesellschaftliche Leben hier von "Staus auf den Straßen, Verödung der Innenstädte, ... Umweltverschmutzung und ... Ausländern ..." (S. 273) geprägt sei.

Die in einem Teil der in Deutschland produzierten Amerika- und Deutschlandbilder vorherrschende Problem- und Konfliktorientierung kann als deutsches Spezifikum gewertet werden. Dem negativen (west-)deutschen Autostereotyp stehen positive Bilder englischer und französischer Lehrbuchverfasser gegenüber. Eine mögliche Erklärung für das negative (west-)deutsche Selbstbild gibt Doerk (23/1990): "Die Kritik an der Gesellschaft, die Ausrichtung und Konzentration auf das Negative und Problematische wurde von 1968 an für weite Teile der Jugend und der Intelligenz zum Kernpunkt politischer und moralischer Legitimation. Nur wer ein kritisches Bewußtsein erkennen ließ, an den Mißständen litt und dieses Leiden am Zustand der Welt auch offen demonstrierte, besaß von jetzt an die nötige politische, geistige und moralische Überlegenheit, um in einer Welt des 'Sinndefizits' und der veränderten Werte zu bestehen" (S. 200).

4) *Geschichte und Gegenwart*

An den frühen kulturkundlich-literarischen Bildern wird das Fehlen des Gegenwartsbezuges und eine Überbetonung historischer Texte beanstandet (3/Hartig, 1962; 5/Gutschow, 1969; 39/Speight, 1974). Später jedoch ist eher das Gegenteil der Fall; Kommunikations- und Konfliktorientierung tendieren dazu, historisch bedingte Zusammenhänge im Amerika- und Deutschlandbild zu wenig zu verdeutlichen (12/Jacobmeyer (Hrsg.), 1988; 29/Beitter, 1983; 30/Krampikowski, 1991). Doerk (23/1990) bemängelt den Wegfall der politisch-historischen Dimensionen in englischen Deutschlandbildern. Auch Krauskopf (27/1985) stellt a-historische Tendenzen im modernen Frankreichbild fest.

Die veränderten Schwerpunktsetzungen spiegeln auch den Wandel der Wertungen, den die Geschichte als Bildungsinhalt allgemein in den didaktischen Diskussionen erfahren hat. Der Ruf nach Aktualität ist in den Lehrbüchern aus naheliegenden Gründen natürlich nur bedingt zu erfüllen, er muß durch Zusatzmaterialien befriedigt werden.

5) *Ausgewogenheit und Repräsentativität des Gesamtbildes*

Während man in der kulturkundlichen Phase nationale Ganzheiten durch eine auf die Ober- und Mittelschicht und deren Kultur begrenzte Auswahl der Inhalte abbilden und erfassen wollte, wurde in den 60er und 70er Jahren der Ganzheitsgedanke aus pragmatischen und prinzipiellen Erwägungen aufgegeben. Inhalte wurden sprachbezogen und landeskundlich nach dem pädagogischen Prinzip des Exemplarischen ausgewählt. Das komplementär notwendige Orientierungs- und Überblickswissen fehlte besonders bei den Sprachlehrgängen des unteren Anspruchsniveaus.

In der Gegenwart aber wird der ganzheitliche Ansatz in dem Bemühen um ein ausgewogenes Gesamtbild der fremden Gesellschaften wieder aufgenommen. Die Vernachlässigung des Alltagslebens der großen Bevölkerungsmehrheiten zugunsten von Minoritäten und das willkürliche Herausgreifen von Besonderheiten der Zielkultur führen zu Unausgewogenheiten in der Darstellung des Ziellandes, wie z.B. die Themen "Black Youth in Britain", "Aborigines in Australia" oder "Native Americans" belegen (11/Högel, 1987; 12/Jacobmeyer (Hrsg.), 1988; 14/Moore, 1990; 30/Krampikowski, 1991; u.a.). Das Erscheinen neuer Oberstufenlesebücher und ein Teil der Lehrwerkkritik liefern Belege für eine gegenläufige Entwicklung. Die Kritiker gehen durch das Anlegen inhaltlicher Raster davon aus, daß die Lehrwerke fair strukturierte Gesamtbilder der Zielkulturen enthalten sollten. So wird dann die Überrepräsentation bestimmter geographischer Räume

