

# ZFF

## Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Organ der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)

herausgegeben von

Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Essen)

Prof. Peter Doyé (Braunschweig)

Dr. Rüdiger Grotjahn (Bochum)

Prof. Dr. Werner Hüllen (Essen)

Priv.-Doz. Dr. Krista Segermann (Dortmund)

1992

Band 3

Heft 2

### Redaktioneller Beirat:

Dr. Jens Bahns (Kiel), Doz. Dr. Helga Barthel (Leipzig), Prof. Dr. Wilfried Brusch (Hamburg), Prof. Dr. Dieter Buttjes (Dortmund), Prof. Dr. Henning Düwell (Göttingen), Priv.-Doz. Dr. Frank G. Königs (Bochum), Prof. Dr. Gudula List (Köln), Prof. Dr. Manfred Raupach (Kassel), Prof. Dr. Wilfried Stölting-Richert (Oldenburg), Prof. Dr. Wolfgang J. Strauß (Jena), Dr. Helmut J. Vollmer (Osnabrück), Prof. Dr. Günther Zimmermann (Braunschweig)

### Anschrift der Redaktion:

Redaktion ZFF  
c/o Prof. Dr. R. S. Baur  
Universität GH Essen, FB3  
Universitätsstr. 12  
D-4300 Essen  
Fax (0201) 183 3739

### Erscheinungsweise:

jährlich zwei Hefte, Umfang je Heft ca. 120 Seiten

### Bezugsbedingungen:

Bezug nur über den Verlag. Der Preis für das Jahresabonnement ist im Mitgliedsbeitrag der DGFF enthalten. Für Nichtmitglieder beträgt das Jahresabonnement DM 50,-. Einzelhefte kosten DM 30,-.

ISSN 0939-7299

ISBN 3-8196-0082-5

1992 by Universitätsverlag Dr. Norbert Brockmeyer

Uni-Tech-Center, Gebäude MC, 4630 Bochum 1

© Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Gesamtherstellung: Druck Thiebes GmbH & Co. KG Hagen

## Werner Hüllen zum 65. Geburtstag

Werner Hüllen, der Gründungsvorsitzende unserer Gesellschaft, ist am 17. Oktober 1992 65 Jahre alt geworden. Wir möchten ihm nachträglich zu seinem Geburtstag alles Gute wünschen und ihm für seinen engagierten und erfolgreichen Aufbau der DGFF in einer schwierigen Zeit herzlich danken. Es ist die Aufgabe der DGFF, die Aktivitäten zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen zu fördern und für die Belange der Fremdsprachenforschung in der Öffentlichkeit einzutreten. Es ist in diesem Zusammenhang kein Zufall, daß Werner Hüllen mit der Ausrichtung des ersten Fremdsprachendidaktikerkongresses in Neuß 1972 die Entwicklung einleitete, die zur Gründung der DGFF führte. Der wiederum von Werner Hüllen in Essen ausgerichtete 14. Kongreß für Fremdsprachendidaktik war der erste Kongreß unter Federführung der DGFF. Zu den Zielen unserer Gesellschaft gehört es auch, daß wir uns für die wissenschaftliche Ausbildung der Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen, für die Förderung des beruflichen Nachwuchses und für die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule einsetzen. Diese Ziele sind gegenwärtig von besonderer Bedeutung. Ebenso ist von Bedeutung, daß wir nachdrücklich die Wichtigkeit der Fremdsprachen für die Verständigung mit fremden Völkern und die Anerkennung ihrer Kulturen hervorheben.

Mit unserem Dank an Werner Hüllen als dem Gründungsvorsitzenden der DGFF für die geleistete Arbeit verbinden wir auch die Hoffnung, daß er uns weiterhin mit seinen Erfahrungen und seinem Wissen unterstützt. Wir sind sehr froh darüber, daß er auch in Zukunft in der Redaktion unserer Zeitschrift mitarbeitet und wir davon ausgehen können, daß ihm die Entwicklung unserer Gesellschaft sehr am Herzen liegt. In der umfangreichen Bibliographie der wissenschaftlichen Schriften von Werner Hüllen fällt auf, daß er sich auch mit den Nachbardisziplinen auseinandersetzt und das Gespräch mit ihnen sucht. Diese interdisziplinäre Zusammenarbeit bei der Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen wird auch weiterhin unser Ziel bleiben.

Für die DGFF  
der erste Vorsitzende  
Lothar Bredella

## Immersion und alternative Ansätze des Fremdsprachenerwerbs in Nordamerika: Probleme des Transfers in die Bundesrepublik Deutschland

Helmut J. Vollmer  
Universität Osnabrück

The paper presents the last information on the North American experience concerning bilingual education and immersion education in particular. After a short overview of different types and programs of bilingual education, distinctions are being introduced between second language learning for *majority* children and for *minority* students. Also, differences between the United States and Canada are pointed out.

The main part of the paper deals with the description and critical evaluation of French immersion programs in Canada for the majority children of Anglophone origin, since they seem to be particularly relevant for our discussion and approaches of bilingual education over here. In addition, alternative approaches of language learning and teaching, designed for Francophone students to acquire English as a second language (ESL), are presented, namely intensive ESL programs in Quebec and comprehension-based ESL courses in New Brunswick. All of them seem to be surprisingly successful.

The paper finishes off by considering the chances and risks of transferring the North American experience to Germany. It is argued that no direct transfer or application within our setting is possible; rather, it seems more appropriate to study those programs with all their strength and weakness well, yet to develop a variety of types of bilingual education on our own, necessary for different needs and groups of learners in an European perspective.

### 1. Einleitung

„Lange herrschte an der bildungspolitischen Front Ruhe. Die Novellierungen der Gymnasialen Oberstufe waren abgeschlossen. Was tun? Ruhe heißt Rückschritt, und so war sie natürlich trügerisch“. So beginnt ein jüngst veröffentlichter Beitrag von Wolfgang Baier (1991). Baier kritisiert mit einigem Genuß und großer Sachkenntnis manche der Ungereimtheiten, Widersprüche und unhinterfragten Fehlbewertungen der sich rasch ausbreitenden Bilingualismus-Bewegung in der Bundesrepublik. Seit einiger Zeit wird mit Hinweis auf das politische und wirtschaftliche Zusammenwachsen Europas „Zweisprachigkeit“ und „Bilingualer Unterricht“ an Gymnasien der Bundesrepublik Deutschland gefordert. Der Kieler Anglist Henning Wode (1990)

weist darauf hin, daß die Mehrzahl aller Menschen zweisprachig sei und hält diese Tatsache allein schon für ein starkes, wenn nicht sogar hinreichendes Argument für die Einführung bilingualer Unterrichtsformen. Darüber hinaus habe man, so Wode, in Kanada seit über 20 Jahren gute Erfahrungen mit zweisprachiger Erziehung gemacht. Dort werden nämlich viele Kinder der herrschenden Schichten mit Englisch als Muttersprache in Ganztagschulen von der ersten Klasse an auf Französisch unterrichtet (man nennt das *early total immersion*); für andere wird die normale Unterrichtssprache Englisch erst *später* oder nur *für bestimmte Fächer* auf Französisch umgestellt (man spricht von *delayed* bzw. *late immersion*, von *partial* statt von *total immersion*). Dank dieser verschiedenen Formen des "Eintauchens in die andere Sprache" hatten manche der Schüler es in Französisch vielfach zu erstaunlich hoher Sprachkompetenz in der Zweitsprache gebracht.

Ist es nun legitim, mit Beispielen aus Kanada, einem offiziell zweisprachigen Land, wo Englisch und Französisch formal und gesellschaftlich nahezu gleichen Status haben, für den bilingualen Unterricht in Deutschland zu werben?<sup>1</sup> Es ist offensichtlich, daß es sich bei dem gesamten Ansatz zur bilingualen Erziehung um ein sehr idealistisches Unternehmen handelt, das eines gewissen Aktionismus nicht entbehrt. Vielleicht bedarf es dieser ideologischen Überhöhung und des ständigen Hinweises auf das Vereinigte Europa, um in unserer trägen bildungspolitischen Landschaft der Forderung nach Erweiterung und Diversifizierung der fremdsprachlichen Kompetenz in der Schule endlich Gehör zu verschaffen. Man sollte sich aber auch fragen, ob diese Ziele so einseitig an bilingualen Unterricht gekoppelt sein müssen, wie dies in der Diskussion teilweise vertreten wird.

Im folgenden sollen deshalb bekannte und propagierte Positionen kritisch hinterfragt werden, und es soll für die Auflistung und rationale Erörterung der erkennbaren Probleme, für die Entwicklung und den Vergleich konkurrierender Modelle und damit für eine systematische Erprobung von verschiedenartigen Ansätzen plädiert werden. Es muß vermieden werden, daß Wissenschaft in dieser für die Weiterentwicklung unseres Schulsystems so wichtigen Frage (wieder einmal) als theoretisierender Besserwisser fungiert, der notwendige Entwicklungen behindert. Ich werde mich also für kontrolliertere Experimente bzw. breitere Schulversuche mit Bilingualement

<sup>1</sup> An anderer Stelle wird von einem der Propagandisten sogar von "Mehrsprachigkeit durch mehrsprachigen Unterricht" (Wode, 1990) gesprochen, was immer das sein mag.

Unterricht aussprechen, die neben manchen anderen Formen des fremdsprachendidaktischen Experimentierens laufen und wissenschaftlich sinnvoll begleitet, dokumentiert und ausgewertet werden müssen. Das heißt im wesentlichen Variabilität und Vielfalt der unterrichtlichen Ansätze, mehr funktionales und effektives Sprachlernen für unterschiedliche Bedürfnisse und Schülergruppen, dabei gleichzeitig mehr Leben und Schülerorientierung in unsere Klassenräume!

## 2. Gesellschafts-, bildungs- und sprachenpolitische Rahmenbedingungen für bilinguale Erziehung in Nordamerika

Sowohl in den USA als auch in Kanada sind in den letzten Jahren Unterrichtsprogramme auf dem Gebiet der bilingualen Erziehung entwickelt worden, die Beachtung verdienen. Beide Länder bieten – nicht zuletzt aufgrund ihrer Geschichte, in der die Einwanderung bis auf den heutigen Tag eine wesentliche Rolle spielt – das Bild multikultureller Gesellschaften, die von ethnischer und sprachlicher Vielfalt geprägt sind.<sup>2</sup> Gleichwohl dominieren die englische Sprache und die angloamerikanische bzw. anglokanadische Kultur auf dem gesamten nordamerikanischen Kontinent. Dagegen stellen alle anderen ethnischen Gruppen unter Einschluß der Farbigen "bloße" Minoritäten dar; selbst die frankophone Bevölkerung Kanadas ist eine (nahezu verschwindende, auf jeden Fall bedrohte) Minderheit von etwas mehr als 2%, während der spanischsprechende Anteil auf dem Subkontinent immerhin 6-7% ausmacht, in bezug auf die USA sogar mittlerweile 8-9% (dort leben ca. 18-20 Millionen hispanophone Menschen, weitere kommen ständig hinzu).

### 2.1 Die unterschiedliche Rolle der Zweitsprache für Mehrheiten- und Minderheitenkinder

Da die USA in ihrem mehrheitlichen Selbstverständnis einsprachig sind, Kanada dagegen zweisprachig, haben sich dementsprechend unterschiedliche Konzepte bilingualer Erziehung herausgebildet. Die beiden Haupttypen unterscheiden sich hinsichtlich der Zielsetzung sowie der jeweiligen

<sup>2</sup> Ob das Konzept des Multikulturalismus zur Gestaltung einer offenen pluralistischen Gesellschaftsordnung wirklich geeignet ist und ob der Begriff zur wissenschaftlichen Analyse einer vielschichtigen Realität wirklich taugt, steht auf einem anderen Blatt; darüber habe ich an anderer Stelle nachgedacht (vgl. Vollmer, im Druck a).

Zielgruppe, an die sie sich wenden. Im einen Fall (USA) handelt es sich primär um Kinder von Sprachminderheiten, die auf dem Umweg über das sichere Erlernen ihrer Muttersprache auf die erfolgreiche Akkulturation in der Zweitsprache und Zweitkultur, eben der dominanten amerikanischen, vorbereitet werden sollen.<sup>3</sup> Im anderen Fall (Kanada) handelt es sich um Schüler der englischsprachigen Mehrheit, die die zweite Amtssprache des Landes mit mehr Erfolg und Effektivität lernen soll, als dies im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht geschieht. Für die frankophonen Minderheiten wird ein solcher Immersionsansatz zum Erwerb des allseits präsenten Englischen interessanterweise gar nicht angestrebt bzw. heftig kritisiert und zurückgewiesen (vgl. etwa Bibeau, 1982; Billy, 1983; Lightbown & Spada, 1989).

Trotz unterschiedlicher Wege verfolgen beide Konzepte dennoch ein ähnliches Teilziel, zumindest oberflächlich: Sie wollen Schüler zum Lernen in zwei Sprachen befähigen und ihnen Bildungsabschlüsse ermöglichen, die einer einsprachigen Erziehung gleichwertig, besser noch, ihr überlegen sind. Dabei wird in den USA allein das Zulassen der Herkunftssprache (z.B. des Spanischen) als Unterrichtssprache an öffentlichen Schulen schon vielfach als Konkurrenz für das Erlernen des Englischen oder gar als Bedrohung einer gelingenden Integration in den "Schmelztiegel" der Völker gewertet.<sup>4</sup> Damit wird zugleich angesprochen, daß es doch erhebliche Unterschiede zwischen den beiden nordamerikanischen Ländern gibt, die sie in ganz unterschiedlicher Weise für den Vergleich mit der in Europa immer noch vorherrschenden nationalstaatlichen Situation und den darin agierenden Mehrheiten und Minderheiten (z.B. Arbeitsmigranten, Einwanderer, Aussiedler, Asylanten) tauglich machen.

<sup>3</sup> Dabei ist es hier zunächst unerheblich, welcher Typ von Akkulturation angestrebt wird oder von der gesellschaftlichen Umwelt einschließlich der Behörden nahegelegt bzw. erwartet wird. Theoretisch unterscheidet man hier zwischen den Extremen der Assimilation (unter Preisgabe oder Verlust der Herkunftskultur) und der Integration (im Sinne einer Anerkennung und Förderung der Herkunftskultur bei gleichzeitiger Öffnung gegenüber der vorherrschenden Kultur der neuen Gesellschaft). Letzteres könnte zum Aufbau einer bikulturellen Identität führen. (Vgl. zu dem Gesamtkomplex z.B. Berry, 1990; Sauriol, 1992).

<sup>4</sup> Die Diskussion darüber, ob die USA immer noch ein Schmelztiegel sind oder ob andere Bilder die soziale und politische Wirklichkeit besser widerzuspiegeln vermögen, muß hier leider unberücksichtigt bleiben; vgl. aber Vollmer (im Druck a).

## 2.2 Sprachbereicherungsprogramme in den USA und Kanada

Es soll an dieser Stelle nicht auf die verschiedenartigen theoretischen Bestimmungen von Bilingualität, deren Dimensionen und Ausprägungsformen eingegangen werden, obwohl eine solche Erörterung mehr Klarheit über die jeweils vorliegenden Möglichkeiten, Gefahren und realisierbaren Zielsetzungen für die betroffenen Gruppen erbringen könnte (vgl. aber Hamers & Blanc, 1989 oder Vollmer, 1990). Auch können die unterschiedlichen Typen und Programmarten bilingualer Erziehung, wie sie vor allem von erziehungswissenschaftlicher Seite beschrieben worden sind, hier lediglich benannt, nicht aber näher skizziert werden: Man unterscheidet zwischen sog. "Übergangsprogrammen" (*transitional bilingual education*), zwischen "Spracherhaltungsprogrammen" (*language maintenance education*; in Kanada "*Heritage Language Education/Programmes d'enseignement des langues d'origine*" = PELO genannt) und den sog. "Bereicherungsprogrammen" (*language enrichment education*) (vgl. dazu die vorzügliche Einführung und den Überblick bei Horn, 1990 sowie bei Crawford, 1989).<sup>5</sup>

Im folgenden wird lediglich auf die Darstellung und Sichtung von Bereicherungsprogrammen eingegangen, da sie am ehesten mit den bei uns anstehenden Problemen einer Erweiterung und Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts für Kinder bildungswilliger Eltern vergleichbar sind: Sie stellen nämlich ein freiwilliges Unterrichtsangebot dar, das – auch in Nordamerika – vornehmlich von Kindern der gehobenen sozialen Schichten wahrgenommen wird. Im Erlernen einer zweiten Sprache wird ein Bildungswert an sich, in der Zweisprachigkeit eine günstige Voraussetzung für die eigene Selbstreflexivität sowie für die Entwicklung und Stärkung der Persönlichkeit gesehen. Hinzu kommen praktische Überlegungen und der Wunsch, auch formal zusätzliche Qualifikationen für die spätere Berufskarriere zu erwerben. Die zweite Sprache soll auf intensivere Weise gelernt, sachbezogen vermittelt und verwendet und damit beschleunigter entwickelt werden, als dies im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht möglich ist. Dies geschieht durch die Verwendung der zweiten Sprache als Unterrichtsmedium und durch den verstärkten Kontakt mit Muttersprachensprechern

<sup>5</sup> Wer sich mehr für die Problematik der sprachlichen und kognitiven Förderung und der Integration von Minderheiten- bzw. Ausländerkindern interessiert, sei im übrigen auf die grundlegenden Arbeiten von Skutnabb-Kangas (1988) und Cummins & Danesi (1990) sowie im deutschsprachigen Bereich auf Fthenakis, Sonner, Thrul & Walbinder (1985), auf Reich (1990) und Graf (1987, im Druck) verwiesen.



als Lernressource ebenso wie als realen Kommunikations- und Handlungspartnern (im idealen Fall mit der fremden Sprachgemeinschaft im Alltagsvollzug). Bei der zu erlernenden Sprache kann es sich um die zweite Staatsprache handeln (wie beim Französischen in Kanada), um eine Prestige- oder Nachbarsprache (wie das Französische oder Spanische in den USA) oder aber um eine international verbreitete Verkehrssprache wie das Englische (bedingt auch das Französische oder Deutsche in Europa) – Sprachen also, deren Gebrauchswert außer Frage steht und die der Lerner möglichst fließend beherrschen soll.

Bereicherungsprogramme wenden sich in der Regel an monolinguale Kinder der dominanten Bevölkerungsgruppe. Dies gilt z.B. für die kanadischen Immersionsprogramme, an denen fast ausschließlich Kinder der anglophonen Bevölkerungsmehrheit bzw. Kinder hinreichend anglierter Einwanderer teilnehmen. Der Ausdruck "immersion" umschreibt dabei den Vorgang des kompromißlosen Eintauchens in ein fremdes Medium, in diesem Fall die zweite Sprache, die für die Lerner unbekannt ist. Ein Kennzeichen für die Bereicherungsprogramme ist, daß der Unterricht in der Zweitsprache vom ersten Tage an mit Eintritt in die Schule bzw. Vorschule einsetzt, der Rückgriff auf die Muttersprache nicht zugelassen und diese als Fach in der Regel erst in der 2. oder 3. Klasse eingeführt wird. Somit wird in der schulischen Anfangsphase ausschließlich die unbekannte Sprache gebraucht, und zwar für alle anfallenden Interaktionen, während der Unterricht in der Erstsprache zu einem späteren Zeitpunkt einsetzt. Man rechtfertigt diese von der Norm abweichende Reihenfolge damit, daß die Muttersprache Englisch in ihrer Entwicklung in keiner Weise gefährdet ist, da sie genügend Sozialprestige besitzt und im Elternhause sowie im weiteren sozialen Umfeld außerhalb der Schule ohnehin eine hinreichende Förderung erfährt. In dieser umgekehrten Reihenfolge also (L2 vor L1) und im Gebrauch der Zweitsprache in sämtlichen Fächern, zumindest aber in wichtigen Leistungs- und Sachfächern, liegt der wesentliche Unterschied gegenüber dem herkömmlichen Fremdsprachenunterricht.

Im Verlaufe der weiteren schulischen Entwicklung verschiebt sich dann das Verhältnis der beiden Sprachen zueinander: Die L1 wird zunächst im muttersprachlichen Unterricht selbst (in der Regel ab Klasse 2 oder 3) und sukzessive sodann in weiteren Fächern als Unterrichtssprache eingesetzt. Dabei versucht man, beide Sprachen und Sprachbereiche möglichst deutlich (sowohl zeitlich als auch territorial) auseinanderzuhalten. Die L1 tritt schließlich gleichberechtigt neben die L2, mit substantiellen Anteilen im

Curriculum der späteren Grundschuljahre; außerdem ist der gesamte schulische und Schulverwaltungskontext natürlich weiterhin an der Erstsprache und ihrer Kultur orientiert, so daß genügend Anlaß und Gelegenheit zum Kontakt und zur fortgesetzten Wertschätzung der eigenen Herkunftssprache besteht.

Nur am Rande sei vermerkt, daß im Immersionsunterricht kanadischer Prägung die Zweitsprachenlerner unter sich sind, sie also einen eigenen Schulzweig, ein eigenes Programm haben. Unter solch relativ günstigen Bedingungen kann sich der Erwerb der Zweitsprache ungestört entfalten. Sollten sich Lernschwierigkeiten ergeben, so kann die Teilnahme an dem bilingualen Programm jederzeit rückgängig gemacht werden und der Schüler wechselt in den regulären monolingualen Unterricht – was in der Praxis relativ selten vorzukommen scheint. Die meisten Immersionsschüler haben übrigens leider nur im Lehrer, der gewöhnlich ein *native speaker* ist, das Vorbild eines L2-Sprechers. (Damit ist ein großes Problem des stark begrenzten authentischen Inputs in der Zielsprache verbunden, auf das weiter unten noch näher eingegangen wird).

Im Gegensatz dazu bieten andere Bereicherungsprogramme wie z.B. *bikulturelle Begegnungsklassen* die Möglichkeit des gegenseitigen Sprach- und Kulturkontaktes zwischen dominanter und dominierte Bevölkerungsgruppe unmittelbar vor Ort. Auf diesen Typus kann hier ebenfalls nicht näher eingegangen werden, da er für die Mehrheit unserer deutschen Schülerinnen und Schüler zur Zeit nicht direkt in Frage kommen dürfte. Dennoch sollte er natürlich auch bei uns in Regionen mit starker Frequenz von Ausländerkindern erprobt werden, wie dies in bestimmten Teilen Nordrhein-Westfalens ja auch schon geschieht. Es scheint so – wie amerikanische, vor allem schwedische, seit kurzem auch kanadische Erfahrungen deutlich machen –, daß dieser Typ trotz aller curricularen Schwierigkeiten besonders gut geeignet ist, um intensiviertes *Sprachlernen* mit *interkulturellem Lernen* zu verbinden und zugleich die Anerkennung und Integration von Minderheitenkindern in eine plurale Gesellschaft hinein mit möglichst wenig Konflikten und Reibungen zu bewirken.

### 3. Immersionsprogramme in Kanada

Die kanadischen Immersionsversuche wurden Ende der 60er Jahre von einer kleinen aktiven, bildungsbeflissenen Elterngruppe außerhalb von Montreal, in St. Lambert, gestartet. Diese Mittelschichteltern lebten in einer bilingualen Umgebung, sie waren weitgehend selbst bilingual oder führten vielfach

gemischtsprachige und gemischtkulturelle Ehen. Für ihre Kinder wollten sie eine Fortsetzung der Bilingualität, eine Vertiefung ihrer Sprachkenntnisse und -kompetenzen und darüber natürlich bessere Berufschancen, angesichts einer gerade für zweisprachig erklärten kanadischen Gesellschaft. Die Versuche wurden von vornherein von interessierter Seite (durch den Sozialpsychologen Wallace Lambert und sein Team) wissenschaftlich begleitet und publik gemacht. Die entscheidende Akzeptanz und Verbreitung hat das Immersionsmodell jedoch dadurch erfahren, daß es sich vorzüglich in das politische Programm des offiziellen Bilingualismus einfügte, wie es von der liberalen kanadischen Bundesregierung unter Trudeau seit 1969 propagiert wurde und das bis auf den heutigen Tag trotz mehrfacher Regierungswechsel unangetastet blieb.<sup>6</sup> Seitdem waren die Immersionsprogramme so etwas wie eine heilige Kuh, sie wurden finanziell und ideologisch enorm protegiert, mögliche Probleme oder gar negative Erkenntnisse wurden heruntergespielt, negiert oder gar in ihrer Verbreitung behindert. Immersion war fast gleichbedeutend mit "typisch kanadisch", es war und ist immer noch schul- und bildungspolitischer Exportartikel Nummer eins. Wer sich gegen den Immersionszug stemmte oder ihn allzu kritisch hinterfragte, gab sich selbst der Marginalisierung oder der Bedeutungslosigkeit anheim.

