

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)

1993

Band 4

Heft 2

ISSN 0939-7299

ISBN 3-8196-0217-8

1993 by Universitätsverlag Dr. Norbert Brockmeyer

Uni-Tech-Center, Gebäude MC, 44799 Bochum

© Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Gesamtherstellung: Druck Thiebes GmbH Hagen

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Redaktioneller Beirat:

Dr. Jens Bahns (Kiel), Prof. Dr. Wilfried Brusch (Hamburg),
Prof. Dr. Dieter Buttjes (Dortmund), Prof. Dr. Henning Düwell
(Göttingen), Prof. Dr. Gabriele Kasper (Honolulu), Priv.-Doz. Dr.
Frank G. Königs (Bochum), Prof. Dr. Claire Kramsch (Berkeley),
Prof. Dr. Gudula List (Köln), Prof. Dr. Manfred Raupach
(Kassel), Dr. Gerhard W. Schnaitmann (Ludwigsburg), Prof. Dr.
Wilfried Stölting-Richert (Oldenburg), 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-45117 Essen
Fax (0201) 183 37 39

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,-.

Zur Ausbildung einer fachsprachlichen Handlungsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit der Herkunftssprache Russisch*

Rupprecht S. Baur

Iris Bäcker

Klaus Wölz

Universität GH Essen

The project **Essen Integration Model** is to do with the cultural assimilation and linguistic integration of emigrants from the former Soviet Union. Most of the children and juveniles of Russian-speaking origin possess very little or no knowledge of German when they arrive in the Federal Republic. These pupils who are used to German as a Foreign Language courses face increasing language difficulties when they join regular school classes already in progress. At this stage, it is not any more the language rather the knowledge of the subject matter which lies at the forefront of the aim-of-learning. However, at the same time, capability in technical language is relevant especially when the subject matter of the teaching is imparted through technical texts.

The comprehension of school subject-specific texts can be assessed more reliably when the pupils are given the chance to reflect on the texts in German as well as in their native language. As the next stage, we are anxious to know with which strategy of comprehension the difficulties in understanding which have come up amongst the pupils can be met. Here also the recourse to Russian makes sense, above all if there is as yet not enough cognitive basis in German to mould the learning process in one language. Leaving the school learning situations behind the fostering of bilingualism should also be of educational and socio-political concern.

0. Vorbemerkungen

Aussiedler¹ aus der ehemaligen Sowjetunion stellen seit 1990 die größte Gruppe der Immigranten in die Bundesrepublik Deutschland dar.

* Diese Untersuchungen zur Ausbildung einer fachsprachlichen Handlungsfähigkeit bei immigrierten Schülerinnen und Schülern wurden durchgeführt im Rahmen des Projekts "Integrationsmodell Essen. Weiterbildungsvorhaben zur Verbesserung der sprachlichen Integration von Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion". Das Projekt wird gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung und der Universität GH Essen. Das Projekt wird geleitet von Rupprecht S. Baur; Iris Bäcker und Klaus Wölz sind hauptamtliche Mitarbeiter im Projekt.

¹ Bei Pluralformen von Personenbezeichnungen verwenden wir das generische Maskulinum. Es schließt die weiblichen Personenbezeichnungen für uns mit ein.

Die Gesamtzahl der aufgenommenen Aussiedler betrug

1990: 397.073

1991: 221.995

1992: 230.565

Ein Blick auf die Herkunftsstaaten zeigt, daß die Zahl der Aussiedler aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion steigt, während die Zahlen der Aussiedler aus der Republik Polen und aus Rumänien sinken: 1990 verließen 147.950 Aussiedler die ehemalige Sowjetunion, für das Jahr 1991 lautet die entsprechende Zahl 147.320, für das Jahr 1992 195.576.² Auch im Jahr 1993 setzt sich diese Entwicklung fort: Im ersten Halbjahr 1993 trafen 83.936 Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion in der Bundesrepublik ein. In dem selben Zeitraum beantragten 120.264 ehemalige Sowjetbürger einen Aufnahmebescheid.³ Faktisch entsteht durch die dosierte Bearbeitung der Aufnahmeanträge von Seiten des Bundesverwaltungsamtes ein seit Jahren immer größer werdender Rückstau, d.h., die Ausreiseanträge übersteigen bei weitem den tatsächlichen Zuzug.

Die Bundesregierung hat ab dem 1.1.1993 für die kommenden Jahre eine Zuwanderquote von circa 225.000 Aussiedlern pro Jahr festgelegt.⁴ In dieser Quote sind nicht die jüdischen Emigranten aus der ehemaligen Sowjetunion enthalten, die als Kontingentflüchtlinge zusätzlich aufgenommen werden;⁵

² Die entsprechenden Zahlen der Aussiedler aus Polen und Rumänien lauten für das Jahr 1990 133.872 und 111.150, für das Jahr 1991 40.129 und 32.178, für das Jahr 1992 17.742 und 16.146. (Info-Dienst Deutsche Aussiedler, 34, April 1992; 38, Januar 1993)

³ Der Aufnahmebescheid wird in den Auslandsvertretungen der Bundesrepublik Deutschland in der ehemaligen Sowjetunion beantragt. Seine Genehmigung ist Voraussetzung für die spätere Ausreise. Zu den Zahlen vgl. Info-Dienst Deutsche Aussiedler, 43, Juli 1993.

⁴ In der seit dem 1. Januar 1993 geltenden Neufassung des Bundesvertriebenengesetzes (BVFG) heißt es in §27 Abs. 3: "Für jedes Kalenderjahr dürfen so viele Aufnahmebescheide erteilt werden, daß die Zahl der aufzunehmenden Spätaussiedler, Ehegatten und Abkömmlinge die Zahl der vom Bundesverwaltungsamt im Durchschnitt der Jahre 1991 und 1992 verteilten Personen im Sinne des §1 Abs. 2 Nr. 3 und des §1 Abs. 3 nicht überschreitet. Das Bundesverwaltungsamt kann hiervon um bis zu 10 von Hundert nach oben oder unten abweichen." (Info-Dienst Deutsche Aussiedler, 39, Februar 1993)

⁵ Laut Auskunft des Bundesministeriums des Inneren haben Bund und Länder für die Aufnahme von Juden aus der ehemaligen Sowjetunion ein geordnetes Aufnahmeverfahren vereinbart, das seit dem 15. Februar 1991 gilt. Die Aufnahme erfolgt in "entsprechender Anwendung des Gesetzes über Maßnahmen für im Rahmen humanitärer Hilfsaktionen aufgenommene Flüchtlinge". Bis Oktober 1993 sind von den Auslandsvertretungen der Bundesrepublik Deutschland in den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion weit über 100.000 Antragsformulare an Personen jüdischen Glaubens ausgegeben worden, die

und auch Flüchtlinge aus den Kriegsgebieten der ehemaligen Sowjetunion müssen dazugerechnet werden. In den nächsten zehn Jahren ist daher sicherlich pro Jahr mit einer Zuwanderung von mehr als 200.000 Immigranten aus der ehemaligen Sowjetunion zu rechnen.

Die meisten dieser Immigranten, insbesondere Kinder und Jugendliche, haben wenige oder keine deutschen Sprachkenntnisse. In diesem Punkt unterscheiden sich die Aussiedler in der Regel nicht von den jüdischen Kontingentflüchtlingen. Wenn wir im folgenden sprachliche Integrationsmaßnahmen für 'Aussiedler mit der Herkunftssprache Russisch' behandeln, ist die Gruppe der jüdischen Immigranten und der Flüchtlinge aus der ehemaligen Sowjetunion mit der Herkunftssprache Russisch mitbetroffen.

Vor dem Hintergrund dieser Zuwanderungstendenzen – und auch angesichts aktueller fremdenfeindlicher Einstellungen – ist es notwendig, weiterhin Konzeptionen zur Akkulturation und sprachlichen Integration dieser größten Immigrantengruppe zu entwickeln. Da die Schüler aus der ehemaligen Sowjetunion über gute Kenntnisse in der Herkunftssprache Russisch und eine altersgemäße, dem deutschen Schulsystem entsprechende Schulbildung verfügen, stellt sich die Frage, ob und wie die Herkunftssprache Russisch für die sprachliche Integration genutzt werden kann. Dies soll im folgenden mit Bezug auf die Schüler untersucht werden, die den Seiteneinstieg in den Regelunterricht der Sekundarstufe I bewältigen müssen.⁶

1. Spezifische Schwierigkeiten von Schülern mit der Herkunftssprache Russisch: Sprachlernen und Sachlernen

Die Schulämter weisen die immigrierten Schüler möglichst schnell der Regelklasse zu. Zum Teil – aber keineswegs durchgängig – besuchen Schüler mit der Herkunftssprache Russisch vor dem Eintritt in die Regelklasse ein Jahr

ihren Willen zur Ausreise bekundet haben. Den innerdeutschen Behörden sind bisher Einreiseanträge von 48.773 Personen zur Prüfung und Entscheidung zugeleitet worden. Für 40.639 Personen liegen Aufnahmezusagen der Länder vor. Eine zahlenmäßige Begrenzung der kontingentierten Aufnahme ist nicht vorgesehen.

⁶ Wir konzentrieren uns auf die Schüler der Klassen 5 bis 10, da mit dem Eintritt in die Sekundarstufe I das schon in der Primarstufe initiierte fachsprachliche Handeln entscheidend differenziert wird. Zur Fachsprache in der Vorschule und in der Primarstufe vgl. Luchtenberg (1989; 1992). – Zur Ausbildung einer alltagssprachlichen Kommunikationsfähigkeit bei erwachsenen Immigranten aus der ehemaligen Sowjetunion vgl. Baur & Meder (1992).

lang eine Vorbereitungsklasse.⁷ Der Sprachunterricht, der dort stattfindet, orientiert sich am *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*, dessen grundlegendes Lernziel die sprachliche Bewältigung von Alltagssituationen in deutschsprachiger Umgebung ist.⁸ Mit dem Eintritt in die Regelklasse verlassen die Schüler den Schonraum eines eigens auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenen vorbereitenden Sprachunterrichts. Ohne spezifische Anleitung und Einübung wird von ihnen in der Regelklasse der mündliche und schriftliche Umgang mit Fachsprachen verlangt. Auch das Verstehen von Texten, in denen sich Fachsprachen realisieren, wird nun in der Regelklasse relevant, denn die wesentlichen Unterrichtsinhalte werden über schulische Fachtexte vermittelt. Es ist somit nicht mehr das Sprachlernen, sondern das Sachlernen, das jetzt als Lernziel im Vordergrund steht. Dabei müssen die Schüler parallel zu den **Fachsprachen**, die in den verschiedenen Unterrichtsfächern verwendet werden, das jeweilige **Fachwissen** erwerben. Die neuen Inhalte sind in allen Fächern an komplexe sprachliche Strukturen, an eine fachsprachliche Lexik und an fachspezifische Termini gebunden.

So verflechten sich Schwierigkeiten des Sprachlernens mit Schwierigkeiten des Sachlernens, die im Regelunterricht nicht aufgefangen werden können. Die Entflechtung dieser Schwierigkeiten wird daher dem Förderunterricht überlassen, der den Regelunterricht häufig begleitet. Es ist jedoch eine Illusion anzunehmen, daß dort die rezeptiven und produktiven sprachlichen Defizite einzelner Schüler wirklich systematisch diagnostiziert und behoben werden könnten. Dazu fehlt es sowohl an eigens ausgebildeten Lehrern⁹ als auch an geeigneten Fördermaterialien für den schulischen Fachunterricht.