beklagt – London, Paris, Süddeutschland, Ostküstenbereich der USA oder der amerikanische Westen – oder die Unterrepräsentation von Teilen der „Dritten Welt“.

6) *Das Problem der Stereotypen und Klischees*

Stereotypen werden weitgehend als unvermeidbare und auch notwendige Ordnungskategorien für unser Denken angesehen, die aber reflektiert und differenziert werden müssen. Viele Schüler- und Lehrerbände geben dafür noch zu wenig Anregungen und Hilfen, ja sie sind sogar geeignet, vorhandene Klischeevorstellungen zu festigen (4/Heuer, 1967; 20/Hierl, 1972; 12/Jacobmeyer (Hrsg.), 1988; 30/Krampikowski, 1991 u.a.).

Positive Beispiele für die Diskussion von stereotypen Urteilen über den deutschen Nationalcharakter liefert Doerk aus englischen Deutschbüchern (23/1990, S. 188ff).

7) *Zielkonflikte: Sprachunterricht vs. Sachunterricht*

Für beide Aspekte des Fremdsprachenunterrichts werden Prioritäten mit den entsprechenden Konsequenzen für die Lehrwerkgestaltung proklamiert (6/Bach, 1977). Die Regel sind natürlich sowohl-als-auch Lösungen. Äußerungen pro Sprache gibt es u.a. bei Phillips (41/1979), pro Inhalte als „Leitmedium“ bei Krampikowski (30/1991). Noch weitergehende Vorstellungen in Richtung auf politischen Aktionismus gibt es bei Kerkhoff (8/1980).

In der Gestaltung der Lehrwerke und der Wahl der Texte gibt es gravierende Unterschiede besonders für den fortgeschrittenen Sprachlerner; sie reichen von landeskundlichen Texten, die primär der sprachlichen Übung dienen (6/Bach, 1977) bis zu solchen, in denen sozialkundliche, politisch bildende, fachübergreifende Intentionen die Primärzwecke des Sprach- und Literaturunterrichts weit zurücktreten lassen. Bei der Erforschung der Auslandsbilder müßte die Leistungsfähigkeit der verschiedenen Textsorten für den Prozeß der Meinungsbildung stärker beachtet werden. Informierende, faktenliefernde „Ergebnistexte“ sind ebenso notwendig, wie „Erschließungstexte“, die sowohl Motivationskräfte für sprachlich-kommunikatives Engagement freisetzen als auch Sachinteressen wecken, ohne der Gefahr der einseitigen „Missionierung“, dem (deutschen) Besserkennen aus der Außenperspektive, Vorschub zu leisten.

8) *Korrektheit*

Die Kategorie der faktischen Fehler ist insgesamt nicht sehr stark besetzt, denn neuere Lehrwerke sind in der Regel Teamarbeiten binationaler Exper-

ten. In den Deutschbüchern der USA sind überraschenderweise besonders viele Fehler festgestellt worden (12/Jacobmeyer (Hrsg.), 1988). Die wesentliche Problematik liegt aber weniger bei falschen Einzelfakten als vielmehr bei verfälschenden Unausgewogenheiten.