Als Forschungszentrale gilt das *Ontario Institute for Studies in Education* (OISE). Das dortige *Modern Language Centre* beanspruchte über lange Zeit so etwas wie einen Alleinvertretungsanspruch; dorthin flossen die Forschungsgelder. Die Untersuchungsergebnisse des Zentrums wurden groß herausgestellt und publiziert, bisweilen auch gefiltert oder über längere Zeit in Schränken verwahrt. Immersion war und ist immer noch ein Politikum ersten Ranges; es beginnt langsam, eine beachtliche Breitenwirkung zu zeitigen. So sind inzwischen immerhin mehr als 425000 Schüler davon betroffen, im nationalen Durchschnitt etwa 6%; d.h. die ganz überwiegende Mehrzahl der anderen schulpflichtigen Kinder lernt die Zweitsprache des Landes oder sonstige Fremdsprachen nach wie vor auf traditionelle Weise mit genau

<sup>6</sup> Die Bilingualismuspolitik Kanadas hat vor kurzem durch Verabschiedung eines aktualisierten "Official Languages Act" (1988) ihre Erneuerung und Bekräftigung erfahren. Sie besagt im wesentlichen, daß jeder Kanadier, egal in welcher Provinz, seine Rechte in der jeweiligen Muttersprache (oder in der bevorzugten Sprache) wahrnehmen kann und daß insbesondere die Dienstleistungen der Bundesbehörden in beiden Amtssprachen angeboten werden müssen – zumindest dort, wo es einen "hinreichenden Bedarf" (durch die zahlenmäßig relevante Präsenz von Sprechern der jeweils offiziellen Minderheitensprache) gibt. Vgl. dazu näher Vollmer (1992b).

30-40 Minuten pro Unterrichtstag. Die ganz überwiegende Zahl der schulpflichtigen Kanadier lernt also die Zweitsprache nach wie vor im Rahmen konventioneller Unterrichtsansätze wie "French core" oder "English as a second language".

Bei dem Versuch der Übernahme von Immersionsansätzen durch einige Bundesstaaten in den USA (z.B. Kalifornien), vor allem für den Erwerb des Englischen durch spanischsprechende Minoritätenkinder, zeigten sich bereits eine Reihe von strukturellen Unterschieden und Schwierigkeiten, die eine begrenzte Übertragbarkeit und Nutzbarmachung für andere Verhältnisse deutlich machten: Sie sind im Grunde genommen eben doch nur für das Sprachlernen von Mehrheitenkindern tauglich! (Vgl. Office of Bilingual Bicultural Education, 1990, dort besonders die scharfsinnige Vergleichsanalyse von Hernández-Chávez).

### 3.1 Positive Forschungsbefunde

Im Hinblick auf Kanada aber kann Immersion ohne Zweifel für die Schüler der englischsprachigen Mehrheit zunächst als ein sehr erfolgreicher, machbarer und effektiver Ansatz des Zweitspracherwerbs gelten. Er ist (in seinen verschiedenartigen Ausprägungsformen) gut erforscht, die kognitiven und sozialpsychologischen Implikationen sind gut belegt, das Problembewußtsein bei den beteiligten Lehrern und Forschern ist (trotz aller oben gemachten Einschränkungen) relativ hoch, der Beitrag der Immersionsforschung zur Theorie des Zweitspracherwerbs ist genuin und beträchtlich (vgl. etwa Harley, Allen, Cummins & Swain, 1990). So hat z.B. eine ganze Reihe von Langzeituntersuchungen wiederholt erwiesen, daß die anglophonen Schüler, die an französischen Immersionsprogrammen teilnehmen, in der Tat auf lange Sicht keinerlei Nachteile in ihrer eigenen Muttersprache noch in ihrer intellektuellen, kognitiven Entwicklung und Leistungsfähigkeit allgemein erfahren. Das scheint sogar in solchen Fällen zuzutreffen, in denen der Gebrauch des Englischen als Unterrichtssprache bis weit in die ersten Grundschuljahre zurückgedrängt wird und auch dann nur mit maximal drei Stunden pro Woche erfolgt. Gleichzeitig erlangen Schüler aus Immersionsprogrammen in der Zweitsprache eine funktionale Kompetenz, die trotz aller erwiesenen Mängel und Einseitigkeiten deutlich besser ist als die von Schülern aus traditionellen Sprachprogrammen. Obwohl die Absolventen von Immersionszweigen sich wahrlich nicht in allen Aspekten ihrer Sprachperformanz wie Muttersprachensprecher verhalten und sie vielleicht sogar systematisch durch guten Immersionsunterricht in Zukunft noch mehr

gefordert werden könnten, werden ihre Fertigkeiten in der L2 selbst von Sprechern der Zielsprache in der Regel als relativ gut bewertet. Selbst eine doppelte Immersion in den Grundschuljahren, bei der zwei unterschiedliche fremde Sprachen als Hauptmedium der Unterweisung fungieren, führte nachweislich zu ähnlichen Erfolgen (Genesee, 1987).

Vergleiche zwischen den alternativen Formen des Immersionsunterrichts (frühe, verzögerte, späte, partielle oder totale Immersion) lassen nach Genesee (1987) immerhin folgende Verallgemeinerungen zu: Die Zweitsprachenkompetenz nimmt in der Regel zu, je früher die Immersion eingesetzt hat und je länger ein Lerner der Zweitsprache ausgesetzt ist. Folglich produziert frühe und totale Immersion gemeinhin ein höheres Maß an Sprachbeherrschung als frühe partielle, verzögerte oder späte Immersion. Unabhängig von diesem Trend gibt es auch Anzeichen dafür, daß ältere Schüler unter sonst gleichen Bedingungen die Zweitsprache schneller erlernen als jüngere, und daß die Intensität des Sprachkontakts eine ebenso wichtige Rolle spielt wie die kumulative Dauer.

Ebenfalls nicht zu unterschätzen ist die Bedeutung der sog. *follow-up* Komponente, also die Folgeaktivitäten und -angebote zur Nutzung und Erweiterung einmal erworbener und vorhandener Kompetenzen in der Zweitsprache. Vergleiche zwischen Absolventen eines zweijährigen späten Immersionsprogramms in Ottawa und in Montreal legen z.B. nahe, daß die tatsächlich erreichte Stufe der L2-Kompetenz signifikant von der weiteren Nutzungsperspektive und dem schulischen Anforderungsniveau in den späteren Schuljahren sowie im tertiären Bereich abhängt.<sup>7</sup>

Zusammenfassend und verallgemeinernd läßt sich also sagen: Extensive Forschungsbemühungen haben die Effektivität von Immersionsprogrammen eindeutig nachgewiesen; sie versetzen betroffene Kinder in die Lage, einen hohen Ausprägungsgrad von kommunikativer Fähigkeit in der Zweitsprache zu erwerben und sich gleichzeitig Kenntnisse in den Sachfächern anzueignen sowie ihre muttersprachlichen Fertigkeiten zu entwickeln – und das in einem Ausmaß und mit einer Geschwindigkeit, die denen von regulär beschulten Kindern entspricht. An diesem generellen Ergebnis läßt sich nichts deuteln. Nur müssen die Begrenztheit des Ansatzes und seine nicht zu übersehenden

<sup>7</sup> Lediglich an der zweisprachigen Universität Ottawa gibt es seit einigen Jahren Versuche zur Fortsetzung von Immersion für ausgewählte Vorlesungen und Seminare, die von einem Sprachenzentrum koordiniert werden (vgl. dazu Wesche, 1986; Wesche, Morrison, Ready & Pawley, 1990). Andere Universitäten (wie McGill in Montréal) ziehen langsam nach und bieten relevante Lehrveranstaltungen in der Zweitsprache Französisch an. Die Nachfrage steigt.

Schwächen ebenso klar hervorgehoben werden, was im folgenden Abschnitt geschehen soll.

Zuvor jedoch noch eine kritische Anmerkung zum Stellenwert von solchen Forschungsergebnissen: Trotz allen Bemühens um Objektivität und Unparteilichkeit läßt sich auch in der Wissenschaft immer wieder Parteilichkeit und Orientierung an spezifischen Interessen feststellen. So zeigt sich auch in vielen der kanadischen Untersuchungen eine deutliche Tendenz der Befürwortung oder aber der Ablehnung von Immersion, die sich dann in der Rezeption der Forschungen anderer, in der eigenen Untersuchungsanlage und nicht zuletzt auch in der Bewertung (oder sogar Unterdrückung!) von Befunden äußert. Deshalb ist gegenüber den Apologeten dieses bildungspolitisch so gewünschten Erfolgsansatzes, die es als Eingeständnis eines Mißerfolgs ansehen, wenn der Ansatz im Sinne eines strukturierteren Inputs und qualitativ besseren Outputs verbessert werden soll, ebenso Vorsicht und Hinterfragung walten zu lassen wie gegenüber den dezidierten Gegnern und altbackenen Korrektheits- und Grammatikvertretern, welche die positiven Effekte eines lebendigen, interaktiven, schülerorientierten Unterrichts ignorieren. So disqualifizieren sich Kritiker wie Hammerly (1989) etwa durch ihre eindeutige Voreingenommenheit gegenüber den Erfolgen von *French immersion* selbst.<sup>8</sup> Dennoch weisen sie natürlich auf Punkte hin, die auch anderweitig kritisch zusammengetragen wurden, dort allerdings mit der Perspektive, den Ansatz als ganzen zu verbessern, das unterrichtliche Lernen effektiver zu gestalten und bestehende Probleme anzugehen (statt vernichtende Urteile zu fällen).

### 3.2 Kritikpunkte an den Immersionsansätzen

Die allmählich publizierten Eingeständnisse von Schwächen und unzureichenden Ergebnissen in der Beherrschung des Französischen nach so vielen Jahren des Eintauchens in eine Zweitsprache geben immerhin zu der Hoffnung Anlaß, daß sowohl die zugrundeliegenden Prinzipien als auch die

<sup>8</sup> Nach Hammerly (1989) ist es ausgemachte Sache, daß *French immersion* kein guter Weg ist, um Bilingualität zu produzieren. Warum also die Programme verbessern? Den ganzen Ansatz bezeichnet er schlichtweg als "*fundamentally flawed*" (1989, S. 33), weil er angeblich von unhaltbaren und falschen Annahmen ausgehe. Dabei geißelt er insbesondere den "Irrglauben", daß ein funktional-kommunikativer Lernansatz allein zu einer Sprachkompetenz führen könne, die der des Muttersprachensprechers gleichkommt. Die Alternativen, die Hammerly für den Fremdsprachenunterricht anzubieten hat, stellen allerdings eine Rückwendung hin zu alten Konzepten bzw. ein Gemisch aus vielen, theoretisch sehr uneinheitlichen Gedankensträngen dar.



Unterrichtsmethodik von *French immersion* von Grund auf überdacht und neu gefaßt werden. Ist das eine Frage besser ausgebildeter Lehrer, besserer Unterrichtsmaterialien, besserer Unterrichtsverfahren, einer ausgewogeneren Mischung zwischen "medium-oriented" Phasen der Vermittlung des *Systems der Zweitsprache* und von "message-oriented" Phasen des Lernens und Kommunizierens in der Zweitsprache selbst? Vermutlich spielen alle Faktoren zusammen. Mit Sicherheit muß es verstärkt und im Curriculum fest verankert explizite Sprachlernphasen geben, so daß mehr Gewicht auf die Instruktion und Einübung von Form und Korrektheit in der L2 gelegt werden kann; auch müssen im Bereich des Schreibens und im mündlichen Diskurs über anspruchsvolle Sachthemen die Qualifikationen systematisch erweitert werden. Schließlich müssen Maßnahmen zur langfristigen Sicherung der einmal erworbenen Sprachkenntnisse ergriffen werden. Das Problem, das all dem zugrunde liegt, ist eines des Verhältnisses von Bewußtmachung und Regellernen einerseits (auch im fortgeschrittenen Stadium) und der Verwendung der erworbenen Zweitsprache für die Aneignung neuer Sachverhalte, für den diskursiven Austausch über relevante Inhalte mit begrenzter, aber klarer Handlungsperspektive andererseits. Ohne das erstere wird der Lernende nicht genügend in seiner produktiven Kontrolle und sprachlichen Planungs- bzw. Ausdrucksfähigkeit bestärkt, ohne das letztere bleibt die formal vorhandene Sprachkompetenz weitgehend dem Verstehen verhaftet, unproduktiv, leblos, stumpf und taub. Das soll im folgenden ausgeführt werden.

### 3.2.1 Grammatikalische Defizite

Trotz der attestierten Kommunikationsfähigkeit von Immersionsabsolventen zeigten sich bei ihnen wiederholt erhebliche grammatische Defizite in bestimmten Bereichen: Viele Formen bleiben fehlerhaft oder tauchen in der Schülerperformanz gar nicht erst auf (so z.B. das *Conditional*). Erhebungen haben nachgewiesen, daß in der Provinz Ontario z.B. nur 15% aller Immersionsschüler in Klasse 4, ca. 41% in Klasse 6 und ganze 56% in Klasse 10 dieses Phänomen überhaupt kennen bzw. korrekt beherrschen, im Gegensatz zu 94% der gleichaltrigen Schülerpopulation unter den frankophonen *native speakers* (vgl. Harley & Swain, 1984). Auch die Verwendung bei den Lehrern selbst ist merklich unterrepräsentiert.

Hier hat man in den letzten Jahren versucht, durch gezielte korrektive Rückmeldung (*corrective feedback*) sowie durch Einschleichen bestimmter grammatikalischer Lehreinheiten mehr Bewußtsein von den im Sprachsystem vorhandenen Möglichkeiten, von der Sprachrichtigkeit und damit

mehr systematisch korrekte Performanz zu erzeugen (vgl. etwa die Studien von Harley, 1987 sowie jüngst von Day & Shapson, 1991). Eine solche curriculare Intervention kann offenbar helfen, die sonstige Begrenztheit der Eingabedaten zu überwinden und genügend Sprachmaterial und Sprachverwendungssituationen bereitzustellen, um eine erfolgreiche Kontrolle und Handhabung der fraglichen Aspekte zweitsprachlichen Handelns zu gewährleisten. Die unterrichtlichen Experimente hierzu sind in vollem Gange.

### 3.2.2 Mangelhafte Ausprägung der mündlichen und schriftlichen Diskursfähigkeit

In engem Zusammenhang mit dem gerade erwähnten Punkt hat sich in den empirischen Untersuchungen als weiteres Defizit ergeben, daß die interaktive Sprachhandlungsfähigkeit bei den Immersionsschülern nicht genügend ausgeprägt ist. Das war in gewisser Weise auf der Basis eines zu kurz greifenden kommunikativen Ansatzes und der leitenden *Comprehensible-Input-Hypothese* von Krashen (z.B. 1984) zu erwarten, die zu stark, ja ausschließlich die Struktur von Eingabedaten im Visier hat und sich weniger oder gar nicht um die faktische Performanz der Lerner kümmert. Doch dauerte es Jahre, bis dieser Schwachpunkt erkannt bzw. eingestanden wurde. So hat Swain (1985) in einem einschlägigen Aufsatz Krashens Erwerbsannahme als zu beschränkt kritisiert und demgegenüber die Wichtigkeit von *comprehensible output* als einem notwendigen, eigenständigen Mechanismus des Spracherwerbs betont, unabhängig von der Versteh- und der Verarbeitbarkeit der Eingabedaten. Sprachproduktion ist für Swain nicht nur Ergebnis, sondern ebenso *Ursache* des Grammatikerwerbs. Die Schüler werden hierbei gezwungen, sich von der allgemeinen Ebene der beabsichtigten Mitteilung auf die konkrete Ebene der Grammatik und der mit ihrer Hilfe transportierbaren Bedeutungen und Bedeutungsnuancierungen hinzubewegen, und das in zunehmend präzisierender Weise. Gerade der fortgeschrittene Zweitsprachenlerner wird im zusammenhängenden Diskurs (in satzübergreifenden Äußerungsfolgen also) dazu angehalten, die sprachlichen Mechanismen und das, was sie jeweils leisten, genau zu überprüfen und für seine Zwecke zu optimieren, um sie differenziert und effektiv einzusetzen und sich erfolgreich in die Interaktion einzubringen. Nur so schreitet er von der semantischen zur syntaktischen Analyse und Planung voran, nur so probiert er Hypothesen wirklich aus, nur so kommt er zur Präzisierung des Gemeinten. Hier hilft letzten Endes auch keine falsche Nachsicht aufgrund mißverständlicher kommunikativer Orientierung durch den Interaktionspartner oder Lehrer.



Entsprechend ist dies denn auch einer der weiteren wesentlichen Verbesserungsvorschläge für den zukünftigen Immersionsunterricht (Schaffung von mehr Diskursanlässen im mündlichen und schriftlichen Bereich) und einer der Forschungsschwerpunkte für die 90er Jahre (vgl. Lapkin & Swain, 1989). Man darf gespannt sein, ob sich hier nicht nur kurzfristig, sondern auch auf lange Sicht positive, beobachtbare Veränderungen bei den Immersionsabsolventen zeigen.

### 3.2.3 Verhältnis von Fachunterricht und Sprachunterricht

Im Hinblick auf den Aufbau von relevantem Fachwissen und Lese- und Schreibfertigkeiten einerseits sowie von Sprachhandlungskompetenzen allgemeiner sowie fachbezogener Art andererseits stellt sich das Verhältnis von Fachunterricht und Sprachunterricht insgesamt als ein noch nicht wirklich gelöstes Problem des Immersionsansatzes dar. Das bezieht sich nicht nur auf die Ebene der unterschiedlichen Zielsetzungen für unterschiedliche Phasen und Schwerpunkte des Lernens und der Verteilung und Gewichtung auf/über verschiedene Stunden- oder Fachanteile. Das bezieht sich ebenso auf die Organisationsstruktur von Immersionsprogrammen wie auch auf die Auswahl, Verwendung, Adaptation oder Neuentwicklung von angemessenen Lehr-/Lernmaterialien pro Sach- und Gegenstandsbereich.

Im großen und ganzen liegen natürlich sehr brauchbare Lehrinhalte und gebündelte Lehrwerke für den Fachunterricht auf Französisch für die verschiedenen Lernstufen und Immersionstypen vor, zumal man mehr als 20 Jahre Zeit hatte, diese zu entwickeln, zu erproben, zu modifizieren und den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten sowie den neueren Forschungseinsichten anzupassen. Doch ist es trotz allem in vielfacher Hinsicht nicht klar, wie die jeweiligen fachspezifischen Fertigkeiten, die es anzustreben gilt, in eine systematische Beziehung zum Aufbau allgemeiner und sachbezogener Kommunikationsfähigkeiten und generalisierter wie spezifischer Sprachfunktionen gesetzt werden können. Auch ist die Verantwortung des Einzelfaches, das in der Fremdsprache unterrichtet wird, und das Zusammenspiel aller beteiligten Fächer für den Erwerb und die Weiterentwicklung allgemeiner kognitiver und schulischer Kompetenz im Lesen und Schreiben nicht klar ausgewiesen. (Man weiß eben nur, daß es – ganz in Übereinstimmung mit psycholinguistischen Grundannahmen – offenbar einen positiven Transfer-effekt von schulisch relevanten Sprachfertigkeiten im Lesen und Schreiben in der zweiten Sprache zurück auf die Muttersprache gibt und daß ein hoher Grad an Ausprägung solcher Fertigkeiten zu kognitiven Vorteilen führt).

Dies bringt uns auf das Problem der Notwendigkeit einer gesamtcurricularen Planung, zumindest unter Beteiligung der Experten für Muttersprache, Fremdsprache und Fachunterricht, um zu einem integrierten Lernverständnis und folglich zu einem integrierten (fächer- und disziplinenübergreifenden) Entwurf eines Lehrgangs und seiner Komponenten oder Bausteine zu gelangen. Die kanadischen Erfahrungen in diesem Punkte bestätigen, daß sich Sprach- und Sachkompetenz zwar gegenseitig stützen, daß sie jedoch explizit und auf dem neuesten möglichen Stand von linguistischer, zweitspracherwerblicher und fachdidaktischer Erkenntnis ausgehandelt und formuliert werden müssen. Ein besonderes Problem ist hierbei das Verhältnis von allgemeiner und spezifischer Terminologie, dem damit verbundenen, notwendigen Grad der Erweiterung des Lexikons, von Textsortenspezifik und von Kommunikationsstrukturen fachlicher Art, obwohl diese Probleme im Rahmen des Ansatzes von *total early immersion* in verschärfter Form gar nicht auftauchen, da in den fortgeschrittenen Klassenstufen der Sekundarschule (anders als in der Bundesrepublik) dann ohnehin ja verstärkt die Muttersprache als Unterrichtsmedium benutzt wird.

### 3.2.4 Mangelndes Verständnis für die Zweitkultur

Hier haben wir es mit einem Kritikpunkt zu tun, der nicht leicht in den Blickpunkt von Zweitspracherwerbsforschern gerät, jedoch eindeutig dem kanadischen Immersionsansatz in seiner ursprünglichen Absicht zugrundeliegt, worauf z.B. Lambert wiederholt hingewiesen hat (vgl. Lambert, 1984 oder 1990). Immersion sollte in der soziopolitischen Situation Kanadas auch explizit dazu dienen, stereotype Wahrnehmungen und Urteile über die Frankokanadier abzubauen, ihre Sprache, Kultur und Lebensart (mehr) schätzen zu lernen und dadurch ihre Existenzberechtigung, ja Gleichberechtigung als ethnische Gruppe, als "Gründungsnation" Kanadas anzuerkennen. Diese politische Zielsetzung basiert auf einem klaren kollektiven Willen, gerät jedoch in der Realisierung bilingualer Erziehung leicht außer acht. Erst aufwendige ethnographische Studien wie die von Heller (1984) machen uns wieder unausweichlich darauf aufmerksam, wie schwer und herausfordernd die Aufgabe von (meist frankophonen) Immersionslehrern tatsächlich ist, wenn sie versuchen, eine Wertschätzung der frankophonen Kultur in den Köpfen und sprachlichen Handlungen von anglophonen Kindern der Mehrheit zu verankern. Dennoch, so betont auch d'Anglejan (1990) in ihrer kritischen Stellungnahme, sollten die Wertvorstellungen, die der fremdsprachigen Kultur (hier: der frankophonen) zugrundeliegen, den

Lernern explizit vermittelt werden, ebenso wie die bildungspolitischen Rahmensetzungen, die in neuerer Terminologie am besten mit "interkulturellem Lernen" umschrieben werden.

Diese Zielsetzung verlangt jedoch nicht, daß anglophone Zweitsprachenerler und frankophone Minderheitenkinder dort, wo es zahlenmäßig möglich ist, gemeinsam französischsprachige Schulen besuchen oder gar gemeinsam in einer Klasse unterrichtet werden. Ein solcher *Kohabitations-Ansatz* gemeinschaftlicher Erziehung (der ohnehin nicht mehr unter Immersion zu subsumieren ist) hat sich angesichts der dynamischen und diffizilen sozialen Interaktionen zwischen frankophonen und anglophonen Kindern und der instabilen ethnischen Identitätsbildung der frankophonen Minderheiten für die letzteren nicht als günstig erwiesen.

### 3.2.5 Keine Dauerhaftigkeit des erworbenen Wissens

Der letzte Kritikpunkt, der hier Erwähnung finden soll, bezieht sich auf die Langzeiteffekte von Immersion. Waren schon während der Unterrichtsjahre die kommunikativen Kontakte mit *native speakers* außerhalb der Schule in der Regel gering, so verstärkte sich diese Tendenz nach Beendigung der Schullaufbahn noch. Wie einzelne Langzeituntersuchungen zeigen, kommt es meistens bei den ehemaligen Immersionsschülern zu einem relativ schnellen, deutlichen Abbau oder gar Verlust von früher vorhandenen Sprachfähigkeiten im Laufe der Folgejahre; der Hauptgrund ist vor allem mangelnder Kontakt mit Sprechern der Zweitsprache, der sich sozialpsychologisch als objektiv schwierig darstellt und in der überwiegenden Mehrheit der Fälle deshalb auch keineswegs gezielt gesucht wird (vgl. hierzu den Überblick bei Genesee, 1983).

Dagegen mag man einwenden, daß es durchaus nicht überraschend sei, daß Sprachverlust dieser Art stattfindet: Das sei eher die Norm bei Zweitsprachenerlern, deren sprachliche Fertigkeiten nicht mehr benutzt und deren Wissens Elemente nicht (mehr) gefordert werden. Unabhängig von den Einstellungen gegenüber der Zweitkultur seien die Prozesse des Sprachabbaus ebenso wirksam, wie die Schritte zum Aufbau von Spracherwerb mühselig sind. Kontextvariablen erweisen sich also als sehr bedeutsam in ihrem Einfluß.

Im Hinblick auf die in den Abschnitten 3.2.4 und 3.2.5 diskutierten Fragen, zeigt sich insgesamt ein strukturelles Problem, das unter den Bedingungen der prinzipiellen Konkurrenz und Getrenntheit von Anglophonie und Frankophonie (zumindest außerhalb der Provinz Quebec) besonders schwer zu Buche schlägt: Der mangelnde Kontakt und wohl auch das mangelnde

Verständnis zwischen den Angehörigen der beiden Sprachgemeinschaften im Rahmen eines institutionellen Bilingualismus, der weder im beruflichen Bereich, schon gar nicht im privaten, zu einem hohen Maß an interethnischen Beziehungen führt. Daran hat zumindest bisher auch der Immersionsansatz wenig geändert. Die immersiiten Zweitsprachensprecher bleiben weitgehend unter sich, interkulturelles Lernen, bzw. interkulturelle Praxis, findet auf diese Weise nur sehr bedingt statt.