⁷ Die Vorschriften, Empfehlungen und Anregungen für die schulische Arbeit mit Aussiedlerkindern unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland. Grundsätzlich stehen der gemeinsamen Förderung ausländischer und ausgesiedelter Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache die gesonderten Fördermaßnahmen für Aussiedlerkinder gegenüber (vgl. Glumpler, 1992).

⁸ "Das Lernziel des Zertifikats ist eine Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Standardsprache, die es dem Teilnehmer ermöglicht, sich bei einem Auslandsaufenthalt in den wichtigsten Alltagssituationen sprachlich zu behaupten." (Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, 1992, S. 7)

⁹ Zur Ausbildung von Förderlehrern von ausgesiedelten Schülern vgl. Glumpler (1991). Ein den Beobachtungen von Glumpler entsprechendes skandalöses Beispiel für den Umgang mit den benötigten "Humanressourcen" bietet das Land Nordrhein-Westfalen. Dort gibt es einen speziellen Zusatzstudiengang "Interkulturelle Pädagogik" – früher: "Ausländerpädagogik einschließlich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache" –, der Lehrer für Fördermaßnahmen besonders qualifiziert. Studierende dieses Studiengangs erhalten aber keine Gratifikationen: Arbeitslose Absolventen werden nicht bevorzugt eingesetzt

2. Untersuchungen im Rahmen des "Essener Integrationsmodells"

Es gibt zwar Vorschläge zur Didaktisierung des Fachsprachenunterrichts (Buhlmann & Fearn, 1987; Handreichung Fachsprache, 1991). Diese richten sich jedoch an Lehrer, die in gesonderten Klassen ausschließlich Lerner anderer Herkunftssprachen nach eigenen Curricula unterrichten. Als Lehrmaterialien sind entlastete Texte vorgesehen, also adaptierte Texte, die gegenüber den authentischen Texten optisch entzerrt, anders formuliert und mit visuellen Hilfen versehen sind.¹⁰ Eine solche Vorgehensweise stellt keine Hilfe für die schulische Unterrichtswirklichkeit dar, in der Schüler mit der Herkunftssprache Russisch in der deutschen Regelklasse unterrichtet werden und in der die Lehrmaterialien für ausgesiedelte, ausländische und deutsche Schüler dieselben sind. Zudem geht es in den genannten Konzeptionen um berufsspezifische Fachsprachen. Die Probleme eines schulischen fachsprachlichen Unterrichts werden somit nicht thematisiert oder gar behandelt.

Wenn man sich der Unterrichtswirklichkeit annähern will, bedeutet dies, daß den Schülern Hilfen an die Hand gegeben werden müssen, die es ihnen ermöglichen, dem Regelunterricht zu folgen. Die genannten Vorschläge zur Didaktisierung des Fachsprachenunterrichts im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, welche die Schüler in eigenen Lerneinheiten mit adaptierten Materialien schrittweise an authentische Fachtexte heranführen, sind deshalb für den Regelunterricht in der Schule nicht verwertbar. Denn die Seiteneinsteiger müssen hier mit denjenigen Fachtexten konfrontiert werden, die im Regelunterricht tatsächlich verwendet werden. Ziel des dargestellten Essener Projekts ist es deshalb, zu diesen Fachtexten textentlastende Materialien zu entwickeln.

oder eingestellt, bereits im Schuldienst befindliche Lehrer werden für das Studium nicht freigestellt, bzw. erhalten keine Stundenreduktion.

¹⁰ Grundlegend für diese Curricula und Materialien ist die *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* (Neuner, Krüger & Grever, 1981). So kehren die für den Bereich Deutsch als Fremdsprache konzipierten Übungen zur "Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen" (Neuner, Krüger & Grever, 1981, S. 47-67) im *Handbuch des Fachsprachenunterrichts* (Buhlmann & Fearn, 1987, S. 235-286) wieder. Auch die *Handreichung Fachsprache* (1991) knüpft mit ihren didaktischen und methodischen Planungshilfen für den Unterricht in der Berufsausbildung junger Ausländer und Aussiedler an Neuner, Krüger & Grever an. – Den Begriff der Textentlastung führt erst Ross (1985) ein, der seinerseits Neuner, Krüger & Grever entscheidende Anregungen verdankt. Die nach den Vorschlägen von Ross (1985) entlasteten Lehrmaterialien sollen im Regelunterricht mit ausländischen Kindern bindendifferenzierend verwendet werden. – Zu einer kritischen Betrachtung des Repertoires textentlastender Verfahren vgl. Kuhs (1991).

Neuerdings haben Luchtenberg (1992) und Vogel (1992) auf die Problematik aufmerksam gemacht, um die es hier auch geht, nämlich die Schwierigkeit, die der Umgang mit schulischen Fachsprachen für Aussiedlerkinder im Regelunterricht der Primarstufe und der Sekundarstufe I darstellt. Beide Autoren bleiben jedoch, wie auch Buhlmann & Fearn (1987) und die Handreichung Fachsprache (1991), auf der Ebene didaktischer und methodischer Vorschläge, ohne diese zu evaluieren. Somit existieren bisher keine **empirisch fundierten** Erkenntnisse zu dieser Problematik.¹¹ Im Essener Projekt sollten deshalb Texterarbeitung und Textentlastung im Laufe der Erhebung entsprechender sprachlicher Daten möglichst unvoreingenommen exploriert werden.

Der Untersuchungsgegenstand legt eine Untersuchungsmethode nahe, die einem explorativ-interpretativen Paradigma folgt (Grotjahn, 1993, S. 230f.). Die Analyse fachsprachlicher Lehr-Lernprozesse geschieht hermeneutisch interpretierend – unter Verzicht auf eine statistische Analyse.¹² Die mit einzelnen Schülern gewonnenen Daten werden als Indikatoren für fachsprachliche Lehr-Lernprozesse interpretiert. Aus dieser Interpretation werden didaktische Konsequenzen für die Entwicklung von Verstehenshilfen abgeleitet.

Die Untersuchungen im Essener Projekt sind folgendermaßen strukturiert:

Untersuchungsreihe 1:

Einsprachige Überprüfung des Textverständnisses

Untersuchungsreihe 2:

Zweisprachige Überprüfung des Textverständnisses

Untersuchungsreihe 3:

Zweisprachige Hilfen – zweisprachiger Lehrer

Untersuchungsreihe 4:

Zweisprachige Hilfen – einsprachiger Unterricht

In der **Untersuchungsreihe 1** wird das Verständnis von Fachtexten in einem einsprachigen Kontext, wie er auch in der Schulwirklichkeit anzutreffen ist, überprüft: Ein deutscher Fachlehrer beurteilt die Verstehensleistung eines Schülers, mit dem der Fachtext so behandelt wird, wie es der Praxis des Regelunterrichts (oder auch des Förderunterrichts) entspricht. Es sind nicht nur Verstehensschwierigkeiten seitens der Schüler zu entdecken,

¹¹ Empirische Untersuchungen zum Verstehen schulischer Fachtexte im Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache existieren nicht. Vgl. jedoch Stiefenhöfer (1986) hinsichtlich des Verstehens sozialwissenschaftlicher Texte im Englischen als Fremdsprache.

¹² Vgl. z.B. auch Ehlich & Rehbein (1983).

sondern auch Leerstellen in der pädagogischen Kommunikation seitens des Lehrers. Der einsprachige Unterricht, der in der Regelklasse die Norm ist, stellt damit den Ausgangspunkt unseres Vorgehens dar.

In der **Untersuchungsreihe 2** wird das Textverständnis zweisprachig, also im Russischen und im Deutschen, überprüft, um mit Rückgriff auf die Herkunftssprache zuverlässiger zwischen dem Textverständnis einerseits und der Versprachlichung des Textverständnisses andererseits unterscheiden zu können. Darüber hinaus ist es ein Ziel herauszufinden, ob sprachkontrastiv erklärbare Verstehenschwierigkeiten auftreten¹³ und welche fachsprachlichen Textcharakteristika den Textzugang erschweren. Die ermittelten textbelastenden Schwierigkeiten sollen in den zu entwickelnden textentlastenden Materialien behoben werden. Ein zweisprachiger Unterricht kann in der Regelklasse nicht realisiert werden, er wird hier lediglich unter explorativen Gesichtspunkten durchgeführt.

In der **Untersuchungsreihe 3** werden verschiedene textentlastende Verfahren in der Lehrer-Schüler-Interaktion erprobt. Ob und wie die Schüler diese Verfahren akzeptieren und welche Korrekturen an den textentlastenden Verfahren gegebenenfalls vorgenommen werden müssen, wird dadurch in Erfahrung gebracht, daß in dieser Phase ein zweisprachiger Lehrer eingesetzt wird.

Die auf dieser heuristischen Basis erstellten zweisprachig entlastenden Materialien werden in der **Untersuchungsreihe 4** in der Unterrichtswirklichkeit erprobt. Die Schüler erhalten in Ergänzung zu den Fachtexten, die im Unterricht behandelt werden, die jeweiligen Materialien zur selbständigen Vorbereitung des Unterrichts. Ziel ist es, einerseits den Schüler an autonomes Lernen heranzuführen und ihn von organisierten Fördermaßnahmen unabhängig zu machen, andererseits sollen auch die Förder- und Fachlehrer entlastet werden. Der Fachlehrer erhält lediglich die Information, welche Materialien den Schülern vorliegen, damit er ihre Mitarbeit realistisch einschätzen kann. Bei der Entwicklung der textentlastenden Materialien für die Schüler wird zu einem späteren Zeitpunkt nur noch die **Untersuchungsreihe 4** als Rückkopplungsschleife durchgeführt.

Die folgenden Beobachtungen beziehen sich auf die Arbeit mit zwei Fachtexten in den ersten drei Untersuchungsreihen. Die Schülerin Anna, deren Verstehen schulischer Fachtexte exemplarisch vorgestellt wird, ist Jüdin aus

¹³ Strukturelle Unterschiede des Deutschen und Russischen verursachen Interferenzfehler nicht nur im produktiven, sondern auch im rezeptiven Handeln in der Zweitsprache. Zum Sprachkontrast Russisch – Deutsch und zu entsprechenden Interferenzen vgl. Clostermann-Wasiltchenko & Muhl (1990), Handreichung Sprachunterricht (1990, S. 18-25) und Lewicki (1990).

Kiew, und damit Kontingentflüchtling. Anna war zum Zeitpunkt der Videoaufnahmen, auf denen sämtliche Transkriptionen¹⁴ beruhen, 15 Jahre alt und bereits seit 10 Monaten in Deutschland. Sie traf in der Bundesrepublik ohne Vorkenntnisse im Deutschen ein und wurde zunächst in die 9. Klasse einer Hauptschule, und zwar in eine sprachheterogene Vorbereitungsklasse, überwiesen; im Februar 1993 wechselte sie in die 8. Klasse eines Gymnasiums. Ihre zusätzliche Förderung durch die nachmittägliche Betreuung in einem Tagesinternat endete mit der Versetzung der Schülerin in die 9. Klasse im Juli 1993.