9) *Vergleich und Kontrast: Selbstbild und Fremdbild*

In den Lehrbüchern werden die zwei möglichen Verfahren des Vergleichens – Erkennen von Gemeinsamkeiten vs. Erkennen von Unterschieden – offenbar explizit nicht oft angewandt, obwohl sie seit einigen Jahren in der landeskundlichen Theorie zunehmend positiv gesehen und gefordert werden. Beitter (29/1983) hat für den Deutschunterricht in den USA festgestellt, daß Vergleiche Deutschland-USA in der Regel zu Ungunsten der Fremdkultur ausgehen. Es wäre interessant zu prüfen, ob dies nicht mindestens für die Industrienationen als Regelfall zu sehen ist, von Vergleichen mit der Dritten Welt ganz zu schweigen. Die negativen Erfahrungen der Vergangenheit mit dem kulturkundlichen Kontrastprinzip sollten zur Vorsicht mahnen.

In der lehrwerk-kritischen Literatur findet sich eindeutig eine größere Strenge der „natives“ in der Bewertung des Bildes ihres eigenen Landes (vgl. Nachwort Mennecke in 44/Doyé, (Hrsg.), 1991).

8. Abschließender Kommentar und Empfehlungen

Die Bedeutung der Lehrbücher des Fremdsprachenunterrichts für die Meinungsbildung über andere Völker, Gesellschaften und Kulturen ist umstritten und wohl schwer zu bestimmen. Auch Meinungsbefragungen können die Beschaffenheit der mentalen Bilder nur sehr bedingt erfassen. Erprobt werden könnte die Möglichkeit, die Analysen der Auslandsbilder in den Lehrbüchern durch textorientierte Prozeßforschung zu ergänzen, um die Leistungsfähigkeit der verschiedenen Textsorten besser zu erkennen und entsprechend günstige Textfolgen zusammenstellen zu können.

Die Verfasser der referierten Untersuchungen haben in den einleitenden Teilen ihrer Arbeiten die theoretische Literatur zu Völkerbildern, zur Problematik des interkulturellen Verstehens, zur Landeskunde- und Literaturdidaktik und die Ergebnisse imagologischer Forschungen in Nachbardisziplinen nicht immer in wünschenswertem Maße zur Kenntnis genommen. Interdisziplinarität zwischen Amerikanisten, Anglisten, Germanisten, Romanisten, Slawisten und Erziehungs- und Sozialwissenschaftlern, die mit verschiedenen oder gleichen Erkenntnisinteressen arbeiten, ist in diesem

Forschungsbereich dringend notwendig, um die Qualität der Erkenntnisse zu verbessern.

Die Untersuchungen machen deutlich, daß der Wandel der Völkerbilder in den Lehrbüchern eine konstante Größe ist, mit der auch in Zukunft zu rechnen ist, daß es andererseits aber auch Stereotypen gibt, die – berechtigt oder nicht – eine lange Lebensdauer haben.

In der gegenwärtigen Zeittendenz liegen offenbar zwei Entwicklungen:

- 1) Die überstarke Problemorientierung in Oberstufenmaterialien wird zurückgenommen zugunsten ausgewogener Völkerbilder, ohne aber etwa auf motivierende, herausfordernde "Erschließungstexte" zu verzichten, die oft fiktionalen oder "oralen" Charakter haben.
- 2) Die auf einen "Nationalcharakter" bezogenen Texte werden ergänzt durch Sektionen, die der Entwicklung zu einer Weltindustriekultur Rechnung tragen und "globalen", "universalen", nicht "eurozentrischen" Themen gewidmet sind.

Bibliographie

0. Bibliographie imagologischer Studien

- 1) Hoffmann, Johannes. (1986). *Stereotypen, Vorurteile, Völkerbilder in Ost und West – in Wissenschaft und Unterricht*. Eine Bibliographie. Wiesbaden: O. Harrassowitz. Studien der Forschungsstelle Ostmitteleuropa an der Universität Dortmund. Bd. 1.