Mehr reale und bedeutsame Kommunikation in der L2 (wenn diese nicht denselben Status hat wie die dominante L1) kann selbst unter kanadischen Bedingungen nicht leicht hergestellt werden: Es stehen, zumal in den westlichen Provinzen Kanadas, kaum größere Sprechergruppen der L2 als natürliche Kommunikationspartner zur Verfügung, und wenn sie im Prinzip verfügbar wären (wie im nordöstlichen und südöstlichen Ontario), dann leben sie ein relativ getrenntes gesellschaftliches Leben.<sup>9</sup> Und die verstärkte Interaktion zwischen jenen *Frenghish* sprechenden Halbbilingualen untereinander führt allemal nicht wirklich zu mehr korrekter und angemessener, erst recht nicht zu kulturell relevanter Zweitsprachenkompetenz.

## 4. Alternative Ansätze des Fremdsprachenunterrichts in Kanada

Es ist wohl nicht überraschend, daß der Immersionsansatz von seiten der frankophonen Vertreter für die französischsprachigen Schüler als Modell des Eintauchens ins ohnehin allseits dominante Englisch vehement abgelehnt wird. Dazu ist der Status des Französischen als eklatanter Minderheitensprache auf dem nordamerikanischen Kontinent zu gefährdet, seine Förderung außerhalb der Schule keineswegs sichergestellt. Bilingualer Unterricht wird deshalb oft gleichgesetzt mit dem ersten Schritt in Richtung auf den Verlust der eigenen Muttersprache (vgl. etwa Bibeau, 1983). Die Sprachgesetzgebung in Quebec als dem Heimatland und der politischen Bastion der

<sup>9</sup> Das ist zum Glück auf dem europäischen Kontinent etwas anders, wo grenz- und sprachüberschreitende Lehrer- und Schülerkontakte (u.a. mit Zuschüssen aus Brüssel) leichter herzustellen sind. Darauf basiert m.E. einer der wesentlichen Erfolge hiesiger bilingualer Unterrichtsansätze: Der Aufbau von Beziehungen zu ausländischen Partnerklassen und -schulen ist zwar mit enormem Aufwand verbunden, daraus ergeben sich aber für die beteiligten Schülerinnen und Schüler die authentischen Sprachhandlungssituationen fast wie von selbst. Dennoch sind solche Kontakte keineswegs Garantien für strukturiertes Weiterlernen.

Frankophonie in Nordamerika hat denn auch einen Fachunterricht auf Englisch innerhalb der französischsprachigen Schulen untersagt. Die Sprachpolitik der Provinzregierung schreibt verbindlich vor, daß sämtliche Fächer (außer Englisch als gesondertes Sprachfach) auf Französisch unterrichtet und die entsprechenden Schülerleistungen in Französisch überprüft werden müssen. Somit steht Spracherwerb durch Sachunterricht in der Zweitsprache als Option nicht zur Verfügung.

#### 4.1 Intensivphasen/Intensivkurse

An die Stelle von Immersionsunterricht sind deshalb für eine zunehmend wachsende Zahl von französischsprachigen Grundschulen in Quebec experimentelle Intensivprogramme in Englisch als Zweitsprache (ESL = *English as a Second Language*) getreten. Die reguläre Ausbildung in Englisch für frankophone Kinder sieht 120 Minuten Unterricht pro Woche in den Schuljahren 4, 5 und 6 vor, die sich dann im Sekundarschulbereich (Klasse 7-11) mit ähnlichen Stundenanteilen (150 Minuten) fortsetzen. Faktisch werden diese Zeitempfehlungen vielfach unterlaufen oder unterboten. Ein solcher Ansatz, der dem unseren nicht unähnlich ist, wird auch *drip-feed approach* genannt; er kann nach Meinung vieler Experten der Fremdsprachenforschung als der schlechteste organisatorische Ansatz zum Erlernen einer Sprache gelten (vgl. z.B. Diller, 1978; Hawkins, 1988; Stern, 1985).<sup>10</sup>

Demgegenüber haben frankophone Eltern, die um die Englischkenntnisse, um die Zweisprachigkeit und damit um die Zukunftschancen ihrer Kinder besorgt waren, Ende der 70er Jahre durchgesetzt, daß die Sprach-erziehung schon in der Grundschule intensiviert und kompakt angeboten wird. Als Vergleichspunkt wurden dabei die Immersionsprogramme und die Erfahrungen mit den sog. *classes d'accueil* ("Begrüßungsklassen" für Einwandererkinder verschiedener ethnischer Herkunft) angeführt, in denen die Immigrantenschüler durch intensive Ausbildung innerhalb eines Jahres offenbar genügend Französisch lernen, um danach in die regulären Klassen des französischsprachigen Schulsystems überführt zu werden. Das führte zu einer Lösung, bei der Englisch innerhalb der 5. oder 6. Klasse für eine

<sup>10</sup> Selbst bei Einhalten dieser Vorgaben werden die frankophonen Schüler weniger als 700 Stunden in ESL unterrichtet, und das verteilt über 8 Jahre. Obwohl es keine magische Zahl von Stunden für den erfolgreichen Erwerb einer funktionalen Bilingualität gibt, sei doch immerhin zum Vergleich erwähnt, daß die Teilnahme an einem *French immersion* Programm für die englischsprachigen Schüler nicht weniger als ca. 1000 Unterrichtsstunden auf Französisch pro Jahr involviert.

kurze Zeitspanne, nämlich genau *fünf Monate = ein halbes Schuljahr lang*, als einziges Fach intensiv unterrichtet wird, während im zweiten Schulhalbjahr ganz auf Englisch verzichtet wird, wohingegen verstärkt Französisch (als Muttersprache) und andere Fächer wie Mathematik auf Französisch entsprechend den Anforderungen der Jahrgangsstufe unterrichtet werden. Diesem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, daß mit Hilfe der Intensivkurse mehr Schüler zu einem flüssigen Gebrauch des Englischen befähigt werden, der es ihnen erlaubt, über eine Reihe von Themen einigermaßen sicher und ohne Not mit englischsprachigen Muttersprachensprechern zu interagieren – eine Annahme, die sich in der Tat bestätigt hat. In diesem Zusammenhang wurde sogar die Behauptung aufgestellt, daß *fünf Monate intensiven Sprachlernens* (zumal wenn sie später in der Sekundarschule angesiedelt werden) zu besseren Leistungen in der Zweitsprache führen würden *als fünf Jahre* Besuch einer Schule oder eines Programms, wo die Zweitsprache (wie bei den Immersionsansätzen) Medium des Unterrichts sei (Billy, 1980).<sup>11</sup>

Seit Mitte der 80er Jahre wird diese Alternative (eines intensiven Zweitsprachenlernprogramms) von immer mehr frankophonen Eltern und Schulbehörden in Quebec aufgegriffen. Die Begleitforschung konzentrierte sich bisher auf die Erhebung von unterrichtlichen Interaktionsmustern, auf die Erforschung von Einstellungen gegenüber Englisch und den Kontakt mit der Sprache, vor allem aber auf den Vergleich zwischen Sprachleistungen von Schülern aus Intensivprogrammen mit denen aus regulären Klassen desselben Jahrgangs und solchen, die eine vergleichbare Zahl von Unterrichtsstunden verteilt über mehrere Jahre genossen hatten. Die Ergebnisse belegen, daß die Intensivlerner beiden Vergleichsgruppen auf der Ebene von Hör- und Leseverständnis sowie im Bereich mündlicher Rede und deren Flüssigkeit überlegen waren. Darüber hinaus zeigte sich, daß Schüler aus dem Intensivprogramm nach Abschluß ihrer Instruktion mehr Kontakt mit Englisch hatten als solche aus dem regulären Fremdsprachenunterricht, obwohl beide Gruppen gleichermaßen angaben, vorher nur sehr wenig Kontakt mit der Zweitsprache gehabt zu haben. Auch waren die Einstellungen der Intensivlerner gegenüber Englisch positiver (vgl. Spada & Lightbown, 1989).

Was allerdings zur Zeit noch fehlt, sind empirische Untersuchungen auf breiter Basis sowie eine genauere Analyse der Langzeitwirkungen anhand einer repräsentativen Stichprobe. Hier liegen lediglich Pilotstudien vor, die

<sup>11</sup> Diese Schlußfolgerung scheint jedoch angesichts der lückenhaften Forschungsbasis nicht ganz gerechtfertigt zu sein.



jedoch ihrerseits die Hypothese bestätigen, daß die Intensivlerner, nachdem ihre Überlegenheit aufgrund des Kompaktkurses in Klasse 5 oder 6 einmal begründet wurde, diese bis an das Ende der Sekundarschulzeit aufrechterhalten (gemessen an ihrer mündlichen Performanz im Interview, in weiteren mündlichen Interaktionsaufgaben sowie in der schriftlichen Beantwortung eines Fragebogens). Dieses klare Ergebnis läßt sich beispielsweise in dem Befund ablesen, daß die untersuchte Gruppe von 30 Sekundarabsolventen, die das Intensivprogramm fünf Jahre zuvor durchlaufen hatten, wesentlich mitteilbarer, redegewandter und dazu noch genauer in der Verwendung der meisten Strukturen war als reguläre Fremdsprachenlerner und auch als Lernergruppen, die gerade erst den Intensivkurs absolviert hatten. Sie hatten außerhalb der Schule über Jahre hinweg mehr Kontakt mit Englisch, vor allem durch Fernsehen, gelegentlich aber auch mit Freunden, am Arbeitsplatz oder während des Urlaubs. Insgesamt ist es wohl nicht übertrieben anzunehmen, daß diese Zweitsprachenlerner aufgrund der Gelegenheit, die sie am Ende der Grundschule mit ihrer halbjährigen Intensivverfahren bekommen hatten, in die Lage versetzt wurden, Sprachkontakte für sich zu nutzen und sich weiterhin selbsttätig und erfolgreich um die Entfaltung bzw. Aufrechterhaltung ihrer Sprachkompetenz zu kümmern (Lightbown, 1992; Lightbown & Spada, 1989).

Trotz aller Einschränkungen (im Hinblick auf erwähnte Forschungsdefizite, Schülerselektion, Freiwilligkeit der Teilnahme, übermäßige Beanspruchung der Lehrer, mangelnde Materialentwicklung usw.) sind die bisherigen Ergebnisse doch sehr ermutigend. In diesen Intensivkursen wird enorm viel geleistet und geschafft, kommunikative Ansätze werden wie selbstverständlich mit formalen Lernphasen gewechselt, schulisches und außerschulisches, projektorientiertes Lernen gehen Hand in Hand, Lehrern wie Schülern macht es gleichermaßen Spaß. Fast könnte man seinen Glauben an die Möglichkeit erfolgreicher Steuerung von institutionalisierten Lehr-/Lernprozessen im Klassenraum wiedergewinnen. Dabei ist die Variation zwischen einzelnen Individuen und von Klasse zu Klasse natürlich groß. Erst zukünftige Forschung wird genauer zeigen, wie hoch der relative Anteil des schulisch verursachten Lernens und wie hoch der des Lernens im Kontakt mit Englisch außerhalb der Schule wirklich ist. Auch werden Intensivangebote auf der Sekundarstufe zunehmend erprobt, sei es, daß sie als Beschleunigungskurs, als Bereicherungsangebot oder als Baustein für Fortgeschrittene mit bestimmter Zielsetzung konzipiert werden. Hier ergeben sich sowohl aus

theoretischer wie aus praktischer Sicht eine ganze Reihe von Fragestellungen, die auch für uns und die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts in Europa von einiger Bedeutung sind.

#### 4.2 Rezeptives Fremdsprachenlernen

Eine ganz andere Alternative des relativ ungesteuerten Zweitspracherwerbs wird seit Jahren in *New Brunswick*, der einzig offiziell zweisprachigen Provinz Kanadas an der Ostküste, mit Erfolg erprobt. Hier stellt die frankophone Minderheit ca. ein Drittel der Bevölkerung, verfügt jedoch aufgrund der politischen Rahmenbedingungen flächendeckend über eigene französischsprachige Schulen. Das Erziehungsministerium lehnte auch hier den Typ der frühen Immersion in Englisch als Zweitsprache ab, zum einen, weil damit die Gefahr der weiteren Assimilation der frankophonen Minorität besteht, zum anderen, weil das Programm auch für die unterversorgten ländlichen, rein frankophonen Gegenden des Landes tauglich sein muß. So kam es zu einem Experiment auf der Basis von verstehendem, rezeptiven Fremdsprachenlernen, wie es z.B. von Asher (1982), Postovsky (1981) und anderen entwickelt und von Krashen (1982, 1985, im Druck) mit seiner Hypothese des *comprehensible input* entfaltet worden ist. Insofern befinden sich die leitenden Prinzipien dieses Ansatzes durchaus in Übereinstimmung mit der relevanten Forschungsliteratur in diesem Bereich, zugleich aber auch mit persönlichen Beobachtungen der Betroffenen über zufälliges, scheinbar unsystematisches oder beiläufiges Lernen, das immer dann stattfindet, wenn sich frankophone Kinder vor den elterlichen Fernseher setzen und Kinder sendungen bzw. *Cartoons* in englischer Sprache ansehen. Entsprechend ist dieses rezeptive Lernprogramm nach folgenden Gesichtspunkten organisiert:

1. Spracherwerb findet zu einem guten Teil bereits statt, wenn die Lerner interessantem und verstehbarem Eingabematerial lediglich ausgesetzt sind.
2. Verstehen sollte der Sprachproduktion vorangehen, Produktion in keinem Fall forciert werden.
3. Lernen findet am ehesten dann statt, wenn die Spannungen minimal sind und die Lerner sich wohl fühlen.
4. Lerner (einschließlich Kinder) schreiten mit unterschiedlicher Geschwindigkeit beim Lernen voran.
5. Lerner (und damit auch Kinder) können und müssen letztlich selbstverantwortlich sein für ihr eigenes Lernen.



Konkret sieht das Programm des rezeptiven Fremdsprachenlernens so aus, daß die beteiligten Schüler in den Klassen 3, 4 und 5 pro Tag 30 Minuten in ihren ESL Klassen zubringen. Diese Räume sind speziell mit einem Kassettenrecorder und geschlossenen Kopfhörern für jeden einzelnen Schüler ausgerüstet. Die Sitzordnung kann unterschiedlich arrangiert sein. Auf den Bücherregalen oder in gesonderten Bücherkisten findet sich in jeder Klasse eine große Sammlung von Büchern, und zu jedem Buch (oder jeder Buchreihe) gibt es eine Tonkassette, auf der der Inhalt des Buches (der Bücher) in auditiver Form wiedergegeben ist (einige davon sind kommerziell gekauft, andere sind für die Schüler extra erstellt worden). Die Materialien reichen von einfachen Bilderbüchern (mit einer Textzeile pro ganzseitigem Bild) über Lesebücher (mit mehr Text pro gedruckter Seite), didaktisierten Lesematerialien in reinem Textformat oder aber als Comic-Heft, Bildwörterbücher, spezielle Textbücher in Englisch als Zweitsprache, nichtfiktionale Werke wie einfache Nachschlagewerke, Wissensbücher oder Biographien. Mit anderen Worten, das Spektrum und die Auswahl an Lese-, Hör- und Informationsmaterialien ist sehr breit gestreut.

Die Lerner wählen ihre bevorzugten Materialien weitgehend selbst aus. Dabei gibt es lediglich Beschränkungen im Hinblick auf die Neuanfänger und das für sie als angemessen ausgewiesene Material, das ansonsten in Gruppen und nach Schwierigkeitsstufen geordnet ist (*Menu 1-12*). Dabei scheint es keine klare linguistische oder sprachdidaktische Strukturierung des Materials zu geben, etwa nach Progressionsmerkmalen oder ähnlichem. Vielmehr wird davon ausgegangen, daß der Input und das, was die Schüler davon real in sich aufnehmen (*intake*), sich in den Köpfen der Schüler selbst strukturiert und entsprechende Regeln generiert. Der Lehrer (normalerweise der Klassenlehrer) nimmt keinerlei Lehrfunktion wahr, er/sie berät oder interagiert auch nicht im Hinblick auf den Inhalt oder die Form des Sprachmaterials; seine/ihre Rolle ist vielmehr auf organisatorische und technische Unterstützung ausgerichtet. Während die Kinder also individuell ihre Tonbänder abspielen und dabei den schriftlichen Texten zu folgen versuchen, beschränkt sich der Lehrer auf Hilfestellungen beim Reparieren von Geräten, beim Auffinden von Büchern oder aber beim Planen und Einteilen der Zeit (letzteres jedoch nur in seltenen Fällen). Über den gesamten dreijährigen Zeitraum wird die Lernautonomie des Schülers voll respektiert: Es findet weder Unterricht (im Sinne von Belehrung) noch Leistungsmessung (durch Testen etwa) noch irgendeine andere Form der

formalisierten Überprüfung von Verstehensfähigkeit statt. Erstaunlicherweise sind die Schüler bei der selbstgestalteten Arbeit ziemlich zuverlässig, ordentlich und ruhig, ohne Disziplinprobleme zu verursachen.

Was nun die Evaluation dieses interessanten Lernversuchs anbelangt (Lightbown, im Druck), so liegt die Auswertung einer repräsentativen Stichprobe von Schulen, Klassen und Schülern am Ende eines jeden Schuljahres vor. Insbesondere der Bericht über das dritte Jahr des Programms (Klasse 5) bringt eindeutig zutage, daß die Leistungen der Experimentalgruppe, gemessen an speziell für dieses Programm entwickelten Tests, keinerlei signifikante Unterschiede zu denen der Kontrollgruppen aus dem regulären, aural-oralen Fremdsprachenprogramm aufweisen (Lightbown, im Druck). Möglicherweise waren die Tests zu generell, um spezifische Abweichungen zu erfassen. Andererseits schnitten die Lernenden aus dem regulären Programm in den für sie erstellten Tests besser ab als die andere Gruppe der rezeptiv geschulten Lerner. Die sog. "neutralen" Tests dagegen, alles Maße für rezeptive Vokabelkenntnis, brachten die Überlegenheit der Experimentalgruppen deutlich heraus, und das, obwohl Wortschatz nicht "gelehrt" wurde. Die größte Überraschung aber lag in dem unerwarteten Ergebnis, daß die rezeptiven Lerner in ihrer *mündlichen* Performanz durchweg besser waren als die "traditionell" ausgebildeten Zweitsprachenlerner, und zwar vor allem bei Aufgaben der Beschreibung von Bildern und Bildsequenzen. Dabei hatten sie das Sprechen im Klassenzimmer nie geübt, wohl aber extensive Erfahrungen im Hören und Verstehen auch längerer Texte aufgebaut. Offenbar waren sie durch diesen Input dazu in der Lage, auch eigene längere Antworten und Redeversuche zu modellieren. Die regulären Fremdsprachenlerner waren typischerweise eher in der Beantwortung von gezielten Lehrerfragen, allenfalls in der Formulierung kürzerer Sequenzen geschult, aber nicht fähig, einen längeren Redezug oder -beitrag auszuführen.

Die Verallgemeinerung dieser Befunde steht zwar noch aus, da bislang nur eine relativ kleine Zahl von Schülern (800) untersucht werden konnte. Doch scheint diese Gruppe nach übereinstimmender Meinung aller Betroffenen ziemlich normal (d.h. repräsentativ) zu sein, so daß es wenig Grund zu der Annahme gibt, daß eine größere Stichprobe wesentlich andere Ergebnisse zeitigen würde. Die Experimentalgruppen waren außerordentlich positiv ihrem Lernansatz gegenüber eingestellt, sie drückten in Befragungen Freude, sogar Enthusiasmus aus; ihr Grad an Lehrerunabhängigkeit und Lernautonomie war erstaunlich hoch. Es wurde lediglich von Schülerseite wiederholt kritisiert, daß die vorgesehenen Zeiteinheiten von täglich 30 Minuten zu kurz seien und auf 45 verlängert werden müßten. Außerdem

scheinen die schwächeren Schüler nicht ganz denselben Nutzen aus diesem "Unterricht" gezogen zu haben, während umgekehrt die stärkeren Schüler innerhalb der regulären Programme leicht unterfordert werden und es von daher bei ihnen zu keinem kontinuierlichen Wachstum ihrer Sprachkompetenz kommt.

Insgesamt muß man trotz aller Skepsis festhalten, daß die Teilnehmer an diesem rezeptiven Sprachprogramm mindestens so viel Englisch gelernt haben wie die Schüler, die im Rahmen traditioneller Unterrichtsformen durch einen Lehrer unterrichtet worden sind. Es läßt sich nach Lightbown (im Druck) noch nicht endgültig sagen, welches Element am meisten zum Lernerfolg beigetragen hat: das Prinzip Verstehen vor Produktion, die geringe Belastung (*low stress*), die Freiheit selbst auswählen zu dürfen, was am interessantesten ist, oder das Gefühl von Unabhängigkeit und Autonomie. Der Erfolg des Experiments steht außer Frage und braucht nach Meinung der beteiligten Forscher nicht weiter belegt zu werden; in Zukunft wird es stärker um die Beschreibung des qualitativen Lernprozesses und individueller Unterschiede gehen, auch um die Einbeziehung von mehr Sprechgelegenheiten und die Ermöglichung interaktiven Sprachhandelns.

## 5. Zum Problem der Übertragbarkeit von ausländischen Ansätzen des Fremdsprachenunterrichts auf die Bundesrepublik und Europa

Es ist m.E. prinzipiell nicht möglich, einen direkten Transfer von Erfahrungen und Strukturen aus dem Ausland auf unsere Verhältnisse vorzunehmen. Das gilt für andere Bereiche ebenso wie für das Bildungswesen und die Spracherziehung im besonderen. Der Immersionsansatz in Kanada beispielsweise ist eingebettet in ganz andersartige politische Zielsetzungen, in eine andere Sprachenverteilung, in eine andere staatliche Bilingualismus-Perspektive, in andere institutionelle Rahmenbedingungen, als das in der Bundesrepublik etwa mit dem bilingualen Unterricht der Fall ist. Dasselbe gilt, jedoch in anderer Weise, für die hier vorgestellten Alternativansätze.

Dennoch kann man durch das Studium der Erfolge und Schwierigkeiten von Immersionsprogrammen und anderen Alternativansätzen des Fremd- oder Zweitsprachenunterrichts in Nordamerika auch hierzulande das Problembewußtsein erweitern und schärfen, man kann Anregungen aus diesen Programmen aufgreifen sowie durch bessere Kenntnisse über einige der in

der Literatur diskutierten oder propagierten Programme zu einer realistischen Einschätzung gelangen, wenn von Bilingualismus-Experten Import oder Übernahme nordamerikanischer Modelle propagiert werden.

### 5.1 Nordamerika ist nicht Europa

Es ist noch einmal mit Horn (1990) in aller Deutlichkeit zu betonen, daß es ein allgemeingültiges, auf jede beliebige Situation anwendbares Modell zweisprachiger Erziehung offenbar nicht gibt. Das anzunehmen wäre auch naiv. Die meisten empirischen Untersuchungen, die durchgeführt wurden, um zu ermitteln, welche Auswirkungen ein gleichzeitiger Unterricht in der Muttersprache und in der Zweitsprache auf die Schulleistungen hat (im Vergleich zu einer ausschließlichen Erziehung in der Zweitsprache) gehen von einer bestimmten Lernergruppe innerhalb eines ganz spezifischen soziokulturellen Kontextes aus. Ihre Aussagen – so aufschlußreich sie im einzelnen sein mögen – lassen sich indes nicht leicht generalisieren oder gar verabsolutieren. Wir sind zwar der Ansicht, daß manche Erfahrungen, die in den USA und in Kanada vor allem im Umgang mit Sprachminderheiten gemacht werden oder gemacht worden sind, auch für die Bundesrepublik von großem Interesse sind und entsprechend ausgewertet werden sollten. Das gilt jedoch vor allem im Hinblick auf den Unterricht mit ausländischen Kindern bei uns, auf den Erhalt von deren Herkunfts-/Muttersprache und für die möglichen Modelle der Akkulturation von Minderheitenkindern in und mithilfe von Deutsch als Zweitsprache. Das gilt aber weniger für die Ansätze von bilinguaem Unterricht für Mehrheitenkinder (und hier ist, wie wir gesehen haben, eigentlich ausschließlich Kanada relevant).

Wir müssen eben auch in Europa von vornherein deutlich zwischen Sprachlernansätzen für Mehrheiten- und für Minderheitenschüler unterscheiden, ebenso zwischen den involvierten Sprachen und Sprachpaaren: Handelt es sich um Sprachen mit einigermaßen vergleichbarem Status und ähnlicher (konkurrierender) Wichtigkeit für den beruflichen oder privaten Bereich (wie z.B. Englisch, Deutsch, Französisch in Europa) oder aber um Nachbarsprachen (wie Deutsch/Niederländisch, Deutsch/Dänisch), die man primär wegen des regionalen und lokalen Gebrauchs bzw. Nutzens erlernt, oder aber um Sprachen von Einwanderern und ethnischen Gruppen im Verhältnis zur dominanten Landessprache, die es beide zu erlernen bzw. zu erhalten gilt? Mit der Öffnung des europäischen Marktes Anfang 1993

werden sich all diese Probleme verstärkt stellen und miteinander überschneiden; dennoch sind sie aus spracherwerbtheoretischer Sicht so gut wie irgend möglich auseinanderzuhalten und gesondert anzugehen bzw. zu lösen.