Die Schülerin Anna ist für unsere Untersuchungen insofern 'exemplarisch', als sie verschiedene Voraussetzungen der Adressatengruppe erfüllt, für die Fördermaterialien entwickelt werden sollen:

- Bis zum Zeitpunkt ihrer Immigration in die Bundesrepublik Deutschland war ihre Familien- und Schulsprache Russisch.
- Sie ist Schülerin der Sekundarstufe I, auf die wir uns konzentrieren.
- Sie hat Schwierigkeiten im Fachunterricht und nimmt an schulischen Fördermaßnahmen teil.

3. Zur Einschätzung des alltagssprachlichen Handelns aus der Perspektive des Lehrers

Es wurden bereits zwei Aspekte sprachlichen Handelns genannt – alltagssprachliches und fachsprachliches Handeln. Wenn ein Schüler mit der Herkunftssprache Russisch – das gilt natürlich ebenso für Schüler mit anderen Herkunftssprachen – in eine Regelklasse überwiesen wird, versucht sich im allgemeinen der Deutschlehrer oder der Förderlehrer ein erstes Bild der sprachlichen Fähigkeiten zu machen, um dann gegebenenfalls den Fachlehrern Empfehlungen aussprechen zu können. Die Einschätzung der Leistungsfähigkeit eines Schülers erfolgt in der Regel in einer Testsituation, in der die alltagssprachlichen Fähigkeiten oder auch die alltagssprachliche Handlungsfähigkeit überprüft wird. Aus dem beobachtbaren sprachlichen Verhalten des Schülers muß ohne weitere Anhaltspunkte auf die fachsprachliche Handlungsfähigkeit, die Fähigkeit, 'dem Unterricht zu folgen', geschlossen werden.

Transkription 1 beruht auf einem Text, den die Schülerin Anna in der Testsituation mündlich produziert. Es handelt sich um die Beschreibung einer Bildgeschichte, deren Sinn sich unabhängig von den Kenntnissen in der Zweitsprache konstituieren läßt. Die Bildgeschichte befindet sich im Anhang 1.

¹⁴ Die Transkriptionen erfolgen nach HIAT (vgl. Ehlich & Rehbein, 1976).

Transkription 1
“Beschreibung einer Bildgeschichte”
 (Schülerin Anna, 4.11.1992)

1 S	Das hier setzen mh.. eine Mädchen un das ist ihre äh Eltern
2 S	Und das Vater
L	Ja. Ist das/ sind das ihre Eltern? Der hat hier
3 S	Ach nein das ist ein Arrzt
L	oben so einen ┌┐ Handkreisen über dem Kopf └┘
4 S	äh das ist eine
L	Richtig, das ist ein Arzt. Nicht, das ist eine
5 S	Sch/ äh Schwester eine Frau mit ihrem
L	eine Frau mit ihrem
6 S	Kind sie sind bei/ zu A/ zum
L	mit ihrem Kind, und die sind?
7 S	Arrzt gekommen mh der Arrzt sagt was
L	Ja, genau, sie sind zum Arzt gekommen.
8 S	zu diesem Mädchen Ah ((Räuspern)) offne
L	Mhm. Was sagt der?
9 S	bitte . deinn Muund auf .. Und äh . jetzt das hier
L	Mhm.
10 L	Du kannst, was dir/ was dir einfällt, also hier Bildchen für Bildchen. Wenn dir noch mehr einfällt, dann kannst du das noch sagen. Sonst mach hier weiter.
11 S	Und sie will nicht vielleicht (überhaupt)
L	Genau, sie will
12 S	Und err st/ ärrger sich . Ja . und er
L	nich. Er ärgert sich, ja.
13 S	will nicht mit sie räden mehr.
L	Er will nicht mit ihr reden,
14 S	Mhm . Und sie gähen jetzt nach Hause . Ihre Mutter ist
L	okay. Mhm.

15 S	.. auch . böse .
L	Ihre Mutter ist auch böse. Und was
16 S	Äh . ((lacht)) sie hat . ihre Zun-ge
L	passiert hier?
17 S	gez/gezeigt.
L	Ja . mhm sie hat im Rausgehen dem Arzt ihre
L	Zunge gezeigt.

Ein erster Eindruck ließe sich folgendermaßen formulieren: Die Schülerin kommentiert die Bilder recht flüssig. Sie hat keine Schwierigkeiten, die Geschichte im Deutschen zu versprachlichen. Eine solche Beurteilung findet allerdings keine einhellige Zustimmung der Förderlehrer, denen wir die Beschreibung der Bildgeschichte (als Videoaufnahme) vorführten. Die Urteile schwankten zwischen der Meinung, daß die Schülerin keine Schwierigkeiten im Regelunterricht haben würde bis zur Empfehlung, sie wegen ihrer sprachlichen Defizite eine Klasse zurückzustufen. Da einfach handhabbare diagnostische Tests für die Hand des Lehrers fehlen, bleibt eine Einschätzung der sprachlichen Leistung der Schülerin intuitiv und sehr willkürlich.¹⁵

Selbst wenn Förderlehrer mit der Wahrnehmung von Sprache nach linguistischen Kriterien geschult wären und eine Einschätzung der Sprachkenntnisse etwa durch Zuordnung zu einer Spracherwerbsstufe im Deutschen als Zweitsprache nach Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) vornehmen würden, könnte diese Einschätzung je nach gewähltem Sprachauschnitt sehr unterschiedlich ausfallen und gegebenenfalls mit dem zunächst gewonnenen Eindruck kollidieren: In einem ersten biographischen Interview, das der Beschreibung der Bildgeschichte vorangeht, verwendet die Schülerin die satzinterne Stellung des Adverbs nach dem Subjekt und dem finiten Teil des Verbs: *Ich hab da noch nicht Deutsch gelernt, nur hier*. Diese syntaktische Realisierung würde nach Clahsen, Meisel & Pienemann zur Einordnung in die zweithöchste Spracherwerbsstufe, d.h. in die Stufe 6, führen. In der Beschreibung der Bildgeschichte hingegen kommt die satzinterne Stellung des Adverbs nicht vor, die Schülerin erfüllt hier lediglich die Kriterien der Spracherwerbsstufe 4, indem sie bei Verbformen, die mit einem Hilfsverb oder einem Modalverb gebildet sind, die Satzendstellung des Infinitivs bzw.

¹⁵ Zu einer aufwendigen Fortbildung im Hinblick auf die Wahrnehmung gesprochener Sprache vgl. Gogolin & Reich (1989), im Hinblick auf die Wahrnehmung geschriebener Sprache vgl. Goll (1989) sowie Kuhs (1987).

Partizips realisiert, wie an folgenden Beispielen zu sehen ist: *sie sind bei/ zu A/ zum Arzt gekommen ... Ja . und er will nicht mit sie räden mehr ... Ah . ((lacht)) sie hat . ihre Zunge gez/zeigt ...* Eine nach 'objektiven' linguistischen Kriterien durchgeführte Analyse stellt sich demnach für die Praxis als ebenso problematisch dar wie die Anwendung diagnostischer Sprachtests überhaupt (vgl. Boos-Nünning & Gogolin, 1988). Ein weiteres Problem ist darin zu sehen, daß sich die zur Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung ausländischer Kinder entwickelten Tests auf die **produktiven** Fähigkeiten der Schüler konzentrieren (vgl. Luchtenberg, 1987). Festgestellte Defizite können zwar für die Förderung produktiver Fähigkeiten einen Ansatzpunkt bilden. Es ist jedoch nicht möglich, Rückschlüsse auf die rezeptiven Fähigkeiten zu ziehen, die ja in unserem Kontext diagnostiziert werden sollen. Prognostische Aussagen über das Verstehen schulischer Fachtexte, um das es im Fachunterricht an erster Stelle geht, können deshalb auf der Grundlage bestehender Verfahren nicht gemacht werden.

Noch schwieriger stellt sich die Beurteilung der Verstehensleistung für den Fachlehrer selbst dar. Das Textverständnis wird im allgemeinen über das Reproduzieren von Texten in der Zielsprache elizitiert. Letzteres ist aber (auch) ein Sprachproduktionsprozeß. Daß der Produktionsanteil eigentlich subtrahiert werden muß, wenn von dem reproduzierten Text auf das Verstehen geschlossen werden soll, wird von einem Fachlehrer, der nicht Fremdsprachenlehrer ist, meist ignoriert. Verfahren zur Überprüfung des Textverständnisses, die nicht auf produktive Fertigkeiten zurückgreifen, sind für den Fremdsprachenunterricht entwickelt worden (vgl. Doyé, 1988); sie können jedoch im Fachunterricht keine Anwendung finden.

Im folgenden soll dargelegt werden, wie eine Schülerin mit der Herkunftssprache Russisch einen authentischen Fachtext rezipiert und welcher Beurteilung durch den Fachlehrer oder Förderlehrer die wahrnehmbare Verstehensleistung der Schülerin unterliegt.

4. Zur Einschätzung des fachsprachlichen Handelns aus der Perspektive des Lehrers

Die folgende Einschätzung der fachsprachlichen Fähigkeiten bezieht sich auf die Arbeit mit einem Text, der in der entsprechenden Klassenstufe im Unterrichtsfach Biologie verwendet wird. Der Text handelt von den Evolutionstheorien Lamarcks und Darwins.¹⁶

¹⁶ Der Titel des Textes lautet "Evolutionstheorien. Lamarck und Darwin gaben unterschiedliche Erklärungen." (Hoff, Jaenicke & Miram, 1985, S. 330-331). – Eine Synopse verbindlicher Lernziele in dem Fach Biologie aus den Lehrplänen sämtlicher Jahrgangsstufen und Schultypen in NRW konturiert

Unsere erste Untersuchung modelliert einen einsprachigen, individuellen Förderunterricht. Der Unterrichtsverlauf ist folgendermaßen konzipiert:

Untersuchung 1 (einsprachig): das Verstehen schulischer Fachtexte

1. Instruktion
2. Erstes Lesen des Textes
3. Einsprachige Textentlastung
4. Zweites Lesen des Textes
5. Textverständnis
6. Transferaufgabe

Die Transkriptionen 2 und 3 dokumentieren die Phase 5 des Unterrichtsverlaufs, also die Überprüfung des Textverständnisses. Die Schülerin hat den Text zunächst gelesen. Die unbekanntes lexikalischen Einheiten sind ihr durch Paraphrasierung erklärt worden. Nach einem zweiten Lesen des Textes beantwortet sie zur Überprüfung des Textverständnisses zwei allgemeine Inhaltsfragen, die sich auf die Evolutionstheorien Lamarcks und Darwins beziehen.¹⁷

Aus den Transkriptionen wird ersichtlich, daß eine deutliche Diskrepanz zwischen dem alltagssprachlichen und fachsprachlichen Handeln der Schülerin besteht. Die in alltäglichen Kommunikationssituationen ausreichenden Kenntnisse des Deutschen genügen nicht den Anforderungen im schulischen Fachunterricht: Die Antworten der Schülerin lassen sich nicht eindeutig interpretieren. Sie beginnen zwar vielversprechend, bleiben aber fragmentarisch und werden erst im Dialog mit der Lehrerin vervollständigt. In der

diejenigen Themen, die konzentrisch und zusehends komplexer im Lauf der Schulzeit wiederkehren. Eine Befragung von Lehrern in Kooperation mit dem Schulamts für die Stadt Essen hat *Biologie heute* als das Lehrbuch ermittelt, welches an Essener Haupt-, Real-, und Gesamtschulen sowie an Gymnasien am häufigsten verwendet wird. Die konzentrischen Themen, zu denen die Evolutionstheorie und die Verhaltensforschung gehören, sowie das ausgewählte Lehrwerk als Textgrundlage bestimmen unsere Untersuchungen.