1. Das Amerikabild

1.1 Das Amerikabild in Sprachlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland

- 2) Hartig, Paul. (1958). Die Darstellung der Vereinigten Staaten von Amerika in den deutschen Lehrbüchern des Englischen. In Georg Eckert & Otto-Ernst Schüddekopf (Hrsg.), *Die USA im deutschen Schulbuch* (S. 7-34). Braunschweig. (= Schriftenreihe des Internationalen Schulbuchinstituts, 3. Band)
- 3) Hartig, Paul. (1962). Kritische Überprüfung der Behandlung der USA in den deutschen Lehrbüchern für den englischen Unterricht. *Amerikakunde im deutschen Lehrbuch*. Ergebnisse der 4. amerikanisch-deutschen Tagung. Sonderdruck aus dem Internationalen Jahrbuch für Geschichtsunterricht, Band 9 (S. 3-21). Braunschweig.

- 4) Heuer, Helmut. (1967). Zur Problematik des Amerikabildes in den Englisch-Lehrbüchern der Volksschule. *Jahrbuch für Amerikastudien*, 12, 227-239.
- 5) Gutschow, Harald. (1969). Zum Problem der Auswahl, Deutung und Wirkung amerikakundlicher Lehrbuchinhalte. *Jahrbuch für Amerikastudien*, 14, 77-93.
- 6) Bach, Gerhard. (1977). Zum Problem landeskundlicher Lehrbuchinhalte. Eine Untersuchung am Beispiel von 'English H4'. *Englisch*, 12, 20-26.
- 7) Funk, Hermann. (1979). Das Amerikabild in deutschen Englischlehrwerken in der Sekundarstufe I am Beispiel der 'Learning English' Reihe. In Gerhard Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*. (S. 68-96). Frankfurt a.M.
- 8) Kerkhoff, Ingrid. (1980). Von der 'Mayflower' bis zum Bürgerkrieg. Zur Darstellung amerikanischer Geschichte in Lehrwerken für den Englischunterricht. *Gulliver*, 7, 134-156.
- 9) Finger, Hans. (1985). Der amerikanische Westen im Englischbuch. *Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 18, 229-235.
- 10) Lehberger, Reiner. (1986). *Englischunterricht im Nationalsozialismus*. Tübingen: Stauffenburg, 297 S.
- 11) Högel, Rolf. (1987). Alltag in Amerika – Seine Darstellung in englischen Lehrwerken der Sekundarstufe I. In Helmut Sauer (Hrsg.), *Amerikanische Alltagskultur und Englischunterricht*. (S. 21-33). Heidelberg: Winter. (= anglistik & englischunterricht 31)
- 12) Jacobmeyer, Wolfgang. (Hrsg.). (1988). *Die Bundesrepublik Deutschland und die Vereinigten Staaten von Amerika*. Die landeskundliche Darstellung in Sprachlehrbüchern beider Länder. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 253 S. (= Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts Bd. 48)
- 13) Theis, Rolf. (1991). *Das Amerikabild in deutschen Schulbüchern. Die Unterrichtsmaterialien für den Englischunterricht, 1947-1985*. Frankfurt a.M.: Lang (in Druck). Diss. Frankfurt a.M., 1988.
- 14) Moore, Merriam S. (1990). The American image in selected English-language cultural readers in the Federal Republic of Germany, the German Democratic Republic, and the Republic of Austria. In Frank Kram-pikowski (Hrsg.), *Amerikanisches Deutschlandbild und deutsches Amerikabild* (S. 349-366). Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider. (= Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie Bd. 10)

1.2 Das Amerikabild in Sprachlehrwerken der ehemaligen DDR

- 15) Glaap, Albert-Reiner. (1978). Amerikakundliche Materialien im DDR-Lehrbuch 'English for you'. In Horst Arndt & Franz-Rudolf Weller (Hrsg.), *Landeskunde und Fremdsprachenunterricht* (S. 104-118). Frankfurt a.M.
- 16) Schulze, Martin. (1979). Das England- und Amerikabild im Englisch-Unterricht der DDR, dargestellt am Lehrwerk 'English for you'. In Gerhard Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke* (S. 118-166). Frankfurt a.M.
- 17) Espich, Horst. (1987). *Die Entwicklung des England- und Amerikabildes in den 'sozialistischen' Staaten unter besonderer Berücksichtigung der Englischlehrwerke der SBZ/DDR*. Diss. Frankfurt a.M.: Lang, 837 S.
- Moore, Merriam (1990) siehe 1.1:14)