In jedem Fall können wir die amerikanischen und kanadischen Programme bilingualer Erziehung nicht einfach als Modell für das deutsche Bildungswesen betrachten und eine (direkte) Übernahme dieser Konzepte befürworten. Wir brauchen eine Evaluation unserer eigenen Initiativen und Ansätze, die sich (leider) nur sehr bedingt auf Vorläufer oder Parallelen im Ausland berufen können. Wir brauchen ein, zwei, viele Schulversuche, die Formen eines alternativen und intensivierten Fremdspracherwerbs erproben. Wir brauchen neben bilingualen Unterrichtsansätzen auch solche, die eher eine Begrenzung der Zielsetzung, eine Kompaktheit in der Durchführung und eine Reduktion (statt Ausweitung) der investierten Zeit mit sich bringen. Wir brauchen Versuche, die nicht nur zweisprachiges oder bikulturelles Lernen, sondern interkulturelles Lernen für ein Europa von morgen in seiner Vielfältigkeit und Konfliktrichtigkeit anstreben. (Denn es wäre eine Fiktion zu glauben, wir hätten bereits mit dem sprachlichen Werkzeug eine hinreichende Bedingung für das Verständnis des Fremden erlernt, wie umgekehrt natürlich ohne umfassende sprachliche Kenntnisse und Kommunikationsfertigkeiten eine Begegnung mit dem Anderen nicht möglich ist.)<sup>12</sup> Dazu brauchen wir Erfahrungsspielräume und Klassen, in denen Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb und Fremdspracherwerb sinnvoll miteinander verknüpft werden können, in denen Migrantenkinder und Deutsche, monolinguale und mehrsprachige Schüler unterschiedlicher Herkunft und kultureller Lebenswelten gemeinsam eine Sprache und dabei voneinander wie übereinander lernen. Und wir brauchen Begleitforschung, eine zupackende, wissenschaftliche Instanz, die all die unterschiedlichen Versuche und Praxiserfahrungen dokumentiert, argumentativ stützt, komparatistisch verteidigt und evaluierend in die internationale Diskussion einbringt.

Die Bezugnahme auf ausländische Erfahrungen hat dabei zunächst nur orientierende oder differenzierende Funktion, die vor allem zu Legitimationszwecken und später dann zu Präsentationszwecken wohl wichtig ist, deren Bedeutung aber schnell abnimmt (vgl. Baetens-Beardsmore & Swain,

<sup>12</sup> Das hat man auch in Kanada erkannt (vgl. den Abschnitt 3.2.4 sowie d'Anglejan, 1990). Derselbe Gedanke ist in ähnlicher Weise vor kurzem von Hans Hunfeld, einem der Leiter des *Eichstätt-Kieler Projekts zu Immersion und Bilingualem Unterricht* geäußert worden (vgl. Kieler Nachrichten vom 12.11.1990).

1985). Damit kommen wir noch einmal zu den spezifischen Bedingungen in der Bundesrepublik Deutschland, unter denen hier bilingualer Unterricht erteilt, erörtert, geplant oder gefordert wird.

## 5.2 Bundesrepublik Deutschland: Künstlicher oder aufgesetzter Bilingualismus?

Die Zielsetzungen der bilingualen Bildungsgänge in der Bundesrepublik Deutschland sind zunächst durch die spezifischen Anliegen/Ansätze der deutsch-französischen Verständigung und Aussöhnung bestimmt worden. Erst in allerneuester Zeit überwiegt die Zahl der deutsch-englischen Zweige an Gymnasien (und damit das Prinzip eines ausgewogenen Utilitarismus). Auch wenn das Prinzip des bilingualen Unterrichts in Sachfächern für Englisch und Französisch heute fast identisch ist, so war der Ausgangspunkt doch nur bedingt vergleichbar. Der erweiterte und vertiefte Sprachunterricht sollte in einen Fall dem besseren Verständnis der Nachbar- und Partnerkultur, der Überwindung nationaler Vorbehalte und überkommener Feindbilder dienen; im anderen Fall gibt es diese einheitliche Bezugskultur überhaupt nicht, so daß das Schwergewicht nunmehr auf der Vermittlung quasi-muttersprachlicher Ausdrucksfähigkeit in *beliebigen Handlungssituationen* liegt, eben in Englisch als *lingua franca* und der dominanten Verkehrssprache in der heutigen Welt.<sup>13</sup> Dieser Unterschied ist nicht zu übersehen, es lohnt nicht, ihn zu bagatellisieren; er wird in der weiteren Entwicklung sicherlich eine erhebliche Rolle spielen und zu einer erheblichen Differenzierung in der Didaktik und Methodik führen.

Dennoch soll bilingualer Unterricht nach Meinung seiner Befürworter in beiden Fällen (auch hierzulande) zu erhöhter Sprachkompetenz in der Fremdsprache bei deutschen Schülern führen. Die Muttersprache ist Deutsch, das Sprachumfeld ist ebenfalls deutsch. Zusätzliche Stunden in der Fremdsprache und im fremdsprachlichen Sachunterricht sind aber noch keine *total immersion*, wie Baier (1991, S. 30) mit Recht bemerkt, obwohl die Häufung der Wochenstunden für die Zweitsprache in bilingualen Zweigen natürlich imposant ist; sie führt umgerechnet zu etwa dreieinhalb mehr Jahren Fremdsprachenunterricht. Und auch die totale Immersion hat,

<sup>13</sup> Dennoch ist natürlich eine gewisse Englandorientierung nicht zu übersehen (Mühlmann & Otten, 1991). Aber das mag sich mit dem Wachsen der Kontakte zu sonstigen englischsprachigen Regionen und Varietäten der Welt und dem Rückgriff auf Lehrbücher/Lehrmaterialien/Systematiken aus anderen als angelsächsischen Quellen langsam ändern.



wie oben gezeigt, ihre klaren Schwächen und Defizite in sich selbst hervor gebracht, an deren didaktischer Analyse und Behebung man in Kanada in den nächsten Jahren und Jahrzehnten arbeiten wird. Wodurch also ist die Hoffnung begründet, daß die betroffenen deutschen Schüler es unter den vorherrschenden Erwerbsbedingungen zu einer Zwei- oder gar Mehrsprachigkeit bringen werden? Oder sind die Chancen für eine reale (nicht nur triviale) Kommunikation in der Zweitsprache durch nachbarschaftliche Austausch- und Freundschaftsprogramme, durch grenzüberschreitende Freizeitangebote, durch interkulturelle Begegnungen sowie private und berufliche Kontakte mit Sprechern der jeweils anderen Sprache am Ende in Europa vielleicht sogar besser als in Nordamerika?

Ich würde nicht so weit gehen zu behaupten, daß bilingualer Unterricht nur dort sinnvoll ist, wo Schüler unterrichtet werden, die sprachlich unter den Bedingungen des natürlichen oder endogenen Bilingualismus leben. Das ist z.B. bei den deutschen Auslandsschulen exakt der Fall. Dort gehört der Unterricht in den Sachfächern Geschichte, Gemeinschaftskunde und Erdkunde in der jeweiligen Partnersprache zum Alltag; inhaltliche Defizite oder solche des angemessenen, verfügbaren Lernmaterials entstehen hier kaum, weil es sich bei der Unterrichtssprache im allgemeinen um die Zweit- und eben nicht um eine Fremdsprache handelt. Außerdem sind die Fachlehrer selbstverständlich *native speakers*, während der Lehrer oder die Lehrerin in Deutschland sein oder ihr Sachfach in der Fremdsprache unterrichtet, ohne im Bereich der Zweitsprachen- und der Fachsprachendidaktik überhaupt oder hinreichend ausgebildet zu sein – soweit diese überhaupt schon entwickelt ist.<sup>14</sup> Auch die erwähnten inhaltlichen Probleme (wie Auswahl und Tiefe des zu behandelnden Stoffes) und materialen Defizite sind im bilingualen Unterricht in der Bundesrepublik mehr oder minder zwangsläufig vorprogrammiert – zumindest *außerhalb des Französischen*, wo diese Fragen schon jahrelang diskutiert und einer gewissen Lösung zugeführt werden konnten. Das wird in allen bisher vorliegenden Berichten

<sup>14</sup> Die Ausbildung von Lehrern zum Unterrichten von Englisch, Französisch oder Russisch als Fachsprache steht sowohl in den betroffenen Ländern als auch bei uns noch ganz am Anfang. Immerhin haben sich in den letzten Jahren hier einige Fortschritte gezeigt. Die Mehrzahl dieser Initiativen oder Forschungsansätze richten sich aber auf die Vermittlung dieser Sprachen an Studierende und professionalisierte Erwachsene in den Naturwissenschaften, den technischen Disziplinen, in der Ökonomie, der Jurisprudenz und in der Politik/Diplomatie. Der zukünftige Lehrer in bilingualen Zweigen/Programmen/Schulen benötigt aber mit Sicherheit ebensoviel allgemeine fremdsprachendidaktische Fähigkeiten wie fachliche und fachsprachliche Kenntnisse.

über bilingualen Unterricht übereinstimmend beklagt. Die Behebung dieser Defizite erfordert eine enorme und jahrelange Kraftanstrengung, die nur dann, wenn es sich um ausreichende Schülerpopulationen handelt, Aussicht auf Unterstützung durch professionelle Lehrbuchplaner und die Lehrbuchverlage hat.<sup>15</sup>

Dennoch: Die in der Bundesrepublik laufenden Versuche mit bilingualen Unterricht (im Sinne eines Immersionsansatzes) können sich schon heute durchaus sehen lassen; sie sind spannende Experimente (vgl. Wode & Burmeister, 1991). Während die Initiativen von Eltern- und Lehrergruppen bisweilen noch leicht den Charakter einer pädagogischen Reformbewegung tragen, ist es wichtig, daß hier auf lange Sicht keine Überforderung und Überarbeitung entsteht. Die betroffenen und interessierten Lehrer wie Forscher sind deshalb gut beraten (und z.T. schon dabei), sich zu lokalen und überregionalen Netzwerken zusammenzuschließen.<sup>16</sup> Der bilinguale Unterricht zieht offenbar ein hochqualifiziertes und reformfreudiges, aber auch hochgradig idealistisches Potential unter den Lehrern an. Das auf jeden Fall ist in Nordamerika nicht anders als hier.

## 6. Zusammenfassung und Perspektiven

Der Fremdsprachenunterricht muß heute, im Jahre 1992, nicht umkehren, aber er muß vielfältiger, breiter, offener, lebendiger, funktionaler und schülerorientierter werden, unmittelbar ebenso wie auf deren zukünftige Bedürfnisse besser zugeschnitten. Und die sind keineswegs einheitlich oder

<sup>15</sup> Am meisten Chancen werden wohl jene Schulen haben, die von vornherein im Verbund mit einer ausländischen Partnerschule ihre Curricula abstimmen und bilingualen Unterricht konzeptionell und materialmäßig gemeinsam entwickeln (für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache und die jeweilige Partnersprache). Dieses Konzept ist jüngst für zwei Gymnasien in Nordrhein-Westfalen (Düsseldorf und Essen) mit deutsch-russischem bilingualen Zweig vorgestellt worden (Schneider, 1991). Man darf gespannt sein, wie sich diese als exemplarisch zu betrachtenden Kontakte und Arbeitsansätze in den nächsten Jahren konkretisieren und ausgestalten werden.

<sup>16</sup> Auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Essen im Oktober 1991 hat hierzu ein eigener halbtägiger Workshop mit dem Ziel des überregionalen Gedankenaustausches zwischen beteiligten Lehrern, Aufsichtsbeamten und interessierten Wissenschaftlern stattgefunden. Mittlerweile gibt es auch einen informellen *Newsletter*, hrsg. von Ernst Endt, Katholische Universität Eichstätt, Ostenstr. 26-28, 8078 Eichstätt, Tel. (08421) 20-334 (von dort zu beziehen).



gar bis ins letzte klar (vgl. Vollmer, im Druck b).<sup>17</sup> Mit anderen Worten, wir müssen heraus aus alten Bahnen, wieder mehr miteinander reden und neu nachdenken, uns gegenseitig Mut machen und unsere eigenen Potentiale wie die der Schülerinnen und Schüler mehr und besser nutzen. Fremdsprachenunterricht kann uns Lehrern und den Lernenden viel mehr Spaß machen, kann viel effektiver sein (und das auch in kürzerer Zeit) und kann uns wie die Schüler in seiner praktischen Relevanz, in den internationalen Kontakt-, Handlungs- und Austauschperspektiven wie in seiner täglichen kommunikativen Ausgestaltung beflügeln.

Nehmen wir die Herausforderung an: Schaffen wir ein, zwei, viele Inseln der Erprobung von bilingualen Unterrichtsansätzen und von sonstigen fremdsprachendidaktischen Neuerungen, zu denen unbedingt Lernen in Intensivphasen, in Kompaktkursen, mit begrenzter Zielsetzung (z.B. lesendes Verstehen bestimmter Textsorten/Diskurstypen) und das Lernen in gemischtsprachigen und gemischtkulturellen Gruppen gehören sollte. Dazu braucht es Bereitschaft, Mut, Elternwille, Vernetzung und vor allem klare Unterstützung und Hilfestellung durch die Kultusbürokratie. Nur sie kann die Rahmenbedingungen öffnen, die es den einzelnen Schulen und Kollegien ermöglichen, ihren eigenen Weg zu gehen, ihre eigene, vorhandene Kompetenz einzubringen, ihre Erfahrungen in geeigneter Weise zu vermitteln und damit ihren genuinen Beitrag für eine variable Gestaltung des zukünftigen Fremdsprachenunterrichts und seiner bilingualen Varianten zu leisten.

<sup>17</sup> Ohne Zweifel haftet vielen Versuchen mit bilingualem Unterricht etwas ganz und gar Utilitaristisches an: Mehr Fremdsprachenunterricht schafft mehr Fremdsprachenkompetenz, und die läßt sich, so hofft man, für das berufliche Fortkommen im Europa der Zukunft einsetzen. Aber wieso sollen für die Verbesserung der Berufschancen nur Englisch oder Französisch taugen? Sind es nicht gerade die kleineren Sprachen, die "lesser used languages", die lokalen und regionalen Sprachen in der europäischen Vielfalt, deren Kenntnis und Beherrschung (neben soliden Fachkenntnissen!) in den verschiedenen Branchen besonders gefragt sein werden? Mehr europäische Sprachen müssen also in den Fächerkanon aufgenommen werden, zwei davon müßten bis zum Abitur verbindlich fortgeführt und belegt werden. Mit der Überbetonung von Englisch und Französisch im Rahmen des bilingualen Unterrichts wird jedoch der Differenz zwischen erst- und zweitklassigen Sprachen Vorschub geleistet. Hier deutet sich ein m.E. weitgehend ungelöstes soziolinguistisches Problem der europäischen Zukunft an. Einige der Apoleten des bilingualen Unterrichts scheinen sowohl die arbeitsmarktpolitischen als auch die soziolinguistischen Implikationen der einseitigen Ausrichtung auf Englisch und Französisch begriffen zu haben. So äußerte sich Henning Wode auf dem Kieler Symposium "Mehrsprachiger Unterricht in Europa" warnend: "Wenn wir uns auf Englisch und Französisch beschränken, produzieren wir die Arbeitslosen von morgen. Das europäische Haus braucht auch die kleinen europäischen Sprachen" (zitiert nach den Kieler Nachrichten vom 12.11.1990).

Die Einheitlichkeit des deutschen Bildungswesens – einst Beschwörungsfornel für den Versuch einer sozial ausgleichenden, aber ebenso verstaatlichten Erziehung – ist ohnehin nicht mehr existent. Sie war und ist weitgehend Fiktion. Nicht Einheitlichkeit ist gefragt, sondern Vielfältigkeit, nicht Normierung, sondern Öffnung, nicht zentrale Regelung von oben, sondern regionale, lokale Initiative und Verantwortung. Die Traditionen der deutschen Schulverwaltung sind zu hinterfragen, sie müssen aufgelockert und erweitert werden. Die Zeichen der Zeit stehen auf Veränderung. Es gibt viel und Spannendes zu tun. Packen wir es an! Das gibt uns und unseren Schülern Schwung, Antriebskraft, Erfolg – unwiderruffliche Lernerfahrung und professionelle Kompetenz, berufliche Perspektiven und Zufriedenheit in der Meisterung der anstehenden fremdsprachendidaktischen Herausforderungen.

## Literaturverzeichnis

- d'Anglejan, Alison. (1990). The role of context and age in the development of bilingual proficiency. In Harley et al. (1990), 244-266.
- Asher, John. (1982). *Learning another language through actions: The complete teacher's guide*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Production.
- Baier, Wolfgang. (1991). Bilingualer Unterricht – Eine Möglichkeit für Schulleuropa? *Der Deutsche Lehrer im Ausland*, 1, 29-36.
- Baetens-Beardmore, Hugo & Swain, Merrill. (1985). Designing bilingual education: Aspects of immersion and "European school" models. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 1-15.
- Berry, John W. (1990). The Role of Psychology in Ethnic Studies. *Canadian Ethnic Studies*, 22, 8-21.
- Bibeau, Gilles. (1983). *L'éducation bilingue en Amérique du Nord*. Montréal: Guérin.
- Billy, Lise. (1980). Expérimentation d'une nouvelle approche en immersion. *Canadian Modern Language Review*, 36, 422-433.
- Butzkamm, Wolfgang. (1989). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke.
- Crandall, Joan. (1987). *ESL through content-area instruction: Mathematics, science, social studies*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Crawford, John. (1989). *Bilingual education. History, policy, theory, and practice*. Trenton, NJ: Crane.
- Cummins, Jim & Danesi, Marcel. (1990). *Heritage Languages*. Toronto: Garamond.
- Day, E. M. & Shapson, Stan M. (1991). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study. *Language Learning*, 41, 25-58.

- Fthenakis, Wassilios E., Sonner, Adelheid, Thrul, Rosemarie & Walbinger, Waltraud. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Hueber.
- Genesee, Fred. (1983). Bilingual education of majority language children: The immersion experiments in review. *Applied Psycholinguistics*, 4, 1-46.
- Genesee, Fred. (1984). Historical and theoretical foundations of immersion education. In Office of Bilingual Bicultural Education (Hrsg.), *Studies on Immersion Education* (S. 32-57). Sacramento, CA: California State Department of Education.
- Genesee, Fred. (1987). *Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, MA: Newbury House.
- Graf, Peter. (1987). *Frühe Zweisprachigkeit und Lernen in der Schule*. München: Hueber.
- Graf, Peter. (im Druck). Zweisprachige Erziehung als Bildungskonzept für ein Europa der Mehrheiten und Minderheiten – Perspektiven der Erziehung zweisprachiger Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. In Sigrid Markmann & Helmut J. Vollmer (Hrsg.), *Kulturen im Kontakt*. Frankfurt: Lang.
- Hammerly, Hector. (1989). *French immersion: Myths and reality*. Calgary, Alberta: Detselig.
- Harley, Birgit. (1987). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. In Birgit Harley, Patrick Allen, Jim Cummins & Merrill Swain (Hrsg.), *The development of bilingual proficiency. Final Report*. (Vol. 2, S. 342-415). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. (z.T. abgedruckt in: *Applied Linguistics*, 10 (1989), 331-359)
- Harley, Birgit & Swain, Merrill. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In Alan Davies, Chris Criper & A. P. Howatt (Hrsg.), *Interlanguage* (S. 291-311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Harley, Birgit, Allen, Patrick, Cummins, Jim & Swain, Merrill. (Hrsg.). (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1988). *Intensive language teaching and learning: Initiatives at the school level*. London: Centre for Information on Language Teaching Research.
- Heller, Monica. (1984). Language and ethnicity in a Toronto French language school. *Canadian Ethnic Studies*, 16, 1-14.
- Hernández-Chávez, Eduardo. (1984). The inadequacy of English immersion education as an educational approach for language minority students in the United States. In Office of Bilingual Bicultural Education (Hrsg.), *Studies on Immersion Education* (S. 144-183). Sacramento, CA: California State Department of Education.
- Horn, Dieter. (1990). *Aspekte bilingualer Erziehung in den USA und Kanada*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Krashen, Steven D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

- Krashen, Steven D. (1984). Immersion: Why it works and what it has taught us. *Language and Society*, 12, 61-64.
- Krashen, Steven D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, Steven D. (im Druck). Comprehensible input and some competing hypotheses. In Richard Courchène (Hrsg.), *Comprehension-based language teaching: Current trends*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Lambert, Wallace E. (1984). An overview over immersion education. In Office of Bilingual Bicultural Education (Hrsg.), *Studies on Immersion Education* (S. 8-30). Sacramento, CA: California State Department of Education.
- Lambert, Wallace E. (1990). Persistent issues in bilingualism. In Harley, et al. (1990), 201-218.
- Lapkin, Sharon & Swain, Merrill. (1989). *French immersion research agenda for the 90s*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Lightbown, Patsy. (1992). Getting quality input in the second/foreign language classroom. In Claire Kramsch & Sally McConnell-Ginet (Hrsg.), *Text and context. Cross-disciplinary and cross-cultural perspectives on language study* (S. 187-197). Lexington, MA: Heath.
- Lightbown, Patsy. (im Druck). Can they do it themselves? A comprehension-based ESL course for young children. In Richard Courchène (Hrsg.), *Comprehension-based language teaching: Current trends* (S. 376-386). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Lightbown, Patsy & Spada, Nina. (1989). *A secondary V follow-up study of learners from primary-level intensive ESL programs*. Montréal: Concordia & McGill University. (Research Report).
- Lightbown, Patsy & Spada, Nina. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 429-448.
- Mühlmann, Horst & Otten, Edgar. (1991). Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien – Diskussion didaktisch-methodischer Probleme. *Die Neueren Sprachen*, 90, 2-23.
- Postovsky, Victor. (1981). The priority of aural comprehension in the language acquisition process. In Harald Winitz (Hrsg.), *The comprehension approach to foreign language instruction*. Rowley, MA: Newbury House.
- Reich, Hans H. (1990). Europäische Modellversuche mit Migrantenkindern – Ergebnisse einer vergleichenden Evaluation. *Deutsch lernen*, 15(1), 3-24.
- Sauriol, Micheline (1992). Kanada als Einwanderungsland: Immigration und Akkulturation. In Vollmer (1992a), 103-130.
- Schneider, Martin. (1991). Deutsch-russische Bildungsgänge, am Gymnasium. Konzepte und Probleme eines neuen Typs bilingualer Züge in Nordrhein-Westfalen. *Die Neueren Sprachen*, 90, 39-46.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Cummins, Jim. (Hrsg.). (1988). *Minority education*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Spada, Nina & Lightbown, Patsy. (1989). Intensive ESL programmes in Québec primary schools. *TESL Canada Journal*, 7, 11-28.
- Stern, H. H. (David). (1985). The time factor and compact course development. *TESL Canada Journal*, 3, 13-27.
- Swain, Merrill. (1984). Zweitsprache als Unterrichtssprache – Zur Methodik und Übertragbarkeit kanadischer Immersionsprogramme. *Die Deutsche Schule*, 73, 199-205.
- Swain, Merrill. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Susan M. Gass & Carolyn G. Madden (Hrsg.), *Input in second language acquisition* (S. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Avon, UK: Multilingual Matters.
- Vollmer, Helmut J. (1990). *Bilingualismus und Multilingualismus in Nordamerika*. Osnabrück: Universität.
- Vollmer, Helmut J. (Hrsg.). (1992a). *Multikulturelle Gesellschaft und Minderheiten: Kanada und USA*. Augsburg: AV-Verlag.
- Vollmer, Helmut J. (1992b). Bilingualismus und Sprachenpolitik in Kanada. In Vollmer (1992a), 37-84.
- Vollmer, Helmut J. (im Druck a). Multilingualismus in Kanada – Modell für Europa? In Sigrid Markmann (Hrsg.), *Kulturen in Kontakt*. Frankfurt: Lang.
- Vollmer, Helmut J. (im Druck b). Der Fremdsprachenunterricht muß nicht umkehren, er muß vielgestaltiger werden! In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Brockmeyer.
- Wesche, Mari. (1986). *Post-secondary follow-up of former French immersion students in the Ottawa area: A pilot study*. Ottawa: University of Ottawa.
- Wesche, Mari, Morrison, F., Ready, D. & Pawley, C. (1990). French immersion: Post-secondary consequences for individuals and universities. *Canadian Modern Language Review*, 46, 430-451.
- Wode, Henning. (1990). *Immersion: Mehrsprachigkeit durch mehrsprachigen Unterricht*. Eichstätt/Kiel: Eichstätt-Kieler Projekt zu Immersion und bilingualem Unterricht (EKIB).
- Wode, Henning & Burmeister, Petra. (Hrsg.). (1991). *Erfahrungen aus der Praxis des Bilingualen Unterrichts*. Eichstätt/Kiel: Eichstätt-Kieler Projekt zu Immersion und Bilingualem Unterricht (EKIB).

## Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht

Eike Thürmann und Edgar Otten

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest

Schools with a bilingual section ought to organize language instruction and language acquisition across the whole curriculum. Individual subjects (e.g. L2-English, L2-geography/history/political science, L1-German, other L1-subjects) share responsibilities in developing (a) basic interpersonal communication skills as well as (b) cognitive academic language proficiency. The individual functions of these subjects in the language acquisition process are explained.

German schools with a bilingual section are in urgent need of material supporting subject learning as well as content-based language learning. An analysis of a German textbook for second year history shows that translating ordinary German textbooks – as it was proposed by school administrators – will answer neither needs of teachers nor of students since they are lexically too complex. What is more, they contain no exercises or specific support for building up content-based communication skills.