¹⁷ Wie oben bereits gesagt wurde, stellt sich eine Überprüfung des Textverständnisses in jedem Fall als problematisch dar. In unseren Untersuchungen erfüllt der Rekurs auf die Herkunftssprache der Schüler die Funktion, etwas über das Textverstehen in Erfahrung zu bringen, ohne daß zweitsprachliche Schwierigkeiten das Bild verfälschen. – Vgl. auch Westhoff (1987; 1991), der MC-Tests und Inhaltsfragen als Meßinstrumente für das Textverständnis kritisiert. Sein Plädoyer gilt einer Überprüfung weniger des Textverständnisses als vielmehr des Leseverstehens, also solcher Strategien wie "unbekannte Wörter aus dem Kontext ableiten", "eigene Kenntnisse aktivieren", "strukturierend lesen", "lesezielorientiert lesen können".

Transkription 2
Untersuchung 1: "Textverständnis – Evolutionstheorie
Lamarcks"
(Schülerin Anna, 4.11.1992)

1 L	Kannst du mir jetzt kurz sagen, wie sich der Lamarck die
2 S	. mh
L	Entwicklung von/ von Tieren vorgestellt hat?
3 S	Die Ziraffen wollen äh Blättern essen und sie chaben oft äh zu Blättern . äh sie wollen nähmen Blättern von Bäumen
L	Mhm.
4 S	Und sie chaben immer das äh Chals/äh das Chals
L	den Hals
5 S	den Chals äh ja gesch
L	gestreckt, ja? L1 streckt den Hals 1-
6 S	gestreeckt Und . äh L3 streckt den Hals 3-
L	gestreckt L2 streckt den Hals 2-
7 S	des-chalb sie chaben jetz äh .. lan-gee Chals
L	Und haben sie
8 S	
L	äh nachher äh diese Eigenschaft an die Nachkommen weitergegeben?
9 S	Ja auch solche Chals
L	Also, die späteren Ziraffen hatten dann äh
10 S	Mhm
L	längeren, einen längeren Hals, ne?

Transkription 2, in den Flächen 9 und 10 ist es die Lehrerin, welche die Antwort formuliert. In der Transkription 3 wiederholt sich dieses Phänomen: Nach der langen Pause von 8 Sekunden in Fläche 5 gibt wiederum die Lehrerin die Antwort vor, die Schülerin ergänzt die Vorgaben der Lehrerin nur zögerlich. Auch der Unterschied zwischen den Evolutionstheorien Lamarcks und Darwins wird aus den Antworten nicht deutlich.

Transkription 3
Untersuchung 1: "Textverständnis – Evolutionstheorie Darwins"
(Schülerin Anna, 4.11.1992)

1 L	Willst du nochmal dir durchlesen, oder äh kannst du mir sagen, wie sich der Darwin das vorgestellt hat, ..
3 S	Sie hat gesagt . sie chaben mehr Chance als
L	wie die Tiere sich entwickelt haben?
4 S	andere mh . Tjere weil .
L	Welche Tiere haben mehrere
5 S	Ziraffe(n) .. Mh ((8s))
L	Chance(n)? Und welche Ziraffen?
6 L	Die Ziraffen, die einen längeren L1 zeigt die Länge mit den Händen 1-
7 S	Ja als andere
L	Hals hatten, ja? Als andere, und was passierte
8 S	Sie sterben
L	mit den Ziraffen, die einen kürzeren Hals hatten?
9 L	Sterben und äh was/ was passiert mit den Nachkommen . von den
10 S	die chaben noch län-gere . Chals
L	Ziraffen, wie sehen die aus?

In der Schulwirklichkeit würde ein Fachlehrer keine zuverlässige Beurteilung der Verstehensleistung vornehmen können, sondern entweder annehmen, daß die Schülerin den Text nicht verstanden hat, oder aber ihre vermeintlichen Verstehensansätze positiv interpretieren. Die Schülerin ist also im Unterricht insgesamt der interpretativen Willkür des Lehrers überlassen. Dies kann weitreichende Konsequenzen für die Schullaufbahn der Schülerin haben – von der Rückstufung in eine niedrigere Klasse im negativen Fall bis zur Überweisung auf eine weiterführende Schule im positiven Fall.

Die zweitsprachlichen Äußerungen der Schülerin sind demnach kein zuverlässiges Anzeichen für das erreichte Textverständnis. Es bleibt weiterhin offen, ob die Schülerin den Text nicht verstanden hat oder ob sie den Text zwar verstanden hat, ihr Textverständnis jedoch im Deutschen nur mangelhaft versprachlichen kann. Mit anderen Worten: Sind die 'defizitären'

Äußerungen der Schülerin eher auf Rezeptions- oder auf Produktionsschwierigkeiten zurückzuführen?

Um mehr über das Verstehen der Schülerin zu erfahren, sollte deshalb in einer zweiten Untersuchung mit einem weiteren biologischen Fachtext das Textverständnis unter Berücksichtigung der Herkunftssprache Russisch geprüft werden.

5. Beurteilung des Verstehens in der Zweitsprache durch Rückgriff auf die Herkunftssprache

Textgrundlage für diese zweite Untersuchungsreihe ist wiederum das Lehrbuch *Biologie heute*. Der neue Text handelt von den Pawlowschen Experimenten zum unbedingten und zum bedingten Reflex.¹⁸ Der Text befindet sich im Anhang 2.

Unsere zweite Untersuchung modelliert einen zweisprachigen, individuellen Förderunterricht und sieht folgenden Unterrichtsverlauf vor:

Untersuchung 2 (zweisprachig): das Verstehen schulischer Fachtexte

1. Instruktion
2. Erstes Lesen des Textes
3. Erstes Textverständnis: Russisch
4. Erstes Textverständnis: Deutsch
5. Textentlastung: Deutsch mit zweisprachiger Verständnissicherung
6. Zweites Lesen des Textes
7. Zweites Textverständnis: Russisch
8. Zweites Textverständnis: Deutsch
9. Transferaufgabe

Transkription 4 dokumentiert die Phase 4 des Unterrichtsverlaufs, also die Überprüfung des ersten Textverständnisses im Deutschen. Die Schülerin hat den Text ein erstes Mal gelesen, hat ihr erstes Textverständnis im Russischen versprachlicht, und resümiert den Text nun im Deutschen.

Die Prägnanz des ersten Satzes ist möglicherweise auf eine Lesestrategie der Schülerin zurückzuführen; im Titel des Textes – „Was Tiere lernen können“ – vermutet sie die thematische Information. Alle weiteren Äußerungen legen die Interpretation nahe, die Schülerin habe beim Textverstehen den Zusammenhang des Textes, die Textkohärenz, nur vage rekonstruiert. Sie beschreibt einen Ausschnitt aus den Pawlowschen Experimenten auf einer konkreten Ebene und nennt Pawlows Schlußfolgerung, der Hund habe etwas gelernt. Ihre Äußerungen sind also nicht falsch, es fehlt

¹⁸ „Was Tiere lernen können.“ (Hoff, Jaenicke & Miram, 1985, S. 274-275).

Transkription 4 Untersuchung 2: „Erstes Textverständnis – Deutsch“ (Schülerin Anna, 9.12.1992)

1 S	Ich kann probieren.	Eine äh russische Mediziner
L	Ja, sicher.	
2 S	Pavlov wollte gucken wie die Tiere lährnen können . er äh chat mit dem Hund äh ver/verrsucht . er chat ein Glocken	
L	((Kopfnicken))	
3 S	genommen und .. äh chat äh Teller mit Essen gestellt und . äh wann äh Glocke schellt dann äh . Hund muß wissen daß er muß essen gehen und äh ((5s)) er sieht daß Hund kann	
L	Mhm.	
4 S	alles machen . er lerrnt	
L	kann lernen. Genau. Prima.	

jedoch jede abstrahierende Beschreibung des unbedingten und bedingten Reflexes. Die Fachtermini *bedingter* und *unbedingter Reiz*, *bedingte* und *unbedingte Reaktion* sowie *bedingter* und *unbedingter Reflex* fallen nicht.

Vor dem Hintergrund des auch im Russischen erfragten ersten Textverständnisses läßt sich unsere Interpretation bestätigen. Die Versprachlichung des ersten Textverständnisses im Deutschen stimmt mit derjenigen im Russischen fast vollständig überein, wie folgender Vergleich der Phasen 7 und 8 des Unterrichtsverlaufs zeigt.

In den jeweiligen Absätzen gibt der nicht kursiv gesetzte Text die Äußerungen im Deutschen wieder. Darunter stehen in *kursiver* Schrift die entsprechenden Äußerungen im Russischen, die hier allerdings in deutscher Übersetzung wiedergegeben werden. Diejenigen Textstellen, die sich in beiden Sprachen inhaltlich voneinander unterscheiden, sind unterstrichen.

Es sind erstaunlich wenige Textstellen, an denen sich der russische und der deutsche Text inhaltlich voneinander unterscheiden. Zwar drückt sich die Schülerin im Russischen grammatisch korrekt und stilistisch besser aus (vgl. z.B. die Infinitivkonstruktion *mit einem Hund einen Versuch durchzuführen* in Absatz 2, *Teller mit Essen stellen* vs. *Futter geben* in Absatz 3, *er sieht* vs. *er verstand* in Absatz 6). Die differenzierteren Ausdrucksfähigkeiten der Schülerin im Russischen geben uns aber keinen Hinweis darauf, daß die Textwiedergabe im Deutschen durch die mangelnde Ausdrucksfähigkeit verfälscht wird. Auch im Russischen ist die Textwiedergabe mangelhaft. Nur an einer Stelle, und zwar in Absatz 3, könnte die Beurteilung der Verstehensleistung der Schülerin vor dem Hintergrund ihrer Äußerung

Transkription 5

Untersuchung 2: "Erstes Textverständnis – Deutsch/Russisch im Vergleich"

(Schülerin Anna, 9.12.1992)

1. Eine äh russische Mediziner Pavlov wollte gucken, wie die Tiere lährnen können.
Dieser Gelehrte mhm Pavlov wollte sehen, was Tiere lernen können.
2. Er äh chat mit dem Hund äh ver/verrsucht.
und er beschloß, mit einem Hund einen Versuch durchzuführen,
3. Er chat ein Glocken genommen und chat äh Teller mit Essen gestellt,
Futter zu geben und zur selben Zeit mit einem Glöckchen zu klingeln,
4. und äh wann äh Glocke schellt,
und wenn das Glöckchen schellt,
5. dann äh Hund muß wissen, daß er muß essen gehen.
dann muß der Hund wissen, daß er essen gehen muß. [...]
6. Und äh ((5s)) er sieht, daß Hund kann alles machen. Er lerrnt.
Und so verstand er, daß Hunde lernen können . und nicht nur das.

im Russischen positiv beeinflusst werden: Im Russischen heißt es, Pawlow habe das Futter und den Glockenton **gleichzeitig** präsentiert. Man könnte meinen, die Schülerin wolle hier die Verknüpfung beider Reize beschreiben. Da aber die Reaktion des Speichelflusses als bedingter Reflex nicht genannt wird, sondern die Schülerin das Klingelzeichen als Aufforderung zur Fütterung interpretiert (*Der Hund **muß** wissen, daß er essen gehen **muß***), ist davon auszugehen, daß die Kopplung und Entkopplung der Reize hier nicht gemeint sind.