2. Das Deutschlandbild

2.1 Das Deutschlandbild in englischen Lehrwerken

- 18) Stöbe, Ernst. (1939). *Das Deutschlandbild in den englischen Schulbüchern für Deutsch*. Diss. phil. Göttingen. (= England - Sprache und Kultur. H. 5.)
- 19) Lütken, Charlotte. (1959). Das Deutschlandbild englischer Oberschüler auf Grund der Schullektüre. In Charlotte Lütken & Walther Karbe (Hrsg.), *Das Bild vom Ausland: Fremdsprachliche Lektüre an höheren Schulen in Deutschland, England und Frankreich* (S. 144-156). München: R. Oldenbourg.
- 20) Hierl, Wolfgang. (1972). *Zum Deutschlandbild in den anglo-amerikanischen Deutschlesebüchern von 1945 bis 1969*. Diss. Aachen, 262 S.
- 21) Johnson, Jeffrey. (1973). Stereotypes in English Textbooks of German. *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 3, 47-54.
- 22) Johnson, Jeffrey. (1974). Aspects in the Portrayal of Germany and the Germans in English Textbooks of German. *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht*, 15, 160-193.
- 23) Doerk, Gabriele. (1990). *Spracherwerb und Deutschlandkunde: Zum Deutschlandbild in englischen Deutschlehrbüchern*. Diss. Duisburg, 213 S.

2.2 Das Deutschlandbild in Deutschlehrbüchern verschiedener europäischer Nachbarländer

- 24) Valynseele-Grosse, Waltraud. (1974). *Deutsch-Lehrbücher im Ausland. Eine vergleichende Analyse der im fremdsprachlichen Deutschunterricht verwandten Lehrbücher der Sekundarstufe II in Europa*. Göttingen: Kümmerle, 178 S. (= Göppinger Arbeiten zur Germanistik, 146. Diss. Heidelberg)

2.3 Das Deutschlandbild in französischen Deutschlehrbüchern

- 25) Smolka, Georg. (1959). Das Deutschlandbild französischer Schüler auf Grund der Schullektüre. In Charlotte Lütken & Walther Karbe (Hrsg.), *Das Bild vom Ausland*. (S. 130-143, a.a.O., vgl. 2.1:19).
- 26) Götz, Peter. (1977). Wandlungen im Deutschlandbild der Franzosen. Aufgezeigt an einem französischen Schulbuch für den Deutschunterricht. In Jürgen Olbert (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze zur Frankreichkunde* (S. 276-282). Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- 27) Krauskopf, Jürgen. (1985). *Das Deutschland- und Frankreichbild in Schulbüchern*. Deutsche Französischbücher und französische Deutschbücher von 1950-1980. Diss. Gießen. Tübingen: Narr, 316 S.
- 28) Krauskopf, Jürgen. (1989). Das Deutschlandbild in den französischen Deutschbüchern und das Frankreichbild in den deutschen Französischbüchern der Sekundarstufe I von 1949-1989. In Eberhard Kleinschmidt (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis*. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag (S. 225-232). Tübingen: Narr.

2.4 Das Deutschlandbild in amerikanischen Deutschlehrwerken

- Hierl, Wolfgang. (1972). Vgl. 2.1:20).
- 29) Beitter, Ursula E. (1983). Twenty Years of Cliche: An Investigation of the Image of Germans and Germany in first-year American College Language Texts: 1950-1970. *Internationale Schulbuchforschung*, 2, 109-132.
- Jacobmeyer, Wolfgang. (Hrsg.). (1988). Vgl. 1.1:12).
- 30) Krampikowski, Frank. (1991). *Das Deutschlandbild im Deutschunterricht am amerikanischen College, dargestellt an ausgewählten Colleges in New York City*. Ein Beitrag zur Landeskunde und ihrer Vermittlung

im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Diss. PH Kiel, XV, 400 S. und Anhang 170 S.