Since there is no specific textbook material for bilingually taught subjects on the German schoolbook market, there is need for innovation. The Landesinstitut (Soest) has begun to conceptualize modular units for geography classes that might serve as examples for other subjects. The authors define functional elements and comment on future developmental work.

### 0. Vorbemerkungen

In ihrer Diskussion der didaktisch-methodischen Probleme bilingualer Bildungsgänge fordern Mühlmann & Otten (1991, S. 3) dazu auf, die Beziehungen zwischen dem Fremdsprachenunterricht und dem bilingualen Fachunterricht zu klären, da "die Spezifik der angestrebten Zweisprachigkeit maßgeblich vom jeweiligen bilingualen Sachfachangebot und dessen Akzentuierung bestimmt sei". Eher am Rande – aber dennoch unmißverständlich – deuten sie an, daß in diese Überlegungen auch der Deutsch- bzw. Muttersprachenunterricht einbezogen werden müsse. Offenkundig ergreifen Mühlmann & Otten Partei für den Lerner und suchen nach Wegen, Prozesse des Spracherwerbs im bilingualen Fachunterricht gezielt zu unterstützen, um diese nicht allein den wundersamen und verdeckten Wirkungen der Immersion zu überlassen. Wir verstehen diesen Beitrag als Fortsetzung dieser Überlegungen.

## 1. Language across the curriculum

Nach Cummins' (1979) Dichotomie erwerben die Lerner in einem bilingualen Bildungsgang zwei Kompetenzen:

- *Basic interpersonal communication skills (BICS)*, die folgendermaßen definiert werden können:

“Language skills used in interpersonal relations or in informal situations whose extralinguistic and linguistic context provide relatively easy access to meaning.” (Crandall, 1987, S. 6)

Die BICS werden im wesentlichen im Fremdsprachenunterricht erworben. Grundlegende Fertigkeiten dieser Art können sich Schülerinnen und Schüler vor dem Einsetzen des ersten in Jahrgangstufe 7 bilingual unterrichteten Sachfaches im Laufe von zwei Lernjahren aneignen, wobei in diesem Zeitraum bereits Elemente des *classroom discourse* verfügbar werden. Die *BICS* werden in weiteren Jahren des Fremdsprachenunterrichts situativ ausdifferenziert. Schließlich können die Schülerinnen und Schüler nach sechs Lernjahren Kontakte aufnehmen, Alltagsgespräche führen und an üblichen kommunikativen Ritualen teilhaben, andere dazu bewegen, etwas zu tun oder zu lassen, Informationen einholen oder geben, in Angelegenheiten von allgemeinem Interesse werten und urteilen, eigene Standpunkte darlegen und begründen, über Gehörtes, Gesehenes, Erlebtes sowie über eigene Gefühle und Haltungen berichten und erzählen. Sie können etwas beschreiben, einen Vorgang allgemeiner Art darstellen und erläutern. Wie es die Situation erfordert, gehen sie mit diesen Fertigkeiten aktiv und passiv bzw. in mündlicher oder schriftlicher Form um.

- *Cognitive academic language proficiency (CALP)*, die folgendermaßen definiert werden kann:

“Language skills required to make sense and use of academic language in less contextually rich or more context-reduced situations.” (Crandall, 1987, S. 6)

Entsprechende Fertigkeiten stehen im Mittelpunkt des bilingualen Fachunterrichts. Fremdsprachenunterricht und bilinguale Sachfächer teilen sich die Aufgabe, Fertigkeiten dieser Art zu vermitteln. Strukturell unterscheiden sie sich nicht wesentlich von Fertigkeiten, mit denen die Schülerinnen und Schüler im muttersprachlich geführten Fachunterricht umgehen. Cummins rechnet mit ca. 5 Lernjahren zum Aufbau dieser

Kompetenz. In Abänderung seiner Terminologie wird in diesem Beitrag überwiegend von *content-based communication skills* die Rede sein.

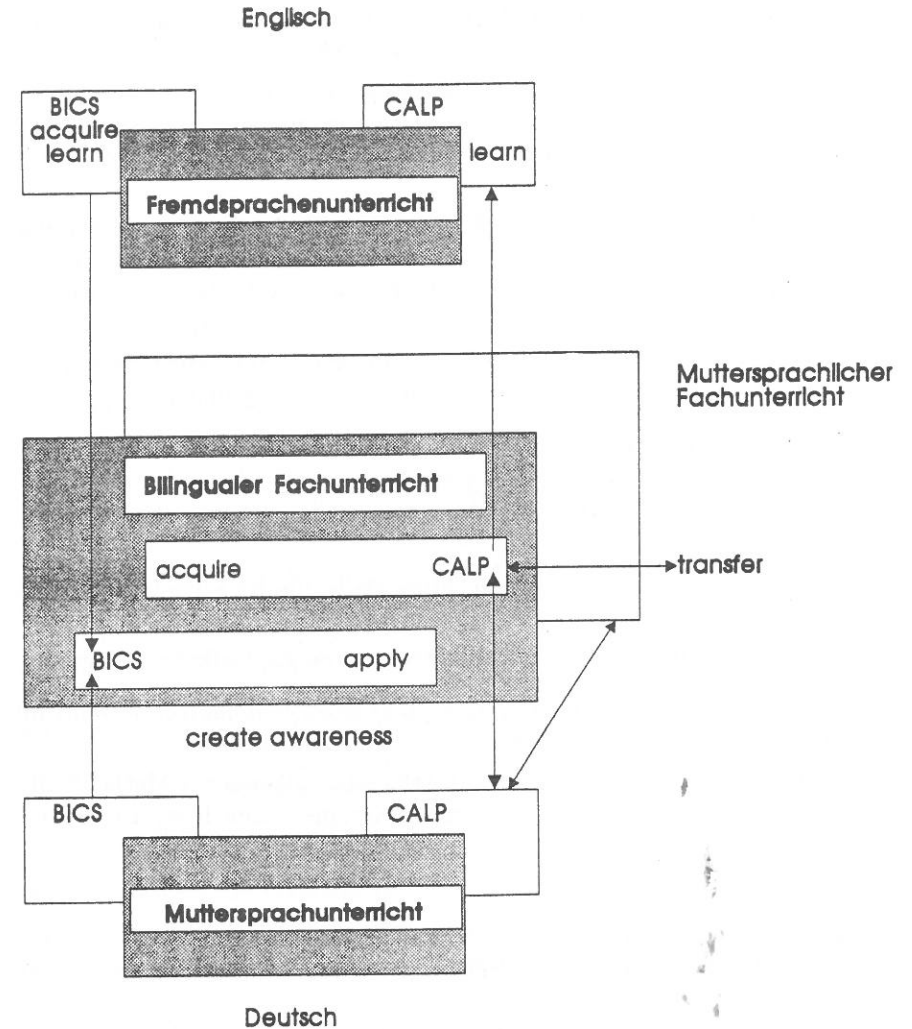


Abbildung 1: Modell bilingualen Lernens



Auf der Grundlage dieses Modells können die Beiträge der Fächer für den Spracherwerb in bilingualen Bildungsgängen folgendermaßen präzisiert werden:

#### Der Fremdsprachenunterricht

- dient in den ersten beiden Lernjahren vorrangig dem Aufbau der *interpersonal communication skills* (einschließlich *classroom discourse*). Diese werden hier erworben und gelernt;
- stellt in ausreichendem Maße universell verwendbare fremdsprachliche Mittel (Aussprache, Schreibung, Wortschatz, Grammatik, *phrases*) bereit;
- koordiniert in späteren Jahren Lernprozesse im Zusammenhang mit den *content-based communication skills*, die einerseits im Fremdsprachenunterricht, andererseits aber auch im bilingualen Fachunterricht erworben werden;
- entwickelt Lern- und Arbeitstechniken für das fremdsprachliche Lernen, die auch im bilingualen Fachunterricht Verwendung finden.

#### Der bilinguale Fachunterricht

- wird inhaltlich und thematisch durch das fachliche Lernen in dem jeweiligen Lernbereich (z.B. Geographie, Geschichte, Politik, Biologie) bestimmt;
- setzt die *interpersonal communication skills*, die im Fremdsprachenunterricht erworben wurden, weitgehend voraus;
- stellt fachspezifische sprachliche Mittel (vorrangig lexikalisch) bereit;
- sorgt im Zusammenhang mit den *content-based communication skills* für "meaningful input just at or above the learner's level";
- entwickelt fachbezogene Lern- und Arbeitstechniken sowie Methoden für den Umgang mit speziellen Kommunikationsformen bzw. Textsorten, z.B. *working with diagrammes als geographic skill*.

#### Der Deutschunterricht

- koordiniert das Lernen der muttersprachlichen *content-based communication skills*, die im muttersprachlich geführten Fachunterricht erworben werden;
- fördert die Reflexion über interpersonale und inhaltsbezogene kommunikative Fertigkeiten (*skill awareness*) – auch in bezug auf die Fremdsprache;

- entwickelt Fähigkeiten der Reflexion im Umgang mit sprachlichen Mitteln (*language awareness*).

#### Der muttersprachliche Fachunterricht

- bietet Anwendungs-/Transfermöglichkeiten für *content-based communication skills* in den unterschiedlichsten Sachbereichen.

Daraus ergibt sich – wenigstens für Lerngruppen, die bilingual unterrichtet werden – zwingend die Notwendigkeit, innerhalb der jeweiligen Schule Ziele und Inhalte des sprachlichen Lernens über das Gesamtcurriculum abzustimmen. Vorbilder, wie dieses schul- und praxisnah geschehen kann, finden sich in Großbritannien unter dem Stichwort *language across the curriculum* (z.B. Marland, 1977; Thürmann, 1988).

## 2. Beobachtungen an einem Lehrwerk für den Geschichtsunterricht

Von Lehr- und Lernmitteln wird erwartet, daß sie Lernprozesse fach- und lernergerecht unterstützen. Solche Materialien liegen für den bilingualen Fachunterricht noch nicht vor – sieht man von Materialzusammenstellungen ab, die in den letzten Jahren aus der Praxis für die Praxis an den einzelnen Schulen von Lehrergruppen entwickelt wurden. Da an vielen Orten der Bundesrepublik nunmehr bilinguale Lerngruppen in größerer Zahl eingerichtet werden, wächst auch seitens der staatlichen pädagogischen Institutionen und der Schulbuchverlage die Bereitschaft, über Materialien nachzudenken, die sowohl das fachliche als auch das fremdsprachliche Lernen im bilingualen Unterricht unterstützen sollen. Gefragt sind also zunächst didaktisch-methodische Konzepte für solche Materialien. Und was liegt näher, als sich in einem ersten Schritt an den eingeführten deutschsprachigen Lehrwerken für den Fachunterricht zu orientieren?

Das Schulbuch, an dem wir die folgenden Beobachtungen angestellt haben, ist der zweite Band eines Lehrwerks für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I am Gymnasium (Berger, Müller & Oomen, 1991). Es besteht im wesentlichen aus folgenden Elementen:

- didaktische Texte, also von Schulbuchautoren für den Zweck des schulischen Lernens geschriebene Sachdarstellungen
- Quellentexte, meist Übersetzungen und Auszüge aus umfassenderen authentischen Texten
- ergänzende Lesetexte (z.B. Auszüge aus Jugendromanen)

- Materialien (Fotos, Zeichnungen, Karten etc.)
- Aufgaben, also an die Schüler gerichtete Arbeitsanweisungen
- Zusammenfassungen
- Werkstattteil.

## 2.1 Beobachtungen an den Texten

Im Zusammenhang mit einer quantitativen Analyse von zwei Unterrichtseinheiten des Lehrwerks ergibt sich eindeutig die Dominanz der didaktischen Texte. Die entsprechenden Angaben finden sich in Tabelle 1.

**Tabelle 1**  
Unterschiedliche Textarten in einem Lehrwerk für den  
Geschichtsunterricht und ihr quantitativer Anteil

Textart	Quantitätsfaktor
Zusammenfassende Texte	1
Quellentexte	2.5
Aufgabentexte	3.5
Erweiternde Lektüretexte	4
Didaktische Texte	14.5

Die zusammenfassenden Texte machen also den geringsten Anteil aus, ihr Textanteil (Anzahl der Wörter) wird hier als Bezugsgröße (= 1) gesetzt, an der sich die Mengen der anderen Textarten bemessen lassen (Quantitätsfaktor). Um genaueren Einblick in die lexikalisch-semantische Struktur der didaktischen Texte nehmen zu können, wurde ein Textkorpus von 1040 Wörtern ausgewertet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 dargestellt.

Die *didaktischen Texte* sind unter lexikalischen Aspekten außerordentlich differenziert. Dies ist u.a. an dem Verhältnis der unterschiedlichen Wörter (= 404) zur Gesamtwortzahl (= 1040) ablesbar; dieser Quotient beträgt hier 0.38. Die Wörter, die mehr als zweimal in unserem Textkorpus vorkommen, sind im wesentlichen *Strukturwörter* (Artikel, Pronomina, Präpositionen). In diese Kategorie drängen jedoch auch Wörter des themengebundenen Wortschatzes (*Themenwörter*), hier im Zusammenhang mit der Geschichte der englischen Demokratie und der Gründung der Vereinigten Staaten: König, England, englisch, Parlament, Kolonie, Land, Siedler, Kirche, Unter-/Oberhaus, Nordamerika, Bischof, anglikanisch etc. Von den 404 unterschiedlichen Wörtern kommen 265 lediglich einmal in unserem

**Tabelle 2**  
Lexikalische Struktur didaktischer Texte in dem  
untersuchten Lehrwerk für den Geschichtsunterricht

Vorkommens- Häufigkeit	Anzahl der Fälle	Kommentar
151	1	Best. Art., Rel.pron.
43	1	Präp. "in", Varianten
32	1	Pers. pron.
26	2	verb. subst., Varianten / "und"
21	1	unbest. Art., Varianten
16	1	"König"
14	1	Poss. pron., Varianten
10	3	"englisch" / "Parlament" / "Puritaner"
9	1	"von", "vom"
8	4	"Kolonie" / "Land" / "Siedler" / "können"
7	3	"Kirche" / "kommen" / "mit"
6	8	"als" / "Bild" / "England" / "nach" / "sitzen" / "unter" / "überlegen" / "zu"
5	12	/"auflösen" / "aus" / "dürfen" / "erste" / "Leben" / "nur" / "Text" / "um" / "Unterhaus" / "über" / "wie"
4	13	/"Amerika" / "auch" / "einführen" / "haben" / "Indianer" / "nennen" / "neu" / "vor" / "wählen" / "werden" / "wollen" / "ander" / "welch, Varianten"
3	20	"aber" / "alle" / "anglikanisch" / "auf" / "Bischof" / "gründen" / "immer" / "keine" / "lesen" / "mehr" / "Mensch" / "Nordamerika" / Oberhaus / "oder" / "Rat" / "Recht" / "schreiben" / "Seite" / "so" / "vergleichen"
2	67	
1	265	

Textkorpus vor. Den kleineren Anteil bilden Strukturwörter, die bei einer größeren Stichprobe verschwinden würden. Die lexikalische Differenziertheit des Wortschatzes ergibt sich – und das ist der wesentliche Befund – nicht allein aus den selteneren und treffenden Wörtern, die themengebunden das jeweilige Sachfeld erschließen, sondern auch aus 'Allerweltswörtern', die hier in einen konkreten historischen Kontext gestellt sind (z.B. abnehmen, abdrängen, Absatz, ankommen, Anweisung, aufstellen, auflisten, ausdrücken, ausrotten, ähnlich, Ähnlichkeit ...).

Ein Vergleich dieses Befundes mit der lexikalischen Struktur der *Quellentexte* (Auszüge aus Dokumenten, aus dem Lateinischen, Englischen, Französischen übersetzt) anhand eines Textkorpus von 908 Wörtern erbringt die in Tabelle 3 dargestellten Ergebnisse.

**Tabelle 3**  
**Lexikalische Struktur der Quellentexte in dem**  
**untersuchten Lehrwerk für den Geschichtsunterricht**

Vorkommens-Häufigkeit	Anzahl der Fälle	Kommentar
138	1	Best. Art., Rel.pron.
40	2	Pers. Pron., "und"
24	1	Verbum subst.
19	1	Unbest. Art.
18	1	Präp. "in" und Varianten
17	1	"von" und Varianten
13	2	"zu", "dies..."
9	13	"mit"
8	4	Pers. Pron., "als", "Gott", "wie"
7	3	"alle", "König", "um"
6	4	"daß", "für", "Recht", "oder"
5	2	"Leben", "sollen"
4	15	
3	14	
2	44	
1	300	

Die Quellentexte sind in noch stärkerem Maße lexikalisch differenziert als die didaktischen Texte. Der entsprechende Quotient (Verhältnis der unterschiedlichen Wörter zum Textumfang) liegt bei 0.44. Deutlicher noch wird der Befund, wenn man die nur einmal vorkommenden Wörter in Bezug zur Gesamtzahl der unterschiedlichen Wörter setzt: Von 408 Wörtern kommen in den erfaßten Texten 300 nur einmal vor. Bezüglich des Verhältnisses von Struktur-, Themen- und Allerweltswörtern ergeben sich allerdings durchaus vergleichbare Ergebnisse.

Vergleicht man die untersuchten lexikalischen Stichproben mit dem Wortbestand aus dem Englischunterricht – hier eingeschätzt auf der Grundlage der beiden Lehrwerke, die die Unterrichtspraxis gegenwärtig dominieren –, so stellt man fest, daß

- sich bezüglich der grammatischen Wörter aus den Texten des Geschichtsbuches keine besonderen oder zusätzlichen Anforderungen ergeben;
- es eine eher schmale Zone von Themen- und Allerweltswörtern gibt, die im Englischunterricht eine Rolle spielen und die auch in den Texten des Geschichtsbuches vorkommen;
- es breite Zonen von Themen- und Allerweltswörtern gibt, die für den Fremdsprachenunterricht und das Lehrwerk für den Geschichtsunterricht jeweils spezifisch sind;
- sich diese unterschiedlichen lexikalisch-semantischen Strukturen zu einem bestimmten Anteil aus den Sachanforderungen und den terminologischen Anforderungen des Geschichtsunterrichts herleiten lassen (thematische Schwerpunkte);
- die lexikalische Differenziertheit des Lehrwerks überwiegend jedoch aus den schriftsprachlichen Gepflogenheiten pädagogischer Autoren resultieren, die für *native speakers* schreiben und besondere Kompetenzen und *content-based communication skills* beim Leser voraussetzen;
- der in den ersten beiden Lernjahren des Fremdsprachenunterrichts gelernte Wortschatz nur zum geringeren Teil in den Lehrwerktexten Anwendung findet.

Untersucht man die grammatischen bzw. syntaktischen Strukturen der didaktischen Texte und vergleicht diese mit dem "Pensum" aus den ersten drei Lernjahren des Englischunterrichts, so zeichnen sich folgende Tendenzen ab:



- Die didaktischen Texte begnügen sich im Prinzip mit schlichter und regelhafter Syntax. Das Spektrum der Satzarten ist auf relativ einfache, meist affirmative Aussagesätze eingeschränkt. Das Ausmaß der Hypotaxe – sowohl hinsichtlich der Verzweigkeit einzelner Sätze als auch hinsichtlich der Frequenz von komplexen Sätzen – ist eher bescheiden. Dies läßt sich allein schon dadurch nachweisen, daß in dem ausgewerteten Wortbestand Konjunktionen wie “weil”, “obwohl”, “wenn” nur eine untergeordnete Rolle spielen oder überhaupt nicht vorkommen.
- Würde man die Texte ins Englische übertragen, würden sie besondere Anforderungen an die Lerner in folgenden Bereichen stellen: passive Konstruktionen, Relativsätze mit attributiver Funktion, Reihungen, indirekte Rede, Beiordnungen, Tempusgefüge (vor allem Vorzeitigkeit).
- Das, was Englisch als Fremdsprache in aller Regel so schwer macht (= situativer, idiomatischer, stilistisch unterschiedlichen Textsorten angemessener Sprachgebrauch), ist in den didaktischen Texten weitgehend ausgeblendet.

Was ergibt sich nun daraus für die Hoffnung, die u.a. im nordrhein-westfälischen Kultusministerium wenigstens zeitweise gehegt wurde, daß man mit der Übersetzung von Lehrwerken, die im deutschsprachigen Regelunterricht eingesetzt werden, die Versorgungslücke im bilingualen Fachunterricht schließen könne? Von einer solchen Strategie ist abzuraten, weil das Ausmaß der erforderlichen Wortschatzarbeit weder geschichtsdidaktisch noch fremdsprachendidaktisch zu vertreten ist.

## 2.2 Betrachtung der Aufgaben

Was eigentlich im Unterricht geschehen soll, kann an den Aufgaben eines Lehrwerks abgelesen werden. Um einschätzen zu können, welche verbalen Aktivitäten der Geschichtsunterricht den Schülerinnen und Schülern (a) zur Anbahnung von Erkenntnissen, Fähigkeiten und Wissen und (b) zur Feststellung von Lernerfolgen abverlangt, wurden 69 solcher Aufgaben näher untersucht. Die Ergebnisse sind in Tabelle 4 aufgelistet.

Im wesentlichen zeichnen sich vier Schwerpunkte ab:

- Auswertung von Texten
- Auswertung von bildlichen Darstellungen
- Auswertung von systematisch aufbereiteter Information (z.B. Diagramme, Schemata)
- Nutzung der eigenen Kenntnisse,

**Tabelle 4**  
**Analyse der Aufgaben und Arbeitsaufträge in einem Lehrwerk für den Geschichtsunterricht**

Die Aufgaben und Arbeitsaufträge an Schülerinnen und Schüler beziehen sich auf

- Didaktische Texte des Lehrwerks	19
- Quellentexte des Lehrwerks	14
- Texte außerhalb des Lehrwerks	7
- Quellentexte <b>und</b> didaktische Texte	4
- Abbildungen	8
- Statistik, Graphik	3
- Karten	3
- Texte <b>und</b> Bilder	4
- Welt- und Fachwissen	5
- Welt-/Fachwissen <b>und</b> graph. Darstellung	2

wobei die Textauswertung mit weitem Abstand dominiert. Als problematisch für den Spracherwerb im bilingualen Sachunterricht muß jedoch gelten, daß sich die Arbeit an Texten ganz wesentlich mit den ‘neutralen’ didaktischen Texten befaßt und daß diese Arbeit folglich wenig Erkenntnisse bringt, die außerhalb des fachlichen Lernens liegen. Natürlich kann dies den Lehrwerken nicht zum Vorwurf gemacht werden, da sie ja auch nicht für den bilingualen Fachunterricht konzipiert wurden.

Die Operationen bzw. Handlungen, zu denen die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, finden sich in Tabelle 5.

Die Aufgaben beinhalten erhebliche kognitiv-intellektuelle und methodische Anforderungen. Das Lehrwerk geht davon aus, daß die Schülerinnen und Schüler als kompetente Sprecher des Deutschen zur Bewältigung dieser Anforderungen keine weitere systematische sprachliche Unterstützung brauchen. Dies muß allerdings bezweifelt werden, da auch im deutschsprachigen Fachunterricht die *content-based communication skills* systematischer Anbahnung bedürfen. Diese werden weder auf der Straße noch in den Familien der Kinder erworben, und es ist auch nicht Aufgabe des Deutschunterrichts, die Voraussetzungen für den Erwerb dieser *skills* zu schaffen. In günstigen Fällen kann der Deutschunterricht allerdings entsprechende Lernprozesse koordinieren und Bewußtheit für diese *skills* herstellen.

Auffällig ist weiterhin, daß die Aufgaben das Format der Schülerreak-

**Tabelle 5**  
**Den Schülerinnen und Schülern abverlangte sprachliche bzw. kognitive Operationen**

- recall facts/information	4
- match propositions	1
- recover/retrieve information	12
- reorganize information	9
- summarize	2
- compare	6
- conclude	7
- hypothesize, judge	10
- find reasons for	3
- explain	4
- adopt role/perspective	3
- form opinion	5
- make enquiries	3

tionen nur im Ausnahmefall explizit machen. Es bleibt meist offen, ob die Schülerinnen und Schüler schriftlich oder mündlich antworten bzw. in welchen Interaktionsformen und mit welchen Textsorten sie auf die Arbeitsaufträge reagieren sollen. Die Aufgaben bewegen sich in aller Regel auf der Sachebene. Nur in 12 von 69 Aufgaben werden in den Aufgabentexten konkrete Erwartungen an das Kommunikationsverhalten und die sprachlichen Aktivitäten der Schüler formuliert:

- Listet ... auf (3)
- Schreibt an den Landtag ...
- Stellt eine graphische Darstellung ... her
- Diskutiert (2)
- Spricht über (4)
- Spielt ein Gespräch ...

Prüft man erneut die Möglichkeit, ein solches Lehrwerk für den Einsatz im bilingualen Geschichtsunterricht in die Zielsprache zu übersetzen, dann ergeben sich aus den Untersuchungen der Aufgabenstrukturen folgende Konsequenzen:

- Es fehlt die geordnete Anbahnung und Begleitung von kognitiven Operationen und fachlich begründeten Arbeitstechniken.
- Die Komplexität der abverlangten Operationen ist erheblich und stützt

sich intensiv auf diskursive Elemente. Für den fremdsprachlich geführten Unterricht ist damit die Gefahr der Überforderung verbunden.