Die wichtigste Schlußfolgerung aus einem Vergleich des ersten Textverständnisses im Deutschen und im Russischen ist deshalb: Auch unter Berücksichtigung des Russischen zeigt sich, daß die Schülerin den Anforderungen des Fachunterrichts ohne besondere Vorbereitung nicht gerecht würde. Ihre **aktive** Beteiligung am Unterrichtsgeschehen wäre auf der Grundlage eines solchen unzureichenden Textverständnisses nicht möglich.

Ein Fachlehrer würde jenseits einer alltagssprachlichen Beschreibung der Pawlowschen Experimente eine abstrahierende Beschreibung des unbedingten und bedingten Reflexes unter Einschluß der Fachterminologie erwarten. Ein solches unterrichtliches Handlungsschema, das in der Schulwirklichkeit erfüllt werden muß, kann die Schülerin nicht realisieren.¹⁹

Wenn wir annehmen müssen, daß die Schülerin nach einem ersten Lesen den wesentlichen Inhalt des Textes nicht verstanden hat, daß ihre 'defizitären' Äußerungen also bereits auf Schwierigkeiten der Rezeption zurückzuführen sind, stellt sich die Frage, welche fachsprachlichen Textcharakteristika das Verstehen erschweren.

6. Charakteristika eines schulischen Fachtextes

Bereits der Sachunterricht der Grundschule führt an die Inhalte von Unterrichtsfächern in der Sekundarstufe heran. Die jeweiligen Curricula eines Faches sind über mehrere Jahrgangsstufen angelegt, Themen kehren im Laufe der Schulzeit konzentrisch und zusehends komplexer wieder. Diese Tatsache erschwert einen Seiteneinstieg in ein Unterrichtsfach mit den bereits vorausgesetzten Kenntnissen und der entsprechenden Fachterminologie.

Eine Analyse des Textes "Was Tiere lernen können" ergibt folgende lexikalische Spezifika, die Verstehenschwierigkeiten im Deutschen als Zweitsprache verursachen.

Von der Standardsprache unterscheidet sich der fachspezifische Wortschatz mit seiner Tendenz zu fester, normierter Terminologie, etwa *Speichel*, *Drüse* sowie sämtliche Komposita mit diesen Konstituenten, etwa *Speichelbildung*, *Speichelfluß*, *Speichelreaktion*, *Drüsentätigkeit*. Eine besondere Schwierigkeit stellen die sechs zentralen Fachtermini dar, die sich auf den Reiz-Reaktions-Mechanismus beziehen: *Reiz*, *Reaktion*, und *Reflex* in Verbindung mit den Qualifikationen *bedingt* und *unbedingt*. Diese Fachtermini bilden auch für einen Schüler mit der Muttersprache Deutsch das Lernpensum.

Der Text enthält eine Reihe spezifischer Kollokationen, etwa *die Tätigkeit der Drüse beeinflussen*, *die Speichelbildung verfolgen*, *eine Reaktion hervorrufen*, *eine Reaktion auslösen*, *einen Reiz anbieten*.

Von der Gemeinsprache unterscheidet sich außerdem die fachsprachliche Syntax und Stilistik, nämlich

¹⁹ In Kontrolluntersuchungen mit monolingualen Schülern und akkulturierten Migrantenkindern zeigte sich, daß diese die unterrichtlichen Handlungsschemata erfüllen.

- die Verwendung von komplexen Partizipial-Attributen:
ein künstlich in den Schlaf versetzter Hund
eine automatisch ablaufende Reaktion
die durch ihn ausgelöste Drüsentätigkeit
das oben beschriebene Verhalten der Schweine
- die Verwendung unpersönlicher Satzkonstruktionen mit *man*:
wenn man in einen Schweinestall tritt
- der Gebrauch von Passivkonstruktionen in Verbindung mit dem Konjunktiv:
daß kein Speichel abgegeben würde
daß die Verknüpfung ... gelockert und dann gelöst worden sei
- die Verwendung von Konditionalsätzen ohne einleitende Konjunktion:
Stellte PAWLOW die Fütterung ein, versiegte der Speichelfluß.
Ließ PAWLOW Futter vorlegen und gleichzeitig eine Glocke ertönen, so wurde der Speichelfluß wiederum ausgelöst.

7. Schwierigkeiten des Fachtextes aus der Perspektive der Schülerin

Aus linguistischer Perspektive lassen sich viele potentielle Verstehensschwierigkeiten entdecken. Wie stellen sich aber die Schwierigkeiten des Textes aus der umgekehrten Perspektive der Schülerin dar? Dem Bedürfnis der Schülerin nach Textentlastung wird in der Weise entsprochen, daß sich die Phase 5 des Unterrichtsverlaufs auf diejenigen Textpassagen konzentriert, die die Schülerin in einem zweiten Textdurchgang als unverständlich unterstreicht.²⁰

Im Sinne eines schülerzentrierten Förderunterrichts erklärt die Lehrerin die von der Schülerin markierten Wörter und damit zusammenhängende Textpassagen. Zusätzlich erklärt sie Begriffe, die sich im Lehrer-Lerner-Diskurs als erklärungsbedürftig herausstellen.

²⁰ Im Text des Anhangs 2 sind alle von der Schülerin als unbekannt erfragten lexikalischen Einheiten markiert. Zusätzlich sind auch die lexikalischen Einheiten durch **Schlangennlinien** gekennzeichnet, die sich im Lehr-Lern-Diskurs als erklärungsbedürftig herausgestellt haben. Diejenigen lexikalischen Einheiten, die zum Grundwortschatz des *Zertifikats Deutsch als Fremdsprache* gehören, sind **umrandet**, diejenigen die über den Grundwortschatz hinausgehen, sind **unterstrichen**. - Vgl. auch Menk (1989), die im Rahmen des Bremer Modellversuches "Ausbildung türkischer Mädchen zu Gehilfinnen im medizinischen und juristischen Bereich" am Beispiel eines schulischen Biologietextes den hohen Anteil des unbekannt Standardwortschatzes in Fachtexten vorführt, der den Anteil der fehlenden Fachlexik signifikant überschreitet.

Diese seitens der Schülerin initiierte Textentlastung ist folgendermaßen zu charakterisieren:

- Es sind einzelne **lexikalische** Texteinheiten, die die Schülerin als unbekannt erfragt und daher als schwierig wahrnimmt. Syntagmatische Einheiten oder Satzbedeutungen erfragt sie nicht.
- Die Schülerin stellt keine Fragen zur Grammatik einzelner Formen oder zu grammatischen Konstruktionen im Text.
- Schlüsselbegriffe des Textes, etwa *Speichelfluß*, *unbedingt*, *Reiz*, *bedingt*, von denen *Reiz* und *bedingt* immerhin typographisch gekennzeichnet sind, werden nicht erfragt, obwohl sie sich im Laufe der Textarbeit als erklärungsbedürftig herausstellen.
- Der Anteil des Grundwortschatzes an den lexematischen Verständnislücken ist relativ hoch.

Aus diesen problematischen Erfahrungen eines schülerzentrierten Förderunterrichts ergeben sich folgende Konsequenzen für eine sinnvolle Textentlastung:

- Aus der Schülerperspektive reduzieren sich die Verstehensschwierigkeiten auf den unbekannt Wortschatz. Darüber hinaus sind jedoch auch syntaktische und morphosyntaktische Phänomene auf der Satzebene sowie die mehr oder weniger konventionalisierte Textstruktur auf der Textebene entlastungsbedürftig. Die Schülerin stellt ihre Fragen jedoch ohne Berücksichtigung des Kontextes, als sei der Fachtext lediglich eine Aneinanderreihung von Wörtern. Durch die von ihr initiierte Textentlastung würde der Text für sie nicht erschließbar.
- Eine Textentlastung darf sich nicht auf die Phänomene beschränken, die Schüler **selbst** als schwierig wahrnehmen und benennen, sondern muß die Elemente miteinbeziehen, die aus der **Perspektive des Lehrers** zur Sicherung des Textverständnisses notwendig erscheinen.
- Die Kenntnis eines den didaktischen Kriterien des Faches Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache entsprechenden Grundwortschatzes kann nicht vorausgesetzt werden. Eine Textentlastung sollte also durchaus auch lexikalische Einheiten berücksichtigen, die zum Grundwortschatz gehören.

8. Lehr- und Lernstrategien zur Erschließung des Fachtextes und die Beurteilung ihrer Effizienz

Eine Textentlastung, die wir aus der nachträglichen Analyse des Unterrichtsverlaufs für sinnvoll halten, wird von der Lehrerin stellenweise spontan eingebracht. Den Strategien, die Lehrerin und Schülerin zur Erschließung des Textes anwenden, möchten wir abschließend nachgehen.

Transkription 6 dokumentiert den Beginn der Phase 5 des Unterrichtsverlaufs. Die Lehrerin paraphrasiert die unbekannteren lexikalischen Einheiten im Deutschen und sichert das Verständnis zweisprachig ab. Sie unterstützt ihre sprachliche Erläuterung durch eine akzentuierte Stimmmodulation sowie durch gestische und mimische Textentlastungsverfahren.

Die Videoaufnahme dieses Lehrer-Lerner-Diskurses zeigt, daß die Schülerin der Lehrerin mit gebannter Aufmerksamkeit zugewandt ist. Das Textverständnis wird ausgesprochen kommunikativ-interaktiv erarbeitet (vgl. Transkription 6). Stellenweise bleibt die Paraphrasierung der Lehrerin trotz allen Aufwandes unverstanden (vgl. Transkription 6, Partiturfläche 32-33), stellenweise sind die Reaktionen der Schülerin in bezug auf das Verständnis nicht eindeutig zu interpretieren. Die Lehrerin bemüht in diesem Fall die verlässliche Herkunftssprache der Schülerin (vgl. Transkription 6, Partiturfläche 33). Umgekehrt verwendet die Schülerin von sich aus die Herkunftssprache zur Verständnissicherung, initiiert aber auch gelegentlich darüber hinaus einen Sprachwechsel ins Russische (vgl. Transkription 6, Partiturfläche 1, 18, 20, 32, 33). Dieser Rekurs auf das Russische zeigt das Bedürfnis der Schülerin, das Verständnis lexikalischer Einheiten über die Herkunftssprache abzusichern.