2.5 Das Deutschlandbild in spanischen Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache

- 31) Regales, Antonio. (1990). Über Landeskunde in spanischen Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 43, 247-253.

2.6 Das Deutschlandbild in deutschen Sprachlehrwerken für Deutsch als Fremdsprache

- 32) Engel, Ulrich u.a. (1977). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos.
- 33) Jung, Lothar. (1978). Das Deutschlandbild in einigen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache – Kritische Anmerkungen. In Wolfgang Kühlwein & Günter Radden (Hrsg.), *Sprache und Kultur: Studien zur Diglossie, Gastarbeiterproblematik und kulturellen Integration* (S. 243-262). Tübingen: Narr. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik Bd. 107)
- 34) Ammer, Reinhard. (1988). *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955 bis 1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR. München: Iudicium, IV, 330 S. Diss. München, 1987.

3. Das Englandbild in deutschen Sprachlehrwerken

- 35) Stadler, K. R. (1959). Das Englandbild des deutschen Oberschülers. In Charlotte Lütken & Walter Karbe (Hrsg.), *Das Bild vom Ausland* (S. 99-112, a.a.O., vgl. 2.1:19).
- 36) Butterworth, E. A. S. (1959). Die Darstellung Britanniens in der Oberstufe der deutschen höheren Schule. In Charlotte Lütken & Walter Karbe (Hrsg.), *Das Bild vom Ausland* (S. 113-129).
- 37) Ratzki, Anne. (1970). Klischeevorstellungen von der Familie in Lehrbüchern für den englischen Anfangsunterricht. *Neue deutsche Schule*, 9, 326-328.
- 38) Müller, Heinrich. (1974). Wie kritisch sind unsere Englischlehrwerke? *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 27, 197-203.

- 39) Speight, Stephen. (1974). Home Thoughts from Abroad: Landeskunde in Textbooks for the Gymnasium. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 27, 204-210.
- 40) Speight, Stephen. (1975). Landeskunde in new textbooks for the fifth class. In Helmut Heuer & Richard M. Müller (Hrsg.), *Lehrwerkkritik 2. Landeskunde – Illustrationen – Grammatik* (S. 18-30). Dortmund: Lensing.
- 41) Phillips, John A.A. (1979). The picture of England in local textbooks. In Gertrud Walter & Konrad Schröder (Hrsg.), *Handbuch der Fachdidaktik: Englisch* (S. 202-214). München: R. Oldenbourg.
- 42) Neuner, Gerhard & Pischke, Wolfgang. (1979). Das Englandbild in Lehrwerken der Sekundarstufe I in der Bundesrepublik. In Gerhard Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke* (S. 96-117). Frankfurt a.M.: Lang. (= Kasseler Arbeiten zur Sprache und Literatur. Bd. 5)
- 43) Byram, Michael & Schilder, Hanno. (1986). As Others See Us. Reflections on English Textbooks in Germany. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 2, 167-173.
- 44) Doyé, Peter. (Hrsg.). (1991). *Großbritannien. Seine Darstellung in deutschen Schulbüchern für den Englischunterricht*. Braunschweig: Georg-Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung u. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 248 S.