- Die Antwortformate sind nicht markiert, auch Erwartungen hinsichtlich der Ausführlichkeit der Versprachlichung bleiben inexplizit. Dies ist für die Handhabung durch *native speakers* pädagogisch außerordentlich wohlthuend, für junge Menschen im Spracherwerbsprozeß bedarf es deutlicher Orientierung.
- Für das fremdsprachliche Lernen – ganz gleich in welchem Schulfach – ist der Umgang mit den unterschiedlichen grundlegenden Funktionen von Sprache in repräsentativer Weise zu betreiben. Das Lehrwerk für den Geschichtsunterricht schränkt die verbalen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler auf wenige Funktionen und Textsorten ein.

### 3. Konzeptuelle Überlegungen zu Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht

#### 3.1 Thematische Unterrichtsbausteine

Angesichts der Heterogenität von organisatorischen Modellen für den bilingualen Fachunterricht (vgl. z.B. die Unterschiede zwischen den Modellen in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz), angesichts der Tatsache, daß auch Schulen, die sich (noch) nicht für die Einrichtung bilingualer Lerngruppen entschlossen haben, durchaus phasenweise solchen Unterricht durchführen wollen, sowie angesichts der curricularen Spezifik in den einzelnen Bundesländern, ist die Entwicklung eines komplexen Leitmediums für den bilingualen Fachunterricht zur Zeit unseres Erachtens nicht zu empfehlen. Lehr- und Lernmaterialien sollten vielmehr als thematisch orientierte Bausteine konzipiert werden, die zunächst einzeln erscheinen und zusammengekommen ein System ergeben können. Mit diesen Bausteinen sollte man Unterricht in einer Dauer von vier bis sechs Wochen bestreiten können. Sie sind in einzelne Kapitel gegliedert, die Teilaspekte des jeweiligen Themas präsentieren. Wo immer möglich sollten die Themen Bezüge zur Zielsprache und -kultur aufgreifen.

Im Rahmen des mit Bundes- und Landesmitteln geförderten Modellversuchs *Lernen für Europa* werden am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Soest) gegenwärtig solche Unterrichtsbausteine als Schülermaterialien für den deutsch-englischen bilingualen Erdkundeunterricht entwickelt. Das Landesinstitut arbeitet dabei sehr eng mit den entsprechenden Entwicklungsgruppen für die Realschule und das Gymnasium zusammen. Aus

den oben dargestellten Gründen scheidet die Übersetzung der für den Erdkundeunterricht üblichen deutschsprachigen Lehrwerke aus, ebenfalls die englischsprachliche Anpassung dieser Lehrwerke auf die Zwischenkompetenzen der Lerner. Ausgeschlossen wurde außerdem die weitläufige Übernahme von Lehrwerken aus dem englischsprachigen Raum, da Sprachniveau, aber auch die didaktisch-methodische Konzeption dieser Werke nicht mit den Gegebenheiten an den Schulen in Nordrhein-Westfalen kompatibel sind. Bezüglich der curricularen Standards in den Fächern und Lernbereichen hat der europäische Einigungsprozeß bislang noch keine Folgen für die schulische Praxis gehabt. Es gilt also, Lehr- und Lernmaterialien eigener Art zu entwickeln.

Auf einer internationalen Fachtagung im Oktober 1991 wurden in Soest didaktisch-methodische Komponenten solcher Materialien für die Jahrgangsstufe 7 erarbeitet und diskutiert. Diese werden im folgenden vorgestellt und erläutert.

### 3.2 Didaktisch-methodische Komponenten

#### 3.2.1 Content: Themes and Topics

Aus den curricularen Entwicklungsgruppen (s.o.) liegen Materialarrangements u.a. für die Themenfelder "Hot Deserts", "Polar Regions", "Rain Forests", "Population Growth", "California", "Spaceship Earth" vor. Die didaktischen Inszenierungen dieser Materialarrangements entsprechen den in der Entwicklung befindlichen Richtlinien und Lehrplänen für den Erdkundeunterricht an Realschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen, denn der bilinguale Erdkundeunterricht ist auf die curricularen Anforderungen des muttersprachlichen Regelunterrichts verpflichtet (Thöneböhn, 1992).

#### 3.2.2 Media

Für die Anfangsphase des bilingualen Fachunterrichts müssen die im muttersprachlichen Fachunterricht und in den Lehrwerken dominierenden Zugänge über didaktische Texte im Umfang reduziert und in der sprachlichen Struktur modifiziert werden. Aus den im Fachunterricht üblichen didaktischen Texten ergeben sich für den Fremdsprachenlerner zusätzliche Probleme, die über das eigentliche erdkundliche Lernen hinausgehen. Die zu entwickelnden Materialien für die Jahrgangsstufe 7 haben die Aufgabe, das entdeckende fachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler zu strukturieren, und das kann überwiegend anhand z.B. von Bildern, Karten, Statistiken, Diagrammen, Erfahrungen und Weltwissen der Schülerinnen und

Schüler erfolgen. Zu ähnlichen Konsequenzen gelangt im übrigen auf der Grundlage eigener unterrichtlicher Praxis Drexel-Andrieu (1991). Natürlich werden didaktische Texte für die Unterrichtsbausteine nicht völlig ausgeschlossen, sie sind jedoch – wie auch Drexel-Andrieu berichtet – sprachlich auf die Kompetenz der Lerner abzustimmen.

Auf der o.a. Fachtagung wurde zusätzlich angeregt, daß man neben den didaktischen Texten und sonstigen Medien auch andere Textgattungen berücksichtigen sollte. So können auch kurze authentische Sach- und Gebrauchstexte des Alltags, aber auch fiktionale (vorwiegend narrative, aus Kinder- und Jugendbüchern entnommene) Texte sowohl das sprachliche als auch das erdkundliche Lernen unterstützen und gegebenenfalls als Differenzierungsangebot dienen.

#### 3.2.3 Geography Skills

Die Arbeitsformen erdkundlichen Lernens, die in den Unterrichtsbausteinen sprachlich unterstützt werden müssen, lassen sich so gruppieren: *working with pictures* – *working with graphs, maps, charts, diagrammes* – *working with texts* – *working from experience* – *working on field trips* – *working with other people*. Erkennbar ist hier die Notwendigkeit, diese Fertigkeiten mit den klassischen kommunikativen Fertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts (*listening, speaking, reading, writing*) didaktisch abzustimmen bzw. zu kombinieren und zu entscheiden, wo Schwerpunkte für die rezeptiven bzw. produktiven Tätigkeiten gesetzt werden müssen.

#### 3.2.4 Content-based Communication Skills

Diese Fertigkeiten bestehen im Prinzip jeweils aus drei Bestimmungsstücken: *geography skill* (z.B. *working with pictures*) + *communicative skill* (z.B. *writing*) + *language function* (z.B. *describing*). Zur Anbahnung dieser Fertigkeiten müssen Schwerpunkte gesetzt werden, die sich vor allem an den Sprachfunktionen festmachen. Auf der Grundlage einer Analyse der Aufgaben aus Erdkundelehrwerken werden die folgenden Schwerpunkte gesetzt: *describing* – *explaining* – *reporting* – *concluding* – *evaluating*.

Geographisches Lernen muß offensichtlich an einem komplexen Sachverhalt immer auf mehrere – wenn nicht alle – Sprachfunktionen zurückgreifen und diese planvoll in eine Kette von Schüleraktivitäten bringen. Im Laufe der Fachtagung und der explorativen Materialentwicklung wurde deutlich, daß an jedem Baustein nicht alle dieser Aktivitäten und Sprachfunktionen durch Einführungsphasen, Kognitivierungen und Übungen fremdsprachlich unterstützt werden können, weil sonst Ergiebigkeit und Duktus des



erdkundlichen Lernens erheblich gestört würden. Als Konsequenz werden nunmehr einzelnen Bausteinen exemplarisch spezifische sprachfunktionale Schwerpunkte zugeordnet. So werden in dem Baustein "Hot Deserts" bei den vorgesehenen Aufgaben und Schüleraktivitäten jeweils nur die Elemente zum Schwerpunkt "Beschreiben" systematisch (fremd-)sprachlich unterstützt, z.B.

working with pictures: finding and comparing details	working with texts: structure text and find headings	working with maps: write short descriptive account of desert area
describe → explain → evaluate → describe → conclude → describe		

Zu "beschreiben" werden also z.B. wiederholt sprachliche Strategien als Arbeitshilfen eingeführt, sprachliche Mittel (z.B. Wortschatz, spezifische aufgabentypische grammatische Strukturen) angeboten und Übungsanlässe gestaltet. An diesen Stellen befinden sich die didaktischen Schnittflächen zwischen dem sprachlichen und dem fachlichen Lernen.

### 3.2.5 Language Support

Die sprachliche Unterstützung muß über die Schwerpunkte des fachsprachlichen Lernens (s.o.) vor allem in lexikalischer und terminologischer Hinsicht hinausgehen. Die Unterrichtsbausteine werden die fachsprachliche erdkundliche Begrifflichkeit in Deutsch und Englisch aufbauen. Weiterhin werden auf pragmatische Weise dann Worthilfen angeboten, wenn die didaktischen oder authentischen Texte über den Spracherwerbsstand der Lerner hinausgehen und aus didaktischen Erwägungen auf die Texte nicht verzichtet werden kann.

### 3.3 Perspektive für die weitere Entwicklung

Die geplanten vier Bausteine werden – so der gegenwärtige Planungsstand – im Herbst 1992 in sog. Erprobungsfassungen vorliegen und im Unterricht eingesetzt. In der unterrichtspraktischen Erprobung müssen sich nicht nur die oben skizzierten didaktischen Konzepte bewähren. Man wird außerdem

ermitteln müssen, ob sich diese Materialien für die unterschiedlichen Organisationsmodelle des bilingualen Lernens eignen (z.B. Fachunterricht durchgehend in der Fremdsprache – Abfolge von einsprachigen Phasen im Wechsel von Mutter- und Fremdsprache – paralleles Arbeiten in Mutter- und Fremdsprache mit je eigenen Stundenanteilen – gelegentliche fremdsprachliche Phasen in einem sonst muttersprachlich geführten Fachunterricht) und welche Formen der Differenzierung durch Material und Aufgaben bereitgestellt werden müssen, damit diese Bausteine sowohl Gymnasien als auch Realschulen ansprechen können.

### Literaturverzeichnis

- Berger, Thomas, Müller, Karl-Heinz & Oomen, Hans-Gert. (Hrsg.). (1991). *Entdecken und Verstehen* (Bd. 2). Berlin: Cornelsen/Hirschgraben.
- Crandall, Jo Ann. (Hrsg.). (1987). *ESL Through content-area instruction*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Cummins, Jim. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Drexel-Andrieu, Irène. (1991). Bilinguale Geographie. In Henning Wode & Hartmut Burmeister (Hrsg.), *Erfahrungen aus der Praxis bilingualen Unterrichts*. EKIB Eichstätt/Kiel.
- Helfrich, Karl-Heinz. (1991). *Bilingualer Unterricht zwischen Fremdsprache und Sachfach*. Landau/Pfalz (unveröffentl. Manuskript).
- Marland, Michael. (Hrsg.). (1977). *Language across the curriculum*. London: Heinemann.
- Mühlmann, Horst & Otten, Edgar. (1991). Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien – Diskussion didaktisch-methodischer Probleme. *Die Neueren Sprachen*, 90(1), 2-23.
- Thöneböhn, Franz. (1992). So kommt der Mensch zur zweiten Sprache. Tendenzen der Entwicklung von Handreichungen für das Fach Erdkunde im bilingualen Zweig der Realschule: Zielsprache Englisch. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *LERNEN FÜR EUROPA: Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens*, Heft 2. 430-435. Soest.
- Thürmann, Eike. (1988). Sprachliches Lernen – nicht nur ein Problem des Deutschunterrichts. *Schularbeiten*, 1, 25-29. (Schriftenreihe des LSW Soest)

## Zur Funktion von Vorwissen und Strategien beim Lernen mit Instruktionstexten\*

Günther Zimmermann

Technische Universität Braunschweig

In this pilot study a concurrent thinking-aloud method was used to investigate the functions of prior knowledge and the strategies a student applies when learning a grammar text. The analysis reveals some negative effects prior knowledge can have on understanding. Several strategies on different hierarchical levels are identified and discussed. Conclusions for further research are drawn.

### 1. Problemstellung

In mehreren Untersuchungen konnte festgestellt werden, daß als ein wichtiges Problem des fremdsprachlichen Grammatikunterrichts in Schule und Erwachsenenbildung die *Verständlichkeit* der Grammatiktexte und der Lehrerinstruktion anzusehen ist (Zimmermann, 1984; 1990, Kap. 3.4.3). Das Verstehen von Texten hängt aber nicht nur von der Qualität der aufzunehmenden Textdaten ab, sondern in mindestens gleich hohem Maße von bestimmten Voraussetzungen auf seiten des Lerners. Es besteht daher ein Interesse daran, die lernerseitigen Voraussetzungen zu erhellen, die dazu führen können, daß das Verstehen solcher Texte verbessert wird. Aktuelle Konzepte der kognitiven Psychologie modellieren Verstehen als Problemlösungsprozeß (Anderson, 1988; Dörner, 1979; Mandl & Spada, 1988) und als Konstruktion bzw. Rekonstruktion einer kohärenten Bedeutungsstruktur. Dabei wird Verstehen als Interaktionsprozeß zwischen den Eigenschaften des Textes (*bottom-up*-Prozesse) und den Verarbeitungsaktivitäten des Lerners (*top-down*-Prozesse) gesehen und ist damit auch abhängig von dessen Vorwissen, seinen Verarbeitungsstrategien, Interessen und Emotionen (Ballstaedt, Mandl, Schnotz & Tergan, 1981; Groeben, 1982; Poelchau, 1983, S. 51; Tergan & Mandl, 1983; für den Fremdsprachenunterricht Stiefenhöfer, 1986; Wolff, 1990). So ist zu vermuten, daß die Vermittlung von

\* Ich danke der Redaktion und den anonymen Gutachtern von ZFF für wichtige Hinweise und Anregungen.

Strategien dazu beitragen kann, Defizite in der Verständlichkeit der Texte in gewissem Umfang zu kompensieren.

Eine erste eigene Untersuchung gibt Anlaß zu der Vermutung, daß bestimmte Strategiedefizite die Konstruktion einer kohärenten Bedeutungsstruktur erschweren oder sogar verhindern können (Zimmermann, 1991). In der Studie konnten Mängel in der Nutzung *formaler* Textmerkmale (wie Paragraphenangaben, Überschriften und graphische Markierungen) bei der Bedeutungskonstruktion festgestellt werden.

Bei der vorliegenden Untersuchung liegt der Schwerpunkt auf der Funktion des Vorwissens und auf den Operationen und Strategien, die bei der Verarbeitung von schulgrammatischen Regeln zu lernerinternen Regeln verwendet werden.

Unter 'Operationen' werden hierarchieniedrige Einzelschritte beim Problemlösen wie 'vergleichen', 'schlußfolgern', 'in Beziehung setzen' verstanden.<sup>1</sup> 'Strategien' sind hierarchiehöhere Sequenzen von Handlungen (Klauer, 1992). Sie sind Problemlösungsprogramme oder auch "Verfahrensvorschriften" für die Verknüpfung von Operationen (Kluwe, 1979, S. 75) zur Erreichung eines Ziels; sie sind "systematisch" (Bialystok, 1990, S. 12), "potentiell bewußt" (Færch & Kasper, 1984, S. 36), d.h. üblicherweise unbewußt ablaufend, jedoch – z.B. durch Nachfragen – durchaus bewußt zu machen (Knapp, 1980, S. 263), und werden unter Gesichtspunkten der Kapazität und der Aufgabenschwierigkeit sowie unter Einschluß von Opportunitätsüberlegungen gewählt (Hörmann, 1988, S. 382f.).<sup>2</sup> Eine trennscharfe Unterscheidung zwischen Operationen und Strategien ist nicht möglich (Friedrich & Mandl, 1992, S. 7).<sup>3</sup>

Die Kenntnis von Strategien ist in dem hier gegebenen Zusammenhang für den Unterricht aus mindestens zwei Gründen wichtig: 1. Mit Hilfe effektiver Strategien kann der Umgang mit Instruktionstexten erleichtert (Olschavsky, 1976/77, S. 673) und die Abhängigkeit von optimal und individu-

<sup>1</sup> Lompscher (1972) unterscheidet acht elementare geistige Operationen: 1. Erfassen der Beziehung Teil – Ganzes, 2. Erfassen der Beziehung Objekt – Merkmal, 3. Vergleichen, 4. Ordnen, 5. Abstrahieren, 6. Klassifizieren, 7. Verallgemeinern, 8. Konkretisieren. Es ist nicht auszuschließen, daß diese Operationen ihrerseits auf weitere Elemente zurückgeführt werden können, allerdings nicht im Rahmen der von Lompscher angewandten Theorie (Kluwe, 1979, S. 77).

<sup>2</sup> Dabei soll zunächst die Frage außer Betracht bleiben, ob es sich um einen Prozeß der "Erfindung" oder den Einsatz bereits in der kognitiven Struktur vorhandener Strategien (vgl. Færch & Kasper, 1984, S. 30) handelt.

<sup>3</sup> Zur Abgrenzung der in der Fremdsprachendidaktik häufig unterschiedslos verwendeten Begriffe 'Strategie' und 'Technik' vgl. Königs (1991, S. 27) und Wolff (1992).

ell lerneradaptierten Texten reduziert werden (Brown, Campione & Day, 1981); das gilt auch für die (mündlichen) Instruktionstexte der Lehrenden. 2. Effektive Strategien sind eine Voraussetzung für autonomes Lernen, das zunehmend als wichtiges Lernziel und als Lernprinzip, auch im Fremdsprachenunterricht, angesehen wird (Dickinson, 1987; Knowles, 1980; Sheerin, 1990; Zimmermann, 1992). Denn transferierbare Lern- und Denkstrategien gehören zu den unentbehrlichen Schlüsselqualifikationen des autonomen und kommunikationsfähigen Bürgers in der Informationsgesellschaft von morgen (Friedrich & Mandl, 1992, S. 3).

## 2. Zielsetzung und Methoden

Die vorliegende Untersuchung ist eine explorativ-interpretative Studie (mit qualitativen Daten, nicht-experimentellem Design und interpretativer Auswertung, vgl. Grotjahn, 1987), mit deren Hilfe die Funktion des Vorwissens und grundlegende Strategien beim Lernen von muttersprachigen Instruktionstexten erkundet werden sollen. Von den Ergebnissen wird in einer "Anwendungsperspektive" Aufschluß darüber erwartet, wie erfolgreiche Strategien zur Optimierung des (selbstgesteuerten) Lernens vermittelt werden können.

Als Erhebungsinstrumente wurden das *gleichzeitige* laute Denken und zusätzlich – im Sinne einer Methodentriangulierung – ein Lernerfolgstest und ein unstrukturiertes retrospektives Interview verwendet. Das gleichzeitige laute Denken ist – bei einer Aufgabe wie der hier vorliegenden – eine Methode der Introspektion, die besonders geeignet ist, den aktuellen Ablauf des Denkens bei Problemlösungsvorgängen abzubilden (Deffner, 1984, 1988; Ericsson & Simon, 1987; Weidle & Wagner, 1982, S. 82). Das gilt auch hinsichtlich der Entsprechung von laut Gedachtem und stillen Denkvorgängen (Deffner, 1984, S. 143). Das laute Denken "erfüllt wesentliche Anforderungen in bezug auf a) die Erfassung des zu Messenden und b) die möglichst unverzerrte Wiedergabe des zu Messenden" (Deffner, 1984, S. 148).<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Es sind allerdings eine Reihe von Bedenken geäußert worden: Die Probanden könnten sich in der Untersuchungssituation und unter dem Einfluß unbewußt geäußelter Versuchsleiter-Erwartungen anders verhalten als normalerweise (Weidle & Wagner, 1982, S. 85). Cohen (1984, S. 105) gibt zu bedenken, daß ein Teil der Denkprozesse unbewußt verlaufen könnte und damit dem Zugriff des Forschers verschlossen bliebe. Grotjahn (1991, S. 206) merkt unter Bezug auf Deffner an, daß das laute Denken zwar Informationen über den *Gebrauch* von Strategien liefere, nicht aber über die Ursachen und Prozesse, die zur Auswahl von Strategien führen. Schließlich hat bereits Duncker 1935 darauf hingewiesen, "daß auch das 'gutwilligste' Protokoll lauten Denkens lückenhaft ist" (Kluwe, 1988, S. 369), was auch für das vorliegende gilt.



Grundlage der Untersuchung war ein Denkprotokoll zu einer Textstichprobe aus dem Grammatikheft zu dem Lehrwerk *English G, A 3/4* (vgl. Abb. 1). Der Text über *future time* wurde gewählt, weil er einen hinreichend hohen Komplexitäts- und Lernschwierigkeitsgrad aufweist, der gewährleisten würde, daß die Lernenden (auch die sog. "Experten") mit *Problemen* (und nicht nur mit routinemäßig zu bewältigenden "Aufgaben") konfrontiert würden.<sup>5</sup> In einem solchen Kontext könnte der Strategiegebrauch unter besonders günstigen Bedingungen analysiert werden. Die untersuchte Tonaufzeichnung ist das Denkprotokoll eines Gymnasialschülers der 8. Klasse mit der Englischnote "gut" und stammt aus einem Gesamtkorpus von 18 Dokumenten lauten Denkens aus dem Englisch- und Französischunterricht in Deutschland und dem Deutschunterricht in Frankreich.

Der Proband wurde vom Versuchsleiter gebeten, den Grammatiktext zu lernen und dabei alle Gedanken, die ihm durch den Kopf gingen – möglichst ohne Sprechpausen – auf Tonband zu sprechen. Das Lernergebnis sollte anschließend in einem schriftlichen Test ermittelt werden. Das laute Denken wurde an einem Beispiel erläutert. Der Text war dem Probanden bisher nicht bekannt. Im Sinne des *nachträglichen* Lauten Denkens wurde *nach* der Bearbeitung des Textes und des Tests ein retrospektives Interview zu den Schwierigkeiten beim Lernen des Textes durchgeführt. Nach der Bearbeitung des Tests wurde der Proband gebeten zu begründen, warum er bestimmte Alternativen in dem Lückentest gewählt hatte und welche Probleme sich dabei ergeben hatten. Nach der Auswertung der Daten fand – eine Woche nach dem Versuch – ein weiteres Interview statt, um die Interpretationen im Sinne einer kommunikativen Validierung abzusichern.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Die Schwierigkeit wurde nach den Kriterien des Hamburger Textverständlichkeitsmodells (vgl. Langer, Schulz v. Thun & Tausch, 1981) ermittelt.

<sup>6</sup> Die Besorgnis eines anonymen Gutachters, es könnte sich bei diesem Versuch um ein unterrichtsfernes Laborexperiment handeln, weil doch normalerweise das Grammatische Beiheft nur als *Ergänzung* des Unterrichts eingesetzt werde und die Erklärungen des Lehrers/der Lehrerin das Verständnis des Grammatischen Beihefts vorbereiten, ist sicher unbegründet: 1. Grammatische Beihefte werden normalerweise als Selbstlernmedien angesehen, was auch im Vorwort häufig zum Ausdruck gebracht wird. 2. Grammatische Beihefte *müssen* Selbstlernmedien sein, weil sie zum Lernen außerhalb des Unterrichts tatsächlich verwendet werden. In unseren Untersuchungen zum Grammatikunterricht in der Schule (vgl. Zimmermann, 1984) fragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben, nur 18,7% der SchülerInnen die Lehrenden, 40,1% erkundigen sich bei Familienmitgliedern, Freundinnen bzw. Freunden, Bekannten oder bei ihrem Nachhilfelehrer, 22,6%, also mehr als jeder fünfte, konsultiert das Grammatische Beiheft. Dieses muß also Selbstlernstatus haben. Das gilt auch für den Fall, daß Lernende (z.B. wegen Krankheit) am Unterricht nicht teilnehmen konnten.

### 3. Ergebnisse und Interpretation

Entsprechend dem hier letztlich leitenden Erkenntnisinteresse (Förderung der Lernerkompetenz beim Umgang mit Instruktionstexten) sind neben (schwer veränderbaren) strukturellen Momenten (z.B. Speicherkapazität des Gedächtnisses) besonders zwei Komponenten von Bedeutung: Die Wissensbasis (inhaltsspezifische Vorkenntnisse, also z.B. Sachwissen sowie Weltwissen und "Metagedächtnis", d.h. Wissen über das Gedächtnis bzw. über Lernen und Denken) und die operative/strategische Kompetenz (Hasselhorn & Körkel, 1983, S. 371f.). Zwischen inhaltsspezifischem Wissen und Strategien bestehen Beziehungen kompensatorischer Natur, d.h. Personen mit geringem Vorwissen in einem Sachgebiet müssen beim Lernen diesen Mangel durch aufwendige Strategien kompensieren, während bei Experten Wissenserwerb und Problemlösungen vom Vorwissen gesteuert werden. Diese Experten werden aber bei für sie neuartigen Problemen oder in fremden Wissensbereichen zu Novizen, die auf Strategien zurückgreifen müssen (Friedrich & Mandl, 1992, S. 19f.).

Das Denkprotokoll wird daher unter den Gesichtspunkten der Bedeutung des Vorwissens bei der Textverarbeitung und der verwendeten Strategien untersucht. Abschließend wird das Ergebnis der Textverarbeitung mit der Fragestellung analysiert, ob die "Konstruktion von Sinn" gleichzusetzen ist mit "Verstehen", eine Unterscheidung, die sich auch für den Unterricht als nützlich erweist.