Wir möchten noch einmal daran erinnern, daß – anders als in diesen Untersuchungen – in der Schulwirklichkeit weder beim Fachlehrer noch beim Förderlehrer Russischkenntnisse vorausgesetzt werden können. Ebenso wenig dürfte die Aufmerksamkeit, die hier der Textarbeit einer einzelnen Schülerin gewidmet wird, der Praxis eines Förderunterrichts oder eines Fachunterrichts entsprechen. Auch wenn man einen zweisprachigen Einzelunterricht, wie er in der dargestellten Untersuchung durchgeführt wird, als wünschenswert ansieht, muß der Förderlehrer sich auf die spezifischen Lehr- und Lernziele einstellen können. Daß dies auch unter optimalen organisatorischen Bedingungen keineswegs selbstverständlich ist, wird in der Transkription 6 ebenfalls deutlich. Unsere Beobachtungen beziehen sich auf die Lehr- und Lernstrategien zur Erschließung des Textes:

Durch die lebendige Interaktion mit der Lehrerin konzentriert sich die Aufmerksamkeit der Schülerin auf deren verbale und nonverbale Erklärungen. In diesem Fall ist es jedoch nicht die Lehrerin, sondern der Text, auf

Transkription 6 Untersuchung 2: "Textentlastung – Deutsch mit zweisprachiger Verständnissicherung" (Schülerin Anna, 9.12.1992)

1 S	Verhalten das ist поведение? Verhalten └1 wendet sich der Lehrerin zu 1└	
L		Genau, mhm.
2 S	((lächelt)) äh diese Wörter chab ich nicht genau verstanden	
3 L	Mhm . So, wenn man in einen Schweinestall tritt, ja, und mit leeren Eimern scheppernde Geräusche verursacht. Mhm. Wir Menschen, └2 zeigt auf sich 2└ im Haus └3 bewegt die Hände an die Seite 3└ wir leben	
4 S		Ach so
L	und die Schweine leben in einem Schweinestall.	
5 S		((Kopfnicken))
L	Schweinestall ist jetzt/hast du jetzt das russische Wort	
6 S	ääh . mhm Ich chab/ich weiß was ist das aber ich kann └4 lächelt und bewegt den Bleistift rhyth-	
L	dafür?	
7 S	nicht auf Russisch sagen misch 4└	
L		Mhm . Aber du weißt das ja,
8 S		Сарая oder so was Scheune └6 bewegt die Hände 6└
L	so ein Haus └5 zeichnet in der Luft ein Haus 5└	
9 S		свинарник Schweinestall
L	Genau . Ссввии ./свинарник Schweinestall └7 suchende Handbewegung 7└	
10 L	oder хлев oder so was, ein Haus für Schweine. (Vieh)stall └8 streckt die Hände 8└ Genau, haben wir . Und .. es gibt eine Frau, die den Schweinen Futter bringt, ja etwas └9 ausladende Handbewegung	
11 S	((Kopfnicken))	Mhm
L	zu essen/zu fressen gibt . Ja, und jetzt bin ich diese Frau, 9└ 10└ zeigt auf sich 10└	

12 S	((Kopfnicken))	
L	ich nehme zwei Eimer . Ja . L11 zeigt, wie man Eimer trägt 11 ↓	
13 L	und ich komme in den Schweinestall . L12 Körperbewegung mit ausgestreckten Armen 12 ↓	
14 S	((Kopfnicken)) mh	
L	Ja, ich komme zu den Schweinen mit den Eimern . und L13 ausgestreckte Arme 13 ↓ L14 bewegt ↓	
15 L	und das mach ich so: klack klack klack . mit dem Eim/Eimer ausgestreckte Arme 14 ↓ . verstehst du Eimer? L15 zeichnet mit den Händen einen Eimer 15 ↓	
16 S	Ja ведро Eimer L16 Kopfnicken 16 ↓	
L	Mhm ведро klack klack klack . und das Eimer L17 ausgestreckte Hände ...	
17 S	((richtet Blick auf das Buch))	
L	sind scheppernde Geräusche 17 ↓	
18 S	Mh . Разливает еду Verteilt sie das Fressen? L18 lächelt 18 ↓	
L	hm hm L19 Kopfschütteln 19 ↓	
19 L	Geräusch ist ein Laut .. äh ff etwas, was wir hören . L20 zeigt auf ihr Ohr 20 ↓	
20 S	Звонит звонит Sie klingelt sie klingelt L22 strahlt 22 ↓	
L	klack klack klack klack L21 bewegt ausgestreckte Arme 21 ↓	
21 S	((lächelt))	
L	Genau . genau Mhm also, was macht sie? L23 zeigt auf die Schülerin 23 ↓	
22 S	Она идёт к Eimer Sie geht zu	
L	. Mhm sie nimmt L24 streckt die Arme aus 24 ↓ Mhm	

23 S	und sie geht zum äh Schweine äh Schweinestall und	
L	Schwein mhm mhm	
24 S	sch ./mit äh .. sch/scheppernde Geräusche	
L	scheppernde Geräusche ja,	
25 S	mhm ((Kopfnicken)) Ja	
L	die Eimer, die machen diese Geräusche mhm und/ und die L25 bewegt ausgestreckte Arme 25 ↓	
26 S		
L	Schweine/ und die Schweine denken mmm Anečka die Schweine L26 stützt den Kopf in die Hände, schaut	
27 S	((Kopfnicken)) Ja Mhm	
L	denken, jetzt bekommen wir ass/ was Leckeres ja nach oben und schmatzt 26 ↓	
28 S	sie sprin-gen zu Eimer L27 bewegt die Arme zu sich 27 ↓	
L	Und was machen sie, sie .. sp ((reißt Arme hoch))	
29 S		
L	mhm zu . auf genau. L28 reißt Arme hoch 28 ↓	
30 S		
L	Und sie laufen zur Futterrinne L29 bewegt die Finger auf dem Tisch 29 ↓	
31 S	Mhm Там, где дают Dort, wo man gibt	
L	mh Futterrinne? кормушка mhm genau, Futterrinne	
32 S	облизывают sie lecken ab	
L	und wühlen . wühlen wühlen wühlen wühlen L30 sie macht Kreisbewegungen mit der Nase über dem Tisch	
33 S	нюхают sie riechen	
L	wühlen mhm руются там und schmatzt 30 ↓ sie wühlen dort L31 Kreisbewegungen mit	

34 S	роются sie wühlen	
L	роются там sie wühlen dort den Händen und Kopfnicken 31-┘	mhm wühlen da ääh herum . nach
35 S		Mhm ((Kopfnicken))
L	einigen Minuten .. trifft Ruhe ein, ja? "Ein" gehört zu	
36 S	treten	
L	"treten" . tritt Ruhe ein, es wird wieder ruhig ┘32 öffnende Handbewegung 32-┘	
37 S	Ja	Mhm
L	nichts da . kein Essen ┘33 Kopfschütteln 33-┘	
38 S		Mhm Ja
L	die Eimer waren leer, ┘34 Ausstrecken der Hände und seitliches Kopfsenken 34-┘	es war nichts da
39 S		mhm
L	Wieder Ruhe	

den die Aufmerksamkeit der Schülerin gelenkt werden soll. Denn das Lernziel ist die Entwicklung von Strategien zur Erschließung des Textes. Die kommunikativ-interaktiven Vermittlungsstrategien der Lehrerin lenken die Schülerin vom Text ab, potentielle Lesestrategien der Schülerin können sich daher nicht entfalten.

Kommunikativ-interaktive Vermittlungsstrategien, die etwa für den Fremdsprachenunterricht empfohlen werden, dürfen im fachsprachlichen Unterricht, wenn es um die Entwicklung der Lesefähigkeit geht, nicht im Vordergrund stehen. Solche Vermittlungsstrategien bergen die Gefahr in sich, den Schüler in einer Abhängigkeit von den Lehreraktivitäten zu belassen. Der Schüler muß bei der Arbeit mit Fachtexten auf den Text selbst zurückverwiesen, d.h. an selbstgesteuerte Strategien zur Erschließung des Textes herangeführt werden.

Bei der Überprüfung des zweiten Textverständnisses im Russischen finden wir Hinweise darauf, daß die Lehrerin infolge der gewählten kommunikativ-interaktiven Lehrstrategie **tatsächlich** zum dominierenden Faktor der Rezeption wird: Die Transkription 8 dokumentiert den Beginn der entsprechenden Phase 7 des Unterrichtsverlaufs. Die Schülerin hat den Text nach der Textentlastung ein zweites Mal gelesen und resümiert nun den Text im Russischen.

Transkription 7
Untersuchung 2: "Zweites Textverständnis – Russisch"
Schülerin Anna, 9.12.1992)

1 S		Mhm
L	So . so kannst Du mir jetzt erzählen auf eh auf Russisch,	
2 S		äh когда äh wenn
L	wie das Ganze war? möchtest du . aber übersetze	
3 L	nicht, ja, ö übersetze nicht, kucken kannst du schon, ja,	
4 S		ja
L	ö/ö/ö helfen dir vielleicht die Bilder auch wie das war,	
5 S		Äh когда mhm допустим уже подходили Ah wenn man nehmen wir an schon zum
L	mhm, bitte schön.	
6 S	кормить äh свиней в свинарник Schweinefüttern in den Schweinestall kam	
	так ((4s)) mhm . звони/mh в специально звонили so kling/klingelte man extra ┘ schüttelnde Handbewegungen 1-┘	
7 S	вёдрами, а там ничего не было ну mit den Eimern und es war dort nichts nun	
L	((Kopfnicken))	
8 S	свиньи уже поним/мh verstanden die Schweine schon	да ja
L		Безобразия вообще mhm да? Gemeinheit eigentlich ja?
9 S	да свиньи понимали что/ они привыкли уже ja die Schweine verstanden daß/ sie sind es schon gewöhnt	
	так всегда было а тут es war immer so aber hier	
	вёдра оказались пустыми И ... они stellte sich heraus daß die Eimer leer waren Und ... sie	
	посмотрели посмотрели немножко и через несколько секунд guckten guckten ein bißchen und nach einigen Sekunden wurde	
	опять стал покой. Они поняли, что там ничего нету. es wieder ruhig Sie verstanden daß dort nichts war.	

10 S		Но сначала Aber am Anfang
L	Mhm Mhm Но сначала они всё-таки Aber am Anfang wußten sie doch L2 hebt einen Finger 2-1	
11 S	они знали что там что-то есть а потом wußten sie daß es dort etwas gibt und dann	
L		надеялись sie hofften
12 S	надеялись да sie hofften ja	

Entsprechend der Struktur sämtlicher Texte des Lehrbuches *Biologie heute* beginnt auch dieser Text mit einer Passage, die an das Weltwissen von Schülern anknüpft, indem sie den bedingten Reflex von Schweinen in Erwartung ihres Futters beschreibt. Der spezifische Fachterminus wird hier noch nicht eingeführt. Die Schlußpassage des Textes bezieht sich auf die eingangs vorgestellte Verhaltensweise der Schweine: Bei diesen sei ein Lernvorgang nach dem Muster der Pawlowschen Hunde abgelaufen.

Die Schülerin akzentuiert sehr ausführlich diese für das Textverständnis eher nebensächliche Textpassage des einführenden Textrahmens. Sie rekonstruiert weniger den Originaltext als die narrativisierte Textvariante der Lehrerin (vgl. Transkription 6, Partiturfäche 4-39). Dies ist insofern symptomatisch, als ihr Textverständnis nahezu textunabhängig erarbeitet worden ist.