4. Das Frankreichbild in deutschen Sprachlehrwerken

- 45) Folliet, Joseph. (1959). Das Frankreichbild im deutschen Unterricht. In Charlotte Lütken & Walter Karbe (Hrsg.), *Das Bild vom Ausland* (S. 81-98, a.a.O., vgl. 2.1:19).
- 46) Göller, Alfred. (1969). Zum Frankreichbild unserer Oberstufenlesebücher. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 16, 46-55.
- 47) Hertel, Werner & Göller, Alfred. (1969). Zum Frankreichbild unserer Oberstufenlesebücher – eine Kontroverse. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 16, 342-346.
- 48) Ragaller, Hermann. (1972). Le ciel est bleu et le soleil brille. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 1, 71-78.
- 49) Bode, Hans. (1980). *Die Textinhalte in den Grundschen Französischlehrbüchern. Eine fachdidaktische Untersuchung von Lesestoffen französischer Sprachlehrbücher für höhere Schulen in Deutschland zwischen*

1913 und 1969. Frankfurt a.M.: Lang, 335 S. (= Europäische Hochschulschriften Bd. 90)

Krauskopf, Jürgen. (1985). Vgl. 2.3:27).

Krauskopf, Jürgen. (1989). Vgl. 2.3:28).

5. Das Spanienbild in deutschen Sprachlehrwerken

- 50) Neuroth-Hartmann, Birgit. (1986). *Das Bild der Spanier in bundesdeutschen Spanischlehrbüchern (1960-1984). Eine Untersuchung von Lehrbuchpersonen in ausgewählten Spanischlehrbüchern der letzten 25 Jahre.* Diss. phil. Göttingen.

6. Das Bild der Dritten Welt in deutschen Englischlehrwerken

- 51) Kubanek, Angelika (1987). *Dritte Welt im Englischlehrbuch der Bundesrepublik Deutschland.* Aspekte der Darstellung und Vermittlung. Regensburg: Friedrich Pustel, 318 S. Diss. Eichstätt.

Diskussion*

Hören und Lesen, nicht Hören oder Lesen.

Plädoyer für die Förderung der rezeptiven Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Gert Solmecke

J.W.-Goethe Universität, Frankfurt

Since reading – at least as far as Germany is concerned – seems to have been rediscovered lately as an important skill to be trained in the foreign language classroom, it is quite possible that the time needed for its development will be taken off the time given up to now to the training of listening comprehension. The article warns against this danger and maintains that a) both listening and reading skills are equally important means of gaining information and that, as b) they are different on the rudimentary levels of decoding but equal on the higher levels of comprehension, they should be taught integratively.

Nach Heuer & Klippel (1987, S. 85) ist das Hörverstehen die in der (deutschsprachigen) Fachliteratur am intensivsten bearbeitete Fertigkeit. Trotzdem ist in all den Jahren, in denen Erkenntnisse angesammelt, praktische Vorschläge für die Schulung dieser Fertigkeit erarbeitet und Materialien erstellt wurden, die Klage über die Vernachlässigung des Hörverstehens in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts nie verstummt. Die Zahl der Arbeiten zum Leseverstehen ist nicht sehr viel kleiner (international gesehen eher größer), vor allem was Probleme der Bearbeitung literarischer Texte im Unterricht anbetrifft. In letzter Zeit aber hat das Thema Lesen und Lesen lernen in der fachdidaktischen Literatur hierzulande deutlich breitere Beachtung gefunden als zuvor, so daß man mit einigem Recht von einer Wiederentdeckung der Leseschulung als einer wichtigen Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts auch außerhalb der gymnasialen Oberstufe sprechen kann. Die Klage über die Vernachlässigung des Leseverstehens findet sich ebenfalls (z.B. jüngst bei Gerhold, 1990, im Untertitel); sie wurde aber

* Mit der Rubrik 'Diskussion' soll den Lesern von ZFF die Möglichkeit gegeben werden, zu aktuellen Fragen des Lehrens und Lernens von Sprachen Stellung zu nehmen. Die Diskussionsbeiträge sollten einen Umfang von sechs Manuskriptseiten entsprechend den Hinweisen zur Manuskripterstellung von Beiträgen für die Zeitschrift ZFF nicht überschreiten (Anmerkung der Redaktion).