#### 3.1 Die Bedeutung des Vorwissens bei der Textverarbeitung

Das Vorwissen wird als eine grundlegende Voraussetzung jedes Verstehensprozesses angesehen (Tergan & Mandl, 1983, S. 63). "Informationen werden dadurch sinnvoll, daß sie in Beziehung zu anderem Wissen gebracht werden" (Bransford & Carrell, zitiert nach Groeben, 1982, S. 52). Die Funktion des Vorwissens wird in jüngsten kognitionspsychologischen Ansätzen in dem

3. Darüber hinaus ist festzustellen, daß eine Untersuchung *im Unterrichtszusammenhang* das Ziel des vorliegenden Beitrags verfehlen würde: a) Es würde den Einfluß verständlich bzw. weniger verständlich unterrichtender Lehrer ins Spiel bringen und damit Aussagen über die Qualität der Texte des Grammatischen Beihefts *allein* nicht zulassen; b) Im vorliegenden Beitrag geht es *primär* nicht um Lernen in unterrichtlichen Zusammenhängen, sondern um die Gewinnung von Erkenntnissen zu Vorwissen und Strategien beim Verstehen von Texten (als solchen), um diese Erkenntnisse später in einer "Anwendungsperspektive" für die Optimierung von Instruktionstexten und die Vermittlung optimaler Leseverstehensstrategien im Unterricht einsetzen zu können.

Konzept der "mentalen Modelle" (Johnson-Laird; Kintsch & van Dijk, vgl. Schnotz, 1988) konkretisiert: Bei diesem Theorieansatz wird davon ausgegangen, daß beim Textverstehen die vom Text eingehenden Daten auf zwei Ebenen repräsentiert sind: auf der propositionalen Ebene und auf der Ebene der mentalen Modelle, die aufgrund früherer Lernerfahrungen gebildet wurden und im Vorwissen gespeichert sind. Auf der propositionalen Ebene wird die explizite Textbedeutung repräsentiert, auf der Ebene der mentalen Modelle wird diese mit dem jeweils aktivierten Vorwissen verknüpft. Durch die Textdaten wird das mentale Modell – also ein ganzer Referenzbereich – aktiviert (z.B. durch "PC" ein mentales Modell "Computer"), erweitert und ggf. modifiziert. Die Sätze des Textes werden auf das mentale Modell bezogen und entsprechend interpretiert.<sup>7</sup>

Ein besonders markantes Beispiel für den Einfluß des Vorwissens zeigt sich in dem Denkprotokoll Eriks bei der Bearbeitung des auf S. 26 unter 59 bzw. b) genannten Satzpaars "Would you like tea or coffee?" – "I'll have tea, please" (vgl. Abb. 1).

(1) ICH WILL - ICH WÜRDTE GERNE -- MHM -- I'LL HAVE TEA -- WOULD YOU LIKE I WOULD HAVE -- WOULD UND WILL - GEHÖRT DAS ZUSAMMEN? -- MHM -- DAS FINDE ICH SO'N BISSCHEN UNVERSTÄNDLICH - I'LL HAVE TEA, PLEASE - DA KANN MAN DOCH EIGENTLICH AUCH SAGEN I WOULD HAVE TEA PLEASE - - - HMH NAJA WERDE ICH MIR MERKEN.<sup>8</sup>

Das heißt, die Formen "I'd have" oder "I would have", die im Langzeitgedächtnis repräsentiert sind, aktivieren ein bestimmtes mentales Modell (auf das gleich eingegangen wird). Dieses führt zu der Erwartung, daß die Form "I'd have" auch in der Antwort verwendet wird. Andererseits könnte hier eine generelle Erwartung nach Symmetrie und damit nach Ökonomie in den Formen von Frage und Antwort zum Ausdruck kommen. Erwartungswidrig findet der Schüler "I'll have". Es erfolgt strategisch eine Anpassung an die veränderte Situation, indem das mentale Modell modifiziert

<sup>7</sup> Die Darstellung der Funktion mentaler Modelle erfolgt nach Christmann (1989, S. 93).

<sup>8</sup> Zu den Transkriptionskonventionen: 1. Außer Fragezeichen und Punkten am Ende des Protokollauschnitts werden Interpunktionszeichen nicht gesetzt. 2. Zur leichteren Identifizierung der Äußerungen des Schülers im Gesamttext werden MAJUSKELN verwendet. 3. Da es in dieser Arbeit nicht um pausologische Untersuchungen geht, in denen Pausenlängen eine vorrangige Bedeutung haben, werden nur grobe, mit einer Stoppuhr ermittelte Zeitangaben markiert: bis 1 sec. ( - ); 1 - 2,5 sec. ( - - ); 2,5 - 4 sec. ( - - - ); über 4 sec. ( - - - - ).

wird. Er sagt: "Werde ich mir merken". Trotzdem bleibt Erik unbefriedigt, weil er den Grund nicht versteht und Kohärenz nicht herstellen kann. Jedenfalls bringt er im Interview das Thema von selbst zur Sprache: "Also dies hier das is' mir so'n bißchen unklar. *I'll have tea please* da kann man doch eigentlich auch sagen *I would have tea please* oder?" Hier stellt sich emotionspsychologisch oder auch tiefenpsychologisch die Frage: Macht Vorwissen voreingenommen in dem Sinne, daß schemakompatible Wissen akzeptiert, schemakonträres aber abgewehrt, nicht zugelassen wird? Stiefenhöfer spricht in einem ähnlichen Zusammenhang von der "Starrheit von Schemata" (1986, S. 69). Es stellt sich heraus: "Wir haben jetzt gerade *reported speech* und da wird *will*, glaube ich, auch zu *would*." Der Schüler hat also anlässlich der Form "Would you like" das mentale Modell "reported speech" aufgerufen und eine Elaboration aus seinem (im Moment regsamen) Vorwissen vorgenommen<sup>9</sup>, das aber eine Kohärenzbildung nicht zuläßt.

In einem Denkprotokoll aus dem Französischunterricht tritt ein ähnlicher Fall auf: Die Schülerin (Svenja) versteht den Terminus "direktes Objekt" nicht und greift deshalb auf Beispiele zurück: "Qui est-ce que tu connais à Paris?" Offenbar um an verlässliches Vorwissen anzuknüpfen, übersetzt sie ins Deutsche: "Wen kennst du in Paris?" Bei dem Satz "Qui est-ce que tu attends?" gelingt ihr die Übersetzung nicht: "Wen wartest du?" "Auf wen wartest du?" Sie versucht, eine Verbform mit unmittelbarem Akkusativ-Anschluß (wie im französischen Beispiel) zu finden, was ihr aber nicht gelingt. Sie ändert dann ihre Strategie und versucht, über den Gegensatz "Subjekt – Objekt" eine Problemlösung zu erreichen: "Wer hat meinen Bleistift gesehen? – Wen wartest du?" Auf die Lösung "Wen erwartest du?" kommt sie nicht. Hier rekuriert eine Schülerin auf ihr Vorwissen, kann es aber nicht in ausreichendem Maße mobilisieren, so daß ein Verstehen nicht zustande kommt.

Ein weiteres Beispiel aus dem Denkprotokoll von Erik: Bei dem Antwortsatz "We'll carry them for you" (Satz 2 unter b in Abb. 1) wird durch die Kapitelüberschrift "Das Futur mit *will*" das mentale Modell "Zukunft" aufgerufen und nicht, wie das "sachlich" korrekt wäre, das mentale Modell "Gegenwart". Und das, obwohl in der deutschen Übersetzung das *Präsens* steht und der Schüler die Übersetzung mit einer Form der *Gegenwart* liest ("wir tragen sie für dich"), und außerdem in der Grammatikregel von "spon-

<sup>9</sup> Wolff (1992, S. 110f.) spricht hier von einer "Bereitstellungsstrategie", Rubin im Rahmen ihrer kognitiven Lernstrategien von *inductive inferencing*: "Thus, learners can use what they know about their own or a second language to infer meaning" (1987, S. 23).

Das Futur mit will (The will-future)

57 Bildung (Form)

I <u>will</u> You <u>will</u> He/She <u>will</u> usw.	play	I <u>will not</u> You <u>will not</u> He/She <u>will not</u> usw.	play	Will I Will you Will he/she usw.	play?
--	------	--	------	---	-------

Kurzformen: will = 'll, will not = won't [wəʊnt]

(Statt I/we will bzw. won't sind im britischen Englisch auch die Formen I/we shall [ʃæl, ʃəʊl] bzw. shan't [ʃɑ:nt] gebräuchlich.)

Gebrauch (Use)

58 a) My mother **will be** fifty next year.  
 The Johnsons are moving next month. I suppose they **ll have** to sell their house. But I'm afraid they **won't get** much for it.

Du verwendest das will-future,

- wenn du über Dinge in der Zukunft sprichst, auf die du keinen Einfluß hast.
- wenn du Vermutungen über die Zukunft äußerst oder Vorhersagen machst.

▷ Das will-future im Bedingungssatz I: 139

59 b) Would you like tea or coffee? – I **ll have** tea, please.  
 ... – Ich nehme Tee.  
 These bags are really heavy. – We **ll carry** them for you.  
 ... – Wir tragen sie für dich.  
 My bike is broken. – Don't worry. I **ll lend** you mine.  
 ... – Ich leihe dir meines.



In diesen Beispielen reagiert jemand auf eine Situation und faßt einen spontanen, d. h. nicht geplanten Entschluß (I'll have tea; We'll carry them for you) oder verspricht etwas (I'll lend you mine). Die Sätze stehen im will-future. Du verwendest also das will-future, wenn du einen spontanen Entschluß äußerst oder ein Versprechen gibst.

A3: Unit 4 (S. 162)

Das Futur mit going to (The going to-future)

60 Bildung (Form)

I <u>am</u> You <u>are</u> He/She <u>is</u> usw.	going to play	I <u>am not</u> You <u>are not</u> He/She <u>is not</u> usw.	going to play	Am I Are you Is he/she usw.	going to play?
---	---------------	---	---------------	--------------------------------------	----------------

61 Gebrauch (Use)

We **re going to play** cards this evening. – **Aren't you going to watch** the match on TV?

Du verwendest das going to-future, wenn du sagst oder fragst, was jemand vorhat.

Abb. 1: Grammatiktext (Grammatikheft zu English G, Neue Ausgabe A 3/4, Cornelsen, Berlin 1990).

62 Möglichkeiten, ein künftiges Geschehen auszudrücken (Ways of expressing future time)

Im Deutschen gebrauchen wir meist das Präsens, wenn wir über die Zukunft sprechen. Im Englischen müssen wir in solchen Fällen das will-future, das going to-future oder das present progressive verwenden. Welche Zeitform du wählst, hängt davon ab, was du ausdrücken willst (ob du z.B. eine Vorhersage machst oder eine Absicht äußerst).



a) Will-future:

- künftiges Geschehen, auf das du keinen Einfluß hast
- Vorhersagen oder Vermutungen über die Zukunft
- spontan gefaßte Entschlüsse oder Versprechen

Das will-future ist im Englischen die häufigste Futurform.



"What did I learn today? My mother **will want** to know."

b) Going to-future:

Absichten oder Vorhaben in der (nahen) Zukunft, Pläne



"I **am going to buy** a new car soon."

c) Present progressive:

für die (nahe) Zukunft fest geplante oder vereinbarte Handlungen

(Durch eine Zeitbestimmung der Zukunft oder den Zusammenhang muß deutlich werden, daß sich die Aussage auf die Zukunft bezieht.)



"We **re getting** a new computer in our class today. I hope I'm the one it replaces."  
1 (to) replace [ri'pleis] ersetzen

▷ 39

△ In vielen Fällen kann man entweder das going to-future oder das present progressive verwenden, weil oft kein großer Unterschied zwischen einer Absicht und einer Vereinbarung besteht.

▷ Das simple present in Nebensätzen der Zeit mit futurischer Bedeutung: 36

Abb. 1 (Fortsetzung)



tanem Entschluß" die Rede ist. Und so sagt Erik denn auch:

(2) WIR TRAGEN SIE FÜR DICH *WE* - - - JA DAS IST JA IN DER ZUKUNFT WIR TRAGEN SIE JA NICHT *JETZT*. Später wird ihm aufgrund der Beispiele klar: *I'LL HELP YOU - DAS MUSS GAR NICHT SO DOLL IN DER ZUKUNFT SEIN DAS WILL FUTURE - - I'LL HAVE TEA PLEASE - - I'LL LEND YOU MINE - - O.K. - - - WE'LL CARRY THEM FOR YOU* ICH TRAGE SIE FÜR DICH DAS HEISST JA DASS ICH ES JETZT SCHON MACHE.

Aber auch das ist nicht richtig, denn die Begründung für den Gebrauch der Form *will* ist nicht, daß ich "es jetzt schon mache", d.h. daß die Handlung in der *Gegenwart* liegt, denn die liegt in der Tat in der (wenn auch nicht fernen) *Zukunft*, sondern daß ich den *Entschluß* zu der Handlung jetzt, d.h. in der *Gegenwart*, treffe.

### 3.2 Operationen und Strategien

Beim Lernen von Abschnitt 57 sagt Erik:

*I WILL PLAY YOU WILL PLAY HE/SHE WILL PLAY* ACH SO DAS *WILL* DAS IST ALSO IMMER GLEICH DAS WIRD NICHT VERÄNDERT. Um zu diesem Ergebnis zu gelangen, hat er verschiedene Operationen ausgeführt: Er hat die Formen zueinander in Beziehung gesetzt, miteinander *verglichen*. Der Vergleich führt zu einer *Abstraktion* und *Klassifikation*: ACH SO DAS *WILL* DAS IST ALSO IMMER GLEICH DAS WIRD NICHT VERÄNDERT.

Über das aktivierte mentale Modell "Verbformen im Englischen" vollzieht er dann eine Elaboration aus dem Vorwissen, die das Ergebnis "anreichert" und dadurch in der kognitiven Struktur quasi abstützt: WIE ALLE VERBEN AUF ENGLISCH.

Über diese Strategie wurden die einzelnen Propositionen des Textes zu einer *Makroproposition* zusammengefaßt, einer Bedeutungseinheit also, die auf einer Informationsreduktion beruht und als solche im Kurzzeitgedächtnis leichter verarbeitet und im Langzeitgedächtnis besser gespeichert werden kann.<sup>10</sup> Diese Textverarbeitungsstrategie wird in dem Denkprotokoll von Erik laufend manifest.

<sup>10</sup> Eigentlich müßte hier statt von *Makropropositionen* von *Meta-Makropropositionen* gesprochen werden, da es nicht einfach um die Zusammenfassung von Propositionen zu Makropropositionen auf der Diskursebene geht, sondern um eine abstraktere Ebene der Reflexion über Sprache.

Ein besonders aufschlußreiches Beispiel für Strategien, die zur Begriffsbildung führen, ist die Konfrontation der drei Formen *will*, *going to* und *present continuous*. Sie erfolgt in drei Phasen:

**Phase 1:** Erik sagt (mit Bezug auf Abschnitt 61 des Futurtextes in Abb. 1):

(3) *WE ARE GOING<sup>11</sup> TO PLAY CARDS THIS EVENING - - WE ARE GOING TO PLAY?* ACH SO, WIR *WERDEN* HEUTE ABEND - - KARTEN SPIELEN - *AREN'T YOU GOING TO WATCH THE MATCH ON TV* - - WIRST DU NICHT DAS SPIEL AUF DEM FERNSEHEN SEHEN - - (Er liest dann die Regel im Text) *DU VERWENDEST DAS GOING TO-FUTURE* WENN DU SAGST ODER FRAGST WAS JEMAND VORHAT - - - ACH SO, ALSO - - - DINGE IN DER ZUKUNFT UND VERSPRECHEN UND SPONTANER ENTSCHLUSS UND VERMUTUNG UND VORHERSAGEN SIND IN DER ZUKUNFT - - UND EBEN - KEINEN EINFLUSS ALSO MEHR SO VERMUTUNGEN - - - ACH SO - - UND *GOING TO* DAS IST WAS HANDFESTERES ACH SO.

Erik vollzieht in dieser ersten Phase drei Denkbewegungen: a) Er nimmt Bezug auf das mentale Modell "Zukunft": Er benutzt die Form "werden", die im Deutschen "Zukunft" indiziert, und mit der Übersetzung bezieht er sich auf die Ausgangssprache und das in ihr gespeicherte Vorwissen; b) er greift zurück auf die Regel im Text "Du verwendest das *going-to-future*, wenn du sagst oder fragst, was jemand vorhat"; c) er bedient sich der Strategie, "kontextübergreifend nach Erklärungen zu suchen, kurz zuvor Gelerntes mit gerade Rezipiertem in Verbindung zu setzen"<sup>12</sup>. Er nimmt Bezug auf die *will*-Form und vollzieht damit einen intralingualen Vergleich, um die Bedeutung der *going-to*-Form zu erschließen. Das Ergebnis ist: Die Bedeutungsmerkmale der *will*-Form sind: "Dinge in der Zukunft und Versprechen und spontaner Entschluss und Vermutung und Vorhersagen in der Zukunft und eben keinen Einfluß, also mehr Vermutungen". Das Bedeutungsmerkmal der *going-to*-Form ist im Gegensatz dazu "etwas Handfesteres". Was genau damit gemeint ist, wird nicht klar, ist möglicherweise dem Probanden "intuitiv" einleuchtend. Jedenfalls manifestiert sich hier eine subjektiv gefärbte Bedeutungszuschreibung.

<sup>11</sup> Die unterstrichenen Formen werden vom Probanden besonders betont.

<sup>12</sup> Leistungsschwächere SchülerInnen scheinen nach den bisher vorliegenden Indizien eher in einem engeren Kontext zu operieren.

**Phase 2:** Anlässlich des ersten Bildes auf S. 27 des Futurtextes nimmt Erik die Konfrontierung von *will* und *going to* wieder auf. Er liest die Sätze unter dem Bild:

(4) *WHAT DID I LEARN TODAY MY MOTHER WILL WANT TO KNOW - - - IS GOING TO - - - MY MOTHER WILL WANT TO KNOW - -* MEINE MUTTER WIRD ES WISSEN WOLLEN - - KOMISCH DA KANN MAN DOCH AUCH SAGEN *IS GOING TO - - - IS GOING TO WANT TO - - -* Er sieht dann offensichtlich nach links zu der *going-to*-Regel und folgert: DAS IST EIN VORHABEN ODER EINE ABSICHT WIESO KANN MAN DA NICHT *GOING TO* NEHMEN? Er interpretiert dann das Textbeispiel anhand der *will-future*-Regeln (S. 27a): KÜNFTIGES GESCHEHEN AUF DAS DU KEINEN EINFLUSS HAST DAS KÖNNTE ES AUCH SEIN - - UND VORHERSAGEN ODER VERMUTUNGEN - - NAJA STIMMT KANN - ZWEI FORMEN *WILL-FUTURE* SIND DAS - EINMAL VERMUTUNG UND VORHERSAGE UND EIN KÜNFTIGES GESCHEHEN AUF DAS MAN KEINEN EINFLUSS HAT - - UND ABSICHTEN ODER VORHABEN IN DER NAHEN ZUKUNFT - - DAS IST - - NAJA NAJA ES IST KEIN RICHTIGER PLAN - - - HM NAJA - - - ALSO EIN BISSCHEN UNDEUTLICH - DAS *WILL WANT TO KNOW - -* ABER IST KLAR ...

Anlässlich des nächsten Bildes auf S. 27 setzt er den Vergleich der vermuteten Bedeutung der *going-to*-Form im Text mit den Bedeutungen des *will-future* fort:

(5) *I'M GOING TO BUY A NEW CAR SOON - - -* DARAUF HAT MAN EINFLUSS ES IST KEINE VERMUTUNG - - DAS IST AUCH HM DAS IST AUCH KEIN VERSPRECHEN ODER EIN KURZ SPONTAN GEFASSTER ENTSCHLUSS DAS IST KLAR *I'M GOING TO BUY A NEW CAR SOON.*

In dieser 2. Phase verwendet Erik das von ihm selbst abstrahierte Gegensatzbegriffspaar "Keinen Einfluß, also mehr Vermutungen" für *will* und "etwas Handfesteres" für *going to* nicht mehr. Stattdessen versucht er erneut, in einem wechselseitigen Prüfverfahren die Bedeutung der beiden Futurformen anhand der Beispiele und der Regeln zu *will* und *going to* zu ermitteln.

**Phase 3:** Er bezieht nun das *present continuous* in die Bedeutungs- bzw. Regelkonstruktion ein. Er liest die Regel unter c (S. 27 in Abb. 1):

(6) *PRESENT PROGRESSIVE* FÜR DIE NAHE ZUKUNFT FEST GEPLANTE ODER VEREINBARTE HANDLUNGEN - - FEST FÜR DIE NAHE FÜR DIE

ZUKUNFT FEST GEPLANTE - - - - NA DANN KÖNNTE MAN DOCH EIGENTLICH AUCH SCHREIBEN - - ALSO ES GLEICHT DEM - - - *GOING TO* EIN BISSCHEN - - *WILL FUTURE* IST ALSO - - - HM - ETWAS NICHT BESTIMMTES WAS VIELLEICHT MAL GEMACHT WIRD *GOING TO* IST - - JA EINE ABSICHT SO WAS MAN VIELLEICHT MAL MACHEN WILL UND DAS *PRESENT PROGRESSIVE* - - IST - WAS FEST GEPLANTES.

Die in Phase 1 konstruierten Bedeutungen: *will*-Form = "Dinge in der Zukunft und Versprechen und spontaner Entschluß und Vermutung und Vorhersagen in der Zukunft und eben kein Einfluß, also mehr Vermutungen"; *going to* = "etwas Handfesteres" werden nun semantisch weiter verdichtet, reduziert, abstrahiert zu *will* = "etwas nicht Bestimmtes, was vielleicht mal gemacht wird"; *going to* = "Absicht, was man vielleicht mal machen will" und *present continuous* = "was fest Geplantes".

**Phase 4:** Eriks Strategie in dieser 4. Phase ist – im Rahmen einer *Wiederholung* – nicht mehr primär linear, dem Textverlauf folgend, sondern eher relational, vernetzend, darauf bedacht, den Gesamttext übergreifend alle Formen und Begriffe/Regeln aufeinander zu beziehen, um ihre jeweilige Eigenbedeutung zu ermitteln und zu möglichst präzise definierten Makropropositionen zu gelangen. Wobei die bereits analysierten Formen und Bedeutungen von einer Neuanalyse nicht ausgeschlossen bleiben (z.B. "die Antwort auf etwas ist 'n spontaner Entschluß, ach so, gut", vgl. (7)).

(7) ALSO - DAS *WILL-FUTURE* - - - DIE BILDUNG IST KLAR - - - WENN MAN EIN VERSPRECHEN GIBT KANN MAN NICHT *WOULD* SAGEN SONST IST DAS NÄMLICH - *I'LL HELP YOU* DAS MUSS GAR NICHT SO DOLL IN DER ZUKUNFT SEIN DAS *WILL-FUTURE* - *I'LL HAVE TEA PLEASE* - *I'LL LEND YOU MINE* - - - O.K. - - - - HM *I'LL HAVE TEA PLEASE WE'LL CARRY THEM FOR YOU* - *WE CARRY THEM FOR YOU WE'LL CARRY THEM FOR YOU* ICH TRAGE SIE FÜR DICH DAS HEISST JA DASS ICH ES JETZT SCHON MACHE DAS HEISST DIE ANTWORT AUF ETWAS IST 'N SPONTANER ENTSCHLUSS ACH SO GUT - - *I'M GOING TO LEND YOU MINE* - - - ABER DAS KÖNNTE MAN FAST DA AUCH NEHMEN - - - OBWOHL DAS IST EIN ZIEMLICH SPONTANER ENTSCHLUSS - - - DAS IST EIN BISSCHEN UNKLAR - - - *I'LL LEND YOU MINE I'M GOING TO LEND YOU MINE* - *I'LL* DAS IST LEUCHTET MIR EIN - - - HM DIE *GOING TO*-FORM - - - *WE ARE GOING TO PLAY CARDS THIS EVENING* - *WE WILL PLAY CARDS THIS EVENING?* DAS IST KEIN SPONTANER ENTSCHLUSS - *WE ARE PLAYING CARDS THIS EVENING* - DAS KÖNNTE

MAN DA AUCH NEHMEN DAS IS' JA - - - NAH IN DER NAHEN ZUKUNFT - PLÄNE. DAS IST EIN PLAN ABER EIN SICHERER PLAN - DAS HEISST ES KÖNNTE FALLS JEMAND KEINE LUST HAT - - - MÜSSTE MAN EIN BISSCHEN KLARER MACHEN.

Nach einem Exkurs zu dem Klammerausdruck unter c) (S. 27) vergleicht Erik Formen, Begriffe und Regeln auf einem reduktiven, abstrakten Niveau und *resümiert*, um Makropropositionen zu erzeugen. Er verwendet damit eine *Organisationsstrategie*. Mit Hilfe organisierender bzw. reduzierender Strategien "werden Detailinformationen zu größeren Sinneinheiten zusammengefaßt und gruppiert und damit kognitiv leichter handhabbar" (Friedrich & Mandl, 1992, S. 12).