In der abschließenden Phase einer Unterrichtseinheit werden häufig Transferaufgaben gestellt. In unserer Untersuchung wird die Schülerin aufgefordert, zu erklären, um welchen Reflex es sich bei der Reaktion der Schweine im Textrahmen handelt. Sie sollte die Parallelität zwischen dem Verhalten der Hunde und dem im Text dargestellten Verhalten der Schweine erkennen. Diese Transferaufgabe orientiert sich an der Unterrichtswirklichkeit, d.h., sie wird im Deutschen gestellt.

Transkription 8 dokumentiert die Phase 9 des Unterrichtsverlaufs.

Diese als Lernkontrolle angelegte Phase, in der die Schülerin den Diskurs bestimmen sollte, verwandelt sich wieder in einen Lehr-Lern-Diskurs, in dem die Lehrerin dominiert. Die Schülerin nennt die zentralen Fachtermini des Textes weder in Eigeninitiative noch mit der notwendigen Sicherheit. Die entsprechenden Begriffe, die inzwischen gelernt sein sollten, müssen nochmals erklärt werden. Dadurch, daß die Fachtermini nicht verwendet werden, bleiben die Erläuterungen der Schülerin auf einer sehr konkreten Beschreibungsebene.

Transkription 8

Untersuchung 2: "Transferaufgabe"

(Schülerin Anna, 9.12.1992)

1 S		Ja
L	Weißt du noch, wie das mit den Schweinen hier war?	Ja? .
2 L	Ja, was war denn das/ein bedingter . äh äh/ oder äh was/was für ein Reflex war das bei den Schweinen? Warum rennen sie zu ihrer äh Futterrinne .. wenn L1 schnelle Fingerbewegungen L1	
	auch kein Futter da ist?	
3 S	. Sie haben auch solche Reflex	
L		Sie haben das
4 S	((zeigt auf das Bild))	
L	auch, und welche Reflexe kennen wir? Kann/ kannst du	
5 L	sie noch im Text finden? Wie heißen diese	
6 S	Unbedingten Reflex	
L	Reflexe? ((fängt an zu schreiben)) Aha, es gibt einen	
7 S	unbedingt(e)	
L	unbedingten . mhm und bedingter mhm ... /	
8 L	und bedingten L2 hört mit Schreiben auf 2-1	ünd äh .. welcher ist dann
9 S	((5s)) unbedingt(e)	
L	angeboren, welcher ist immer da?	
10 S	Mhm	
L	Der unbedingte ist immer da, und <u>dieser</u> Reflex?	
11 S	von geboren L3 zeigt mit dem Bleistift aufs Bild 3-1	
L		Ja, das ist
12 S	Mhm	
L	angeboren/das ist angeboren, und das?	

13 S	Wenn man läßt dann ↳4 Kreisbewegungen mit dem Bleistift 4-]	Ja
L		Und lernt
14 S	und lernt ((Kopfnicken)) ↳5 leise 5-]	Mhm
L	Ja. Man lebt und lernt, und so	
15 L	bekommt man viele Reflexe . Und bei den Schweinen, was war	
16 S	Das war unbedingte .. Ne das war	
L	das? . Unbedingt . Warum?	
17 S	bedingte Weill . () sie ... sam . ↳6 lächelt 6-]	
L		Warum?
18 S	ich kann nicht das auf Deutsch erklären ↳7 lächelt 7-]	äh du kannst du
L		
19 L	nicht auf Deutsch, wollen wir das auf Russisch sagen . egal	
20 S	Потому . что . их приучили так Weil man sie so daran gewöhnt hat	((Kopfnicken))
L		
21 L	Совершенно верно, они же с рождения Völlig richtig. Sie sind ja nicht von Geburt an	
22 S	не да со временем nein ja mit der Zeit	
L	не кидались к этой кормушке, но они знали: zu dieser Futterrinne gerannt, aber sie wußten:	
23 S	mhm ein	
L	там еда. dort gibt es Essen. mhm und das ist also ein	
24 S	bedingter Reflex	
L		bedingter Reflex.

Die lange Pause von 5 Sekunden, die auf die Frage nach dem angeborenen Reflex folgt (vgl. Transkription 8, Partiturfläche 9), deutet darauf hin, daß eine Rückkopplung an die kognitive Basis des Russischen stattfindet. Dies bestätigt sich schließlich durch den Sprachwechsel (vgl. Transkription 8, Partiturfläche 18). Offensichtlich verwendet die Schülerin das Russische noch als Transfersprache. Wahrscheinlich hätte eine Festigung der Begrifflichkeit im Russischen **und** im Deutschen, was von der Lehrerin nicht systematisch geleistet wurde, zu einem tieferen Textverständnis führen können.

Bei der Schülerin zeigt sich die Gefahr, die wir auch in anderen Untersuchungen beobachten konnten, daß nämlich die kognitive Basis für begriffliches Denken im Russischen verlorengelht, während die kognitive Basis im Deutschen noch nicht ausreicht, um Lernprozesse einsprachig zu gestalten. Ein zweisprachiger Ansatz kann dieser Gefahr entgegenwirken. Einerseits kann durch Zugriff auf die für die aktuelle Bewältigung einer Aufgabe jeweils besser repräsentierte Sprache der Lernprozeß optimiert werden, andererseits kann Zweisprachigkeit nur dann erhalten und differenziert werden, wenn die Lerninhalte in beiden Sprachen verstanden werden und versprachlicht werden können.

Fluck (1992) hat für die fachsprachliche Ausbildung im Fremdsprachenunterricht darauf aufmerksam gemacht, daß muttersprachliches und fremdsprachliches Lernen aufeinander bezogen sein müssen. Dies gilt in noch stärkerem Maße für ausgesiedelte und ausländische Schüler, die das Potential zur Zweisprachigkeit ja bereits mitbringen.

“Die Entwicklung fachsprachlicher Kompetenz in der Muttersprache begünstigt eine Kompetenzentwicklung in der fachbezogenen Fremdsprachenausbildung; beide Kompetenzentwicklungen sind daher stärker als bisher aufeinander zu beziehen und ihr Standort ist im Rahmen einer sprachlichen Gesamtentwicklung hin zur Mehrsprachigkeit neu zu bestimmen.” (Fluck, 1992, S. 240)

Die Zweisprachigkeit ausgesiedelter und ausländischer Schüler bleibt ungenutzt, wenn der Bezug zur Herkunftssprache nicht frühzeitig hergestellt und gefördert wird.

9. Schlußfolgerungen

Aus unseren hier vorgestellten Untersuchungen zur Ausbildung einer fachsprachlichen Handlungsfähigkeit bei Schülern mit der Herkunftssprache Russisch ergeben sich folgende Schlußfolgerungen für die verschiedentlich angesprochene Unterrichtswirklichkeit:

1. Die Förderung fachsprachlichen Handelns sollte textbezogen und nicht interaktionsbezogen sein.
2. Wir können nicht davon ausgehen, daß Schüler wirklich das erfragen, was sie brauchen, um einen Text zu verstehen. Lehrer, die die Verstehensschwierigkeiten im Umgang mit Fachtexten kennen, wissen häufig mehr über die potentiellen Schwierigkeiten als die Schüler selbst. Hier deuten sich Grenzen eines schülerzentrierten Unterrichts an.
3. Für Schüler mit der Herkunftssprache Russisch potenzieren sich im Fachunterricht die Verstehensschwierigkeiten, denn hier treffen sie auf

komplexe fachsprachliche Strukturen, die erst semantisiert werden müssen, bevor ein Sachlernen gelingen kann. Wenn diese spezifischen Verstehensschwierigkeiten in der Regelklasse nicht ausgeräumt werden können, entstehen Wissenslücken, die gegebenenfalls im nachhinein bearbeitet werden können. Eine solche nachträgliche Erarbeitung des Textverständnisses ist jedoch nicht lernökonomisch: Sprachlernen erfolgt nur, wenn dem unbekanntem sprachlichen Zeichen Bedeutungen zugeordnet werden können; Sachlernen erfolgt nur, wenn mit bekannten und/oder aus dem Kontext erschließbaren Zeichen neue Inhalte vermittelt werden. Unter den von uns geschilderten Bedingungen wird das Sachlernen erschwert, da die sprachlichen Voraussetzungen fehlen. Das erzeugt Frustrationen, die vermieden werden können, wenn man dem Schüler die Chance eröffnet, am Unterrichtsgeschehen sachlernend – oder auch sprachlernend – teilzuhaben. Dadurch, daß dem Schüler der entlastete Text **im vorhinein** zugänglich gemacht wird, kann er, je nach eigener Vorbereitung, sich im Unterricht selbst mehr auf sachliche oder sprachliche Lernaspekte konzentrieren.

4. Für die Förderung fachsprachlichen Handelns ausgesiedelter und ausländischer Schüler muß ein weitgehend lehrerunabhängiger Ansatz verfolgt werden. Für eine selbständige Vorbereitung des Fachunterrichts müssen dem Schüler die notwendigen Informationen in Ergänzung zum authentischen schulischen Fachtext dargeboten werden.
5. Die Zweisprachigkeit kann hier eine wichtige Hilfe darstellen. Die Herkunftssprache kann aber nur genutzt werden, wenn einem Sprachverlust oder einer doppelseitigen Halbsprachigkeit entgegengearbeitet wird. Im Gegensatz zu Migrantenkindern, die zum Teil unter Vernachlässigung ihrer Herkunftssprache in der Bundesrepublik aufwachsen, verfügen Kinder von Aussiedlern, jüdischen Emigranten und Flüchtlingen aus der ehemaligen Sowjetunion über eine altersgemäß ausgebildete Herkunftssprache. Sie sollte als Vermittlungssprache und kognitive Basis genutzt und gefördert werden.
6. Der Erhalt der Zweisprachigkeit ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher sollte ein vordringliches bildungspolitisches Anliegen sein. Dadurch können zwei Ziele angestrebt werden. Erstens können ausgesiedelte Kinder und Jugendliche durch eine bilinguale Sozialisation in ihrer Entwicklung optimal gefördert werden; die Gefahr eines Schulversagens durch Vernachlässigung der Herkunftssprache kann vermieden werden. Zweitens sollte die Chance, Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft dort zu erhalten, wo sie bereits angelegt ist, nicht leichtfertig verspielt werden.