Das Ergebnis lautet:

(8) ABSICHTEN ÄUSSERN - IST *GOING TO* - - VORHERSAGEN MACHEN IST *WILL-FUTURE* UND - WAS GANZ BESTIMMTES MACHEN IST ALSO *PRESENT PROGRESSIVE* - - - SO - WIE GESAGT *PRESENT PROGRESSIVE* IST GANZ BESTIMMT - - *GOING TO* IST - - NICHT HUNDERTPROZENTIG ABER - WIRD WOHL SO SEIN - - UND *WILL-FUTURE* KANN SEIN - - - ACH SO GUT - - - WIRD SEIN - WIRD WOHL SO SEIN UND KANN SEIN - DAS KANN MAN SICH MERKEN.

Das ist die *Verbalisierung* der internen Repräsentation der Regeltexte, der idiosynkratischen Makropropositionen, die Erik als Ergebnis des Lernprozesses gebildet hat. Bemerkenswert ist, daß hier keine *zusammenhanglosen*, sondern *miteinander korrespondierende* Makropropositionen gebildet wurden: Sie sind durch den gleichen semantischen "Nenner", den Grad des Bezugs zur Wirklichkeit nämlich, ausgezeichnet. Die Abstraktion auf diese Makropropositionen also führt in doppelter Hinsicht zu einer ökonomischen "Superzeichenbildung".

Nun ist allerdings nicht sicher, welche Rolle diese Propositionen beim Sprachverhalten des Probanden spielen. So ist es ungewiß, ob sie bei der Sprachproduktion überhaupt verwendet werden. Das dürfte allenfalls beim *reflektierten* Sprechen oder Schreiben (z.B. beim Üben oder bei der Testbearbeitung) der Fall sein. Bei der Begründung der Testsätze im Interview jedenfalls werden diese Propositionen nicht erwähnt. Das könnte natürlich an der "Begründungssituation" liegen, in der der Schüler meint, er müsse die in *Grammatischen Beiheft* gelernten Begriffe/Termini verwenden, während er in anderen Situationen reflektierten Sprechens oder Schreibens die *idiosynkratischen* Begriffe verwendet. Es kann aber auch sein, daß sie wirklich

eine untergeordnete Rolle spielen. Und es ist *auch* möglich, daß *beide* Begriffstypen bei der Entscheidung für die Wahl einer bestimmten Form von Bedeutung sind oder aber *keine* von ihnen Verwendung findet, sondern kontextuelle Hinweisreize oder eben interne Regeln, die auch bei der *spontanen* Sprachproduktion das Verhalten steuern. Zu dieser Auffassung tendiert Seliger (1979, S. 364) aufgrund eigener empirischer Befunde. Immerhin sind die von Erik erarbeiteten idiosynkratischen Begriffe/Regeln nur *Verbalisierungen* von Begriffen/Regeln, deren *lernerinternen* Status wir nicht kennen. Diese Fragen bedürfen also nach wie vor der Klärung.

Das Problem der Funktion und des Einsatzes der schulgrammatischen und der verbalisierten idiosynkratischen Regel muß weiter untersucht werden, weil sie sehr wichtig ist für die Regelformulierung im Unterricht. Von großer Bedeutung wäre es auch zu wissen, ob die Dominanz der *schulgrammatischen* Regel (gleichgültig ob durch den Lehrer oder die Schulsituation generell erzeugt) die Lernenden stärker an diesen Regeltyp bindet, als es für die Eigenregelbildung und das Ziel der "Kommunikationsfähigkeit" günstig ist. Es wäre ferner wichtig zu untersuchen, in welchen Situationen die Lernenden bevorzugt auf die eine oder die andere Regel rekurrieren.

Weiter zeigt sich an dem Beispiel dieser Regeltypen, daß Lerner auf *zwei Ebenen des Textverstehens* operieren können (Schnotz, 1988, S. 315ff.): einer eher textnahen und einer eher idiosynkratischen und semantisch-"tieferen". Mit einer textnahen Repräsentation kann die Textoberfläche relativ gut erinnert werden, auch wenn der Text nicht voll verstanden wurde (Schnotz, 1988, S. 319). Daher weichen Schüler (wie unsere Untersuchungen bestätigen) häufig auf auswendig gelernte (unverstandene) Regeltexte aus, die dem Lehrer ein Verstehen vortäuschen, das in Wirklichkeit nicht vorhanden ist.

### 3.3 Ist das Ergebnis der Sinnkonstruktion "Verstehen"?

Es fällt auf, daß die idiosynkratische Regel, die Erik gebildet hat, sicherlich das Ergebnis eines sehr intelligenten Verarbeitungsprozesses, aber deswegen nicht unbedingt sachlich richtig ist. Er hat zumindest eine fehlergenerierende Regel mit relativ vagen Merkmalen gebildet. Das zeigt sich im Test, in dem Erik in dem Dialogausschnitt

Bill: "The phone is ringing."

Jane: "I \_\_\_\_\_ answer it."

zwar die Form *will* einsetzt, aber mit der Begründung im Interview "Das ist auch so ein Versprechen. Also ich werde jetzt gleich drangehen." Oder wenn



er die Form "I'm going (to drive you)" folgendermaßen begründet: "Ja, das ist jetzt eine Absicht und so, die ist ja auch ziemlich spontan." Oder wenn er auf die Frage, was denn eine Vermutung sei, antwortet: "Einmal jetzt eine spontane Entscheidung, die man dann auf jeden Fall auch durchführen wird, aber jetzt etwas auf längere Sicht oder so, dann vermutet man, daß da was gemacht wird."<sup>13</sup> In dem bisher ausgewerteten Corpus gibt es zahlreiche Belege, die eindeutig zeigen, daß die Probanden glauben, sie hätten eine richtige Regel gebildet, obwohl das nicht der Fall ist.

Wie kommt diese Diskrepanz zwischen subjektiver Überzeugung und objektivem Sachverhalt zustande? Die Lerner müßten doch – so könnte man alltagstheoretisch argumentieren – eigentlich merken, daß sie nicht oder nicht hinreichend verstehen?

Eine Erklärung hierfür gibt das psycholinguistische Prinzip der "Sinnkonstanz". Nach Hörmann haben Menschen die Tendenz, die sie umgebende Welt nicht als chaotisch, sondern als sinnvoll vorzusetzen. Insofern ist der Verstehensvorgang eine "Tendenz zum 'Sinnvoll-machen'" (Engelkamp, 1984, S. 3; vgl. auch Hüllen & Jung, 1979, S. 76). Wenn wir z.B. Wolken betrachten, haben wir die Tendenz, sinnvolle Gestalten "herzustellen". Ein Satz wie "Die Relativitätstheorie ist blau" erscheint uns zunächst als sinnlos. Wenn wir davon ausgehen, dieser Satz müsse vom Sender als sinnvoll gemeint geäußert worden sein, verarbeiten wir ihn unter Einbezug von Inferenzen und Elaborationen so lange, bis wir vielleicht bei der Interpretation "Relativitätstheorie" = "Buch" angelangt sind und der Satz sinnvoll wird.<sup>14</sup> So kommt es, daß Lerner Texte lesen und sie so verarbeiten, daß die vom Text eingehenden Daten (*bottom up*) und die im Rahmen eines mentalen Modells vom Lerner ausgehenden Daten (*top down*) in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden können, in *einen* sinnvollen Zusammenhang, nicht *den*. Es ist ein subjektiv sinnvoller Kontext, der aber nicht dem Sinn entsprechen muß, den der Sender *gemeint* hat. So konstruieren Lerner *Sinn*, aber nicht unbedingt *Verstehen*, denn Verstehen ist ein Sinn, der vom Sender als der richtige, der gemeinte, bestätigt wird.<sup>15</sup> Das Ergebnis dieses Bemühens ist etwas, das man als "Verstehensillusion" bezeichnen kann.

<sup>13</sup> Unter didaktischem Blickwinkel zeigen diese Äußerungen, mit welchem Maß an Präzision LehrerInnen Begriffe/Regeln erklären bzw. die Begriffs-/Regelkonstruktion der Lernenden begleiten müssen, wenn Klarheit und Eindeutigkeit erreicht werden sollen.

<sup>14</sup> Das Beispiel stammt aus Hörmann (1988).

<sup>15</sup> In diesem Sinne spricht Hörmann (1981, S. 128) von einer "Intentionstheorie" im Gegensatz zu einer das Verstehen nur linguistisch definierenden "Independenztheorie".

Wenn Erik eine Regel gelernt hat und sagt: "O.k., das ist klar"<sup>16</sup>, dann hat er einen (subjektiv richtigen) Sinn konstruiert. Objektiv aber hat er ggf. nicht hinreichend verstanden, er hat etwas zumindest partiell Falsches gelernt. Insofern trifft zu, was Widdowson (zitiert nach Alderson & Urquhart, 1984, S. XIX) sagt: "Text does not have meaning, but potential for meaning".

Didaktisch bedeutet das: Schüler sagen: "Ich habe das verstanden", und Lehrer glauben ihnen. In Wirklichkeit haben die Schüler den Text des Lehrers für sich selbst subjektiv sinnvoll verarbeitet, aber sie haben ihn ggf. falsch verstanden, was der Lehrer nicht wissen kann.<sup>17</sup> In der anschließenden Klassenarbeit macht der Schüler Fehler, und der Lehrer führt das vielleicht auf Vergessen oder mangelnde Übung oder fehlende Konzentration zurück. Er geht vielleicht, ohne das gelernte Wissen überprüft zu haben, im Stoff weiter und baut auf unverständlichem Wissen auf, mit allen Folgen, die die Sequentialität mit sich bringt. Unterrichtspraktisch kann daraus die Folgerung abgeleitet werden, daß Schülern (und erwachsenen Lernern) viel mehr Gelegenheit gegeben werden muß, über ihre Verstehensprozesse zu reden, daß die Lehrenden weniger *lehren* sollten als vielmehr das (immer selbstgesteuerte) Lernen moderieren und diskutieren. Und: Im Lehr-/Lerngeschehen sollte das Augenmerk nicht so sehr auf die *Lernergebnisse* als vielmehr auf die *Lernprozesse* gerichtet werden.

<sup>16</sup> Der Ausdruck "o.k., das ist klar", der nach anfänglichem Nicht-Verstehen das Aha-Erlebnis signalisiert, kommt in dem Denkprotokoll von Eric 17 mal vor und zeigt sehr deutlich, wo bei ihm Schwierigkeiten aufgetreten sind und wann er sie (subjektiv) bewältigt hat. Einen (schlußfolgernden) Erkenntnisvorgang signalisiert auch das häufig vorkommende Wort "also", z.B. ACH SO, DAS WILL DAS IST ALSO IMMER GLEICH. DAS WIRD NICHT VERÄNDERT oder ACH SO, DA KOMMT ALSO KEIN "S" DRAN. Andere Ausdrücke, die die Bewältigung einer Aufgabe oder die Lösung eines Problems zum Ausdruck bringen, sind "gut" oder "o.k." oder "ja, o.k." Hörmann spricht hier bildhaft von dem O.k.-Stempel, der unter den verstandenen Text gedrückt wird, der sozusagen den "click of understanding" besiegelt.

<sup>17</sup> Hüllen (1987, S. 289) hat in einem anderen Zusammenhang darauf hingewiesen, daß die SchülerInnen "im Grunde etwas anderes lernen als ihnen [durch die Lehre, G.Z.] geboten wird – vielleicht etwas Abweichendes, vielleicht weniger, vielleicht auch mehr."



#### 4. Diskussion der Ergebnisse

1. Die Bedeutung des Vorwissens wird im allgemeinen darin gesehen, daß mit seiner Hilfe Sachverhalte eindeutig gemacht, Kohärenzlücken geschlossen, Unvertrautes in Vertrautes überführt und eine plausible Interpretation für mehrdeutige und unklare Sachverhalte gegeben werden können (Tergan & Mandl, 1983, S. 63). In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich, daß das Vorwissen nicht nur positive, semantisch-integrative Wirkungen hat, sondern auch zu Verständnisschwierigkeiten und -blockaden führen kann, und zwar aufgrund mangelnder Aktualisierbarkeit (Svenja) oder aufgrund von Elaborationen, die auf fehlerhafte Kategorienbildung zurückzuführen sind (Erik).
2. Neben den für diese Art von Aufgaben/Problemen offensichtlich typischen Operationen wie *Vergleich*, *Abstraktion* und *Klassifikation* lassen sich in dem Denkprotokoll Eriks eine Reihe grundlegender Strategien der Sinnkonstruktion erkennen:
  - a) Hierarchieniedrigere Strategien,<sup>18</sup> die einzelne Sinneinheiten (z.B. die *going-to*-Form) bearbeiten, lassen sich in drei Kategorien einteilen:
    - Strategien der Bezugnahme auf formale Hinweisreize wie Überschriften und Paragraphenangaben (vgl. Zimmermann, 1991), Elaborationen vergleichbarer Formen der Zielsprache (Beispiel *would*) aus dem bereichsspezifischen Vorwissen sowie die Übersetzung in die Ausgangssprache.
    - Vermutlich komplexer sind Strategien wie die analysierende Verknüpfung einer Sprachform (z.B. *going to*) mit einem grammatikalischen Begriff (z.B. "Absicht") oder mehreren Begriffen und jeweils Satzbeispielen.
    - Darauf aufbauend lassen sich weiträumigere Denkbewegungen wie die Verknüpfung zweier oder aller drei Formen mit Begriffen und Beispielsätzen feststellen. Zu diesen komplexeren Strategien gehören auch Wiederholungen bzw. Resümees bei gleichzeitigem Vergleich von Begriffen und Verbformen auf einem abstrakteren Niveau (vgl.

<sup>18</sup> Chamot (1987) hat in Anlehnung an Untersuchungsergebnisse zum Erstsprachenerwerb auch für den Fremd- bzw. den Zweitsprachenerwerb eine Unterteilung der Lernstrategien in kognitive und metakognitive Strategien vorgenommen. Um verfrühte Festlegungen zu vermeiden, werde ich vorerst auf eine Zuordnung der Strategien zu diesen Kategorien verzichten, zumal Chamot selbst betont, daß die Grenzen zwischen beiden nicht eindeutig gezogen werden können (S. 83).

z.B. Protokolltext 8). Makropropositionen wie "wird sein" – "wird wohl so sein" und "kann sein" sind hierarchiehöhere Propositionen als die den Regeln des Grammatischen Beihefts zugrundeliegenden. Wiederholungen dieser Art werden als Indikator für den systematischen Aufbau einer Gedächtnisstruktur aufgefaßt (Kluwe, 1988, S. 368).

Beide Strategien haben hier das Ziel, wohldefinierte, in Opposition zueinander stehende Makropropositionen zu erzeugen, und können insofern als "Kontrastierungsstrategien" bezeichnet werden. Bei diesen hierarchischen Lernstadien bauen die späteren, komplexeren auf den elementarereren zu Beginn auf und sind von diesen und den hier gebildeten Makropropositionen abhängig.

- b) Die hierarchiehöchste Globalstrategie ist am Endziel, möglichst wenige, ökonomisch speicherbare und bei Sprachhandlungen einsatzfähige Makropropositionen zu erzeugen, orientiert. Sie ist eine Strategie, die bis zum Ende des Lernvorgangs nicht aus den Augen verloren wird und besteht darin, in immer neuen Anläufen (vgl. die 4 Phasen von Erik) und unter Nutzung unterschiedlich komplexer Kontexte die Vielzahl der Begriffe des Grammatiktextes einerseits zu reduzieren und andererseits qualitativ so zu verändern, daß sie mit dem eigenen Vorwissen kompatibel sind.

#### 5. Ausblick

Wie bereits in Abschnitt 2 bemerkt, handelt es sich bei der vorliegenden Studie um eine *explorative* Untersuchung, die zum Ziel hatte, einige grundlegende Strategien beim Lernen nach grammatikalischen Instruktionstexten zu ermitteln und eine Grundlage für die Hypothesengewinnung und für weitere Untersuchungen zu schaffen. Die Ergebnisse sind nun in einem systematischeren Zugriff zu überprüfen. Das Denkprotokoll ist auf der Basis theoretischer Überlegungen in Aussagen zu segmentieren, die dann zu kodieren sind. Dazu bedarf es eines Kodierungsschemas, also einer Liste von Kategorien und Kodierungsregeln. Um die Kodierung möglichst objektiv zu machen, werden verschiedene, unabhängig voneinander arbeitende Beurteiler eingesetzt, deren Ergebnisse weitgehend übereinstimmen sollten (vgl. Kluwe, 1988, S. 364). Diese Arbeit ist wichtig, weil m.E. in den einschlägigen Veröffentlichungen Denkbewegungen unterschiedlicher Reichweite und Hierarchiehöhe undiskriminiert als "Strategien" bezeichnet

und gleiche mentale Aktivitäten unterschiedlich segmentiert und bezeichnet werden.<sup>19</sup> Aus diesen Gründen sind auch die Ergebnisse der Einzelfallstudie durch Einbeziehen weiterer Denkprotokolle zu erweitern, damit eine breitere Datenbasis für die Ermittlung von Konstanten und weiteren Strategievarianten zur Verfügung steht und auch quantitative Aussagen über Häufigkeiten, Verteilungen und Gewichtungen vorgenommen werden können. Dabei sind weiter Fragen wie die folgenden zu stellen: Welche Strategien lassen sich qualitativ und quantitativ bei dem gesamten Datenkorpus (18 Protokolle) unterscheiden, und in welcher Verteilung? Welche Verteilung ist bei *einem* Probanden im Vergleich mit den anderen feststellbar? Welche Unterschiede in der Verwendung von Strategien lassen sich zwischen Laien/Novizen (z.B. Hauptschülern) und Experten (Hochschullehrern) feststellen? Welches sind erfolgreiche Strategien? Welche Beziehungen bestehen zwischen erfolgreichen Strategien und Personvariablen wie Intelligenz, Alter, Geschlecht und Motivation/Interesse? In die künftige Arbeit sind neben den bisher untersuchten kognitiven Strategien auch *emotionale Bewältigungsstrategien* (vgl. Mandl & Friedrich, 1992, S. VI) einzubeziehen, die nach den uns vorliegenden Daten eine erhebliche Rolle beim Textlernen spielen.

## Literaturverzeichnis

- Alderson, J. Charles & Urquhart, A.H. (Hrsg.). (1984). *Reading in a foreign language*. London: Longman.
- Anderson, John R. (1988). *Kognitive Psychologie. Eine Einführung*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Ballstaedt, Steffen P., Mandl, Heinz, Schnotz, Wolfgang & Tergan, Sigmar-Olaf. (1981). *Texte verstehen, Texte gestalten*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Bialystok, Ellen. (1984). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In Færch & Kasper (1984), 100-118.
- Bialystok, Ellen. (1990). *Communication strategies. A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Brown, Ann L., Campione, Joseph C. & Day, Jeanne D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10, 14-21.

<sup>19</sup> So wird unter "Wiederholung" ein unmittelbares *rehearsal*, aber auch ein Wiederholen nach Abschluß einer längeren Lernaufgabe verstanden. Vgl. auch die Einschätzung von Chamot (1987, S. 71): "Studies of second language learners have classified learning strategies in various ways, making it difficult in many cases to compare strategies reported in one study with those reported in another."

- Chamot, Anna U. (1987). The learning strategies of ESL students. In Anita Wenden & Joan Rubin (Hrsg.), *Learner strategies in language learning* (S. 71-83). Englewood Cliffs: Prentice/Hall International.
- Christmann, Ursula. (1989). *Modelle der Textverarbeitung: Textbeschreibung als Textverstehen*. Münster: Aschendorff.
- Cohen, Andrew. (1984). Studying second-language learning strategies: How do we get the information? *Applied Linguistics*, 5, 101-113.
- Deffner, Gerhard. (1984). *Lautes Denken – Untersuchung zur Qualität eines Datenerhebungsverfahrens*. Frankfurt/M.: Lang.
- Deffner, Gerhard. (1988). Concurrent thinking aloud: An on-line tool for studying representations used in text understanding. *Text*, 8, 351-367.
- Dickinson, Leslie. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, Teun A. & Kintsch, Walter. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Dörner, Dietrich. (1979). *Problemlösen als Informationsverarbeitung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Engelkamp, Johannes. (Hrsg.). (1984). *Psychologische Aspekte des Verstehens*. Berlin: Springer.
- Ericsson, K. Anders & Simon, Herbert A. (1987). Verbal reports on thinking. In Færch & Kasper (1987), 24-53.
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele. (1984). Plans and strategies in foreign language communication. In Færch & Kasper (1984), 20-60.
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele. (Hrsg.). (1984). *Strategies in interlanguage communication* (2. Aufl.). London: Longman.
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele. (Hrsg.). (1987). *Introspection in second language research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Friedrich, Helmut Felix & Mandl, Heinz. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In Mandl & Friedrich (1992), 3-54.
- Groeben, Norbert. (1982). *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Grotjahn, Rüdiger. (1987). On the methodological basis of introspective methods. In Færch & Kasper (1987), 54-81.
- Grotjahn, Rüdiger. (1991). The Research Programme Subjective Theories: A new approach in second language research. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 187-214.
- Hasselhorn, Marcus & Körkel, Joachim. (1983). Gezielte Förderung der Lernkompetenz am Beispiel der Textverarbeitung. *Unterrichtswissenschaft*, 11, 370-382.
- Hörmann, Hans. (1981). *Einführung in die Psycholinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hörmann, Hans. (1988). *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik* (3. Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Huber, Günter L. & Mandl, Heinz. (Hrsg.). (1982). *Verbale Daten*. Weinheim: Beltz.
- Hüllen, Werner. (1987). *Englisch als Fremdsprache. Beiträge zur Theorie des Englischunterrichts an deutschen Schulen*. Tübingen: Francke.
- Hüllen, Werner & Jung, Lothar. (1979). *Sprachstruktur und Spracherwerb*. Düsseldorf: Bagel.
- Klauer, Karl Josef. (1992). Problemlösestrategien im experimentellen Vergleich: Effekte einer allgemeinen und einer bereichsspezifischen Strategie. In Heinz Mandl & Helmut Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 57-78). Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Kluwe, Rainer H. (1979). *Wissen und Denken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kluwe, Rainer H. (1988). Methoden der Psychologie zur Gewinnung von Daten über menschliches Wissen. In Mandl & Spada (1988), 359-385.
- Knapp, Karlfried. (1980). Weiterlernen. Zur Bedeutung von Wahrnehmungs- und Interpretationsstrategien beim Zweitspracherwerb. *Linguistik und Didaktik*, 43/44, 252-256.
- Knowles, Malcolm. (1980). *Self-directed learning*. London: Prentice-Hall.
- Königs, Frank G. (1991). Auf dem Weg zu einer neuen Ära des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur "postkommunikativen Phase" in der Fremdsprachendidaktik. *Taller de Letras. Revista del Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 19, 21-42.
- Körkel, Joachim & Hasselhorn, Marcus. (1987). Textlernen als Problemlösen: Differentielle Aspekte und Förderperspektiven im Schulalter. In Heinz Neber (Hrsg.), *Angewandte Problemlösepsychologie* (S. 193-214). Münster: Aschendorff.
- Langer, Inghard, Schulz von Thun, Friedemann & Tausch, Reinhard. (1981). *Sich verständlich ausdrücken*. München: Reinhard.
- Lompscher, J. (Hrsg.). (1972). *Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten*. Berlin: Volk und Wissen.
- Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut F. (Hrsg.). (1992). *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Mandl, Heinz & Spada, Hans. (Hrsg.). (1988). *Wissenspsychologie*. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Olshavsky, Jill E. (1976-77). Reading as problem solving: An investigation of strategies. *Reading Research Quarterly*, 12, 654-674.
- Poelchau, Heinz-Werner. (1983). Lehrwerkforschung, Lehrwerkgestaltung und Textverarbeitung. *Unterrichtswissenschaft*, 11, 46-55.
- Rubin, Joan. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In Wenden & Rubin (1987), 15-30.
- Schnotz, Wolfgang. (1988). Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. In Mandl & Spada (1988), 299-330.
- Seliger, Herbert W. (1979). On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly*, 13, 359-369.

- Sheerin, Susan. (1990). *Self-access* (2. Auflage). Oxford: Oxford University Press.
- Stiefenhöfer, Helmut. (1986). *Lesen als Handlung*. Weinheim: Beltz.
- Tergan, Sigmar Olaf & Mandl, Heinz. (1983). Neuere Ansätze zur Textverständlichkeit. *Unterrichtswissenschaft*, 11, 56-72.
- Weidle, Renate & Wagner, Angelika C. (1982). Die Methode des lauten Denkens. In Huber & Mandl (1982), 81-103.
- Wenden, Anita & Rubin, Joan. (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International.
- Wolff, Dieter. (1990). Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen*, 89, 610-625.
- Wolff, Dieter. (1992). Lern- und Arbeitstechniken für den Fremdsprachenunterricht: Versuch einer theoretischen Fundierung. In Uwe Multhaupt & Dieter Wolff (Hrsg.), *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik* (S. 101-120). Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Zimmermann, Günther. (1984). *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Zimmermann, Günther. (1990). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen*. Ismaning: Hueber.
- Zimmermann, Günther. (1991). Strategien und Strategiendefizite beim Lernen mit Instruktionstexten. *Fremdsprachen lehren und lernen (Flul)*, 20, 195-210.
- Zimmermann, Günther. (1992). Selbst ist der Lerner. Zu einer neuen Rollenverteilung auch im Grammatikunterricht. *Zielsprache Englisch*, 22, 11-15.