Literaturverzeichnis

- Baur, Rupprecht S. & Meder, Gregor. (1992). Überlegungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion. *gemeinsam. Ausländer und Deutsche in Schule, Nachbarschaft und Arbeitswelt*, 24, 57-65.
- Boos-Nünning, Ursula & Gogolin, Ingrid. (1988). Sprachdiagnose bei ausländischen Schulanfängern – Resultate der empirischen Prüfung eines Sprachtests. *Deutsch lernen*, 13, 3-71.
- Buhlmann, Rosemarie & Fearn, Anneliese. (1987). *Handbuch des Fachsprachunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Berlin: Langenscheidt.
- Clahsen, Harald, Meisel, Jürgen M. & Pienemann, Manfred. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Clostermann-Wasiltschenko, Eva & Muhl, Marlies. (1990). *Integrierter Sprachvergleich Polnisch-Deutsch und Russisch-Deutsch*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). Soest: Soester Verlagskontor.
- Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. (1972). Herausgegeben vom Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. und vom Goethe-Institut zur Pflege der deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit e.V. Bonn-Frankfurt-München.
- Doyé, Peter. (1988). *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen. (1976). Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). *Linguistische Berichte*, 45, 21-41.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen. (Hrsg.). (1983). *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen: Narr.
- Fluck, Hans-Rüdiger. (1992). *Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Glumpler, Edith. (1992). Schulische Förderung für Aussiedlerkinder – eine Synopse der Beschulungsangebote. In Glumpler & Sandfuchs (1992), 10-36.
- Glumpler, Edith & Sandfuchs, Uwe. (Hrsg.). (1992). *Mit Aussiedlerkindern lernen*. Braunschweig: Westermann.
- Gogolin, Ingrid & Reich, Hans H. (1989). Wahrnehmung gesprochener Sprache. In Landesinstitut (1989), 7-117.
- Goll, Alfred. (1989). Wahrnehmung geschriebener Sprache. In Landesinstitut (1989), 119-151.
- Grotjahn, Rüdiger. (1993). Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In Johannes-Peter Timm & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik* (S. 232-248). Bochum: Brockmeyer.
- Handreichung Fachsprache (1991) = *Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung. Zur sprachlichen Förderung von jungen Ausländern und Aussiedlern*. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). Bonn.
- Handreichung Sprachunterricht (1990) = *Handreichung für den Sprachunterricht mit ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen. (Die Schule in Nordrhein-*

- Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, 5007). Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach.
- Hoff, Peter, Jaenicke, Joachim & Miram, Wolfgang. (1985). *Biologie heute 2 G* (7.-10. Schuljahr, Gymnasium). Hannover: Schroedel.
- Info-Dienst Deutsche Aussiedler. Herausgegeben vom Beauftragten der Bundesregierung für Aussiedlerfragen. 34, April 1992. 38, Januar 1993. 39, Februar 1993. 43, Juli 1993.
- Kuhs, Katharina. (1987). Fehleranalyse am Schülertext. In Ernst Apelthauer (Hrsg.), *Gesteuerter Zweitsprachenerwerb* (S. 173-205). München: Hueber.
- Kuhs, Katharina. (1991). Leseverstehen und Textentlastung. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 22-24.
- Landesinstitut (1989) = Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Hrsg.). (1989). *Sprachwahrnehmungstraining für Lehrer ausländischer SchülerInnen*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Lewicki, Eugeniusz Roman. (1990). *Zum Komplex kontrastiver Sprachvergleich polnisch-deutsch und russisch-deutsch*. Freie Hansestadt Bremen: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis.
- Luchtenberg, Sigrid. (1984). Sprachstandsdiagnoseverfahren für ausländische Kinder und Jugendliche – ein kritischer Vergleich. *Deutsch lernen*, 1, 25-41.
- Luchtenberg, Sigrid. (1989). Überlegungen zur Bedeutung von Fachsprache in Vorschule und Schule: Möglichkeiten und Schwierigkeiten. *Fachsprache. Internationale Zeitschrift für Fachsprachenforschung, -didaktik und -terminologie*, 2, 153-171.
- Luchtenberg, Sigrid. (1992). Fachsprache im Unterricht mit Aussiedlern. In Glumpler & Sandfuchs (1992), 147-160.
- Menk, Antje-Katrin. (1989). Sprachliches Lernen im Fachunterricht. *Deutsch lernen*, 14(2-3), 153-165.
- Neuner, Gerhard, Krüger, Michael & Grever, Ulrich. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Ross, Malte. (1985). *Textentlastung. Kommentar zum Moderatorenbaustein*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). Soest: Soester Verlagskontor.
- Stiefenhöfer, Helmut. (1986). *Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit*. Weinheim: Beltz.
- Vogel, Klaus. (1992). "Ich komm' hier nicht mit, ich versteh' nichts!" In Glumpler & Sandfuchs (1992), 137-146.
- Westhoff, Gerard J. (1987). *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraus-sagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München: Hueber.
- Westhoff, Gerard J. (1991). Gründe, MC-Tests für Leseverstehen durch geeignetere Meßinstrumente zu ersetzen. In Klaus Wolff, Klaus-Dieter Justen & Harald Klingel (Hrsg.), *Didaktik der Wissenschaftsprädik und der Sprachvermittlung* (S. 307-314). Regensburg: Universität.

Korrespondenzadresse:

Prof. Dr. R.S. Baur, I. Bäcker, K. Wölz, Fachbereich 3, Deutsch als Zweit-sprache, Universität GH Essen, Universitätsstr. 12, D-45117 Essen.

Anhang 1: Bildgeschichte



Anhang 2

1.3. Was Tiere lernen können

1 Wenn man in einen Schweinestall tritt und mit
 2 leeren Eimern scheppernde Geräusche verur-
 3 sacht, springen die Schweine auf, eilen zur Fut-
 4 terrinne und wühlen schmatzend darin herum.
 5 Nach einigen Minuten tritt wieder Ruhe ein. Wie
 6 kann man das Verhalten der Tiere erklären?
 7 Der russische Mediziner PAWLOW beschäftigte
 8 sich vor gut 80 Jahren auch mit der Frage, wie
 9 Speicheldrüsen arbeiten. Zudem interessierte
 10 ihn, wie man die Tätigkeit einer solchen Drüse
 11 beeinflussen könnte. Dazu experimentierte er
 12 mit Hunden. Um die Speichelbildung verfolgen
 13 zu können, ließ er mit Hilfe eines operativen
 14 Eingriffs den Drüsenausgang nach außen mün-
 15 den. Sodann legte er dem Hund kleine Fleisch-
 16 stückchen vors Maul. Aus dem Drüsenausgang
 17 tropfte nun Flüssigkeit, die Drüse arbeitete.
 18 Stellte PAWLOW die Fütterung ein, versiegt der
 19 Speichelfluß. Auch ein künstlich in den Schlaf
 20 versetzter Hund reagiert ähnlich. Es kann sich
 21 also nur um eine automatisch ablaufende Reak-
 22 tion handeln die dem Hund angeboren ist. Eine
 23 solche Verhaltensweise die unbedingt abläuft,
 24 bezeichnet man als unbedingten Reflex. Das
 25 Fleisch löst den Speichelfluß aus, es ist der un-
 26 bedingte Reiz. Er ruft die unbedingte Reaktion,
 27 die Speichelbildung, hervor.
 28 Ließ PAWLOW Futter vorlegen und gleichzeitig
 29 eine Glocke ertönen, so wurde der Speichelfluß
 30 wiederum ausgelöst. Eine große Überraschung
 31 erlebte der Forscher allerdings, als er anschlie-
 32 ßend nur den Glockenton anbot. Eigentlich
 33 hätte man erwartet, daß kein Speichel abgege-
 34 ben würde. Doch der Glockenton allein reichte
 35 aus, die Speichelreaktion auszulösen. Für den
 36 Beobachter entstand der Eindruck daß der
 37 Hund etwas gelernt hatte: Immer wenn die
 38 Glocke ertönt, wird auch mit Futter zu rechnen
 39 sein. Er hat diese beiden Reize miteinander „ver-
 40 knüpft“. Nun reagiert ersowohl auf jeden einzel-
 41 nen als auch auf beide mit der Speichelbildung.
 42 Biologen nennen diese Verhaltensweise be-
 43 dingten Reflex, da der Glockenton eine neue
 44 Bedingung für den Speichelfuß ist. Dieser kann
 45 nur dann durch einen Glockenton ausgelöst
 46 werden, wenn zuvor beide Reize – Futter und
 47 Glockenton – gleichzeitig angeboten wurden.
 48 Folglich bezeichnet man den Glockenton auch

49 als bedingten Reiz. Die durch ihn ausgelöste
 50 Drüsentätigkeit heißt bedingte Reaktion.
 51 Der Hund hat also gelernt, auf einen Glocken-
 52 ton hin Speichel abzugeben. Was passiert nun,
 53 wenn man wiederholt nur die Glocke ertönen
 54 läßt? Der Speichelfuß nimmt ab, bis er schließ-
 55 lich aufhört. Man könnte meinen, daß die Ver-
 56 knüpfung zwischen beiden Reizen gelockert
 57 und dann gelöst worden sei. Der Verhaltens-
 58 forscher formuliert es so: Der Hund hat ver-
 59 gessen, wie vorher zu reagieren.
 60 Viele Lernvorgänge bei Tieren laufen nach ähn-
 61 lichem Muster ab, so auch Tierdressuren und
 62 das oben beschriebene Verhalten der Schweine,
 63 auf Eimerklappen hin mit Schmatz- und Kau-
 64 bewegungen zu beginnen.

- von der Schülerin erfragte
 lexikalische Einheiten, die zum
 Grundwortschatz gehören
- von der Schülerin erfragte
 lexikalische Einheiten, die über den
 Grundwortschatz hinausgehen
- von der Schülerin nicht erfragte,
 erklärungsbedürftige
 lexikalische Einheiten

Merkmale verstehens- und behaltens- fördernder kontextueller Bedeutungserklärungen. Ergebnisse aus einem empirischen Projekt

Frank Kostrzewa
 Universität Bielefeld

On the basis of an empirical project this article describes the variables which should be considered in constructing contextual explanations (examples) intended to increase the comprehension and retention of word material. The effects of the variables discussed here have been tested within a partly hypothesis-testing, quantitative design. Additional learner-internal data have been gathered employing retrospective procedures.

1. Die Themenauswahl

Sternberg (1987) weist darauf hin, daß der Vermittlung von Bedeutungen im Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung zukommen sollte, da die erfolgreiche Aneignung des Wortmaterials erheblich zur Erweiterung des sprachlichen Wissens der Lernenden beitrage.

Unbeantwortet ist jedoch weitgehend die Frage, wie neue Bedeutungen vermittelt werden sollten, da, wie Henrici (1989, S. 218) beklagt, empirische Arbeiten fehlen, die Aufschluß darüber geben könnten, mit welchen unterrichtlichen Vermittlungsformen Fremdsprachenlerner/innen die Bedeutung neuer Lexeme methodisch und lernpsychologisch am erfolgreichsten erwerben können.

Während für die Vermittlung von Konkreta eine Überlegenheit demonstrativer Verfahren postuliert wird (vgl. Doyé 1971, S. 41), existieren nur wenige Hinweise in der Literatur für die Vermittlung von Abstrakta.

Doyé (1971, S. 42) fordert lediglich, daß in einer Explikation die Bedeutung eines Wortes eindeutig aus dem Kontext hervorgehen solle. Der Explikationskontext müsse einen solchen Informationsüberfluß besitzen, daß das einzelne zu erklärende Wort quasi mitverstanden werde.

Die Voraussetzung für das erfolgreiche Verstehen einer Erklärung sei auf Seiten der Lernenden ein ausreichendes sprachliches und enzyklopädisches Vorwissen.

Lübke (1972, S. 29) fordert bereits, daß ein Kontext vor allem "typisch" sein sollte, womit im wesentlichen eine Orientierung an den Lebensgewohnheiten der Lerner/innen postuliert wird.

Lübke (1972) hebt ebenso wie Galisson (1979) hervor, daß Definitionen für die Explikation neuer Lexeme wegen ihres hohen Abstraktionsgrades äußerst ungeeignet erscheinen.

Bodensieck (1967) hält auch die Verwendung von Synonymen und Antonymen für problematisch, da zum einen die Anzahl geeigneter Synonyme und Antonyme sehr gering sei und zum anderen die verwendeten Synonyme und Antonyme oftmals in einem anderen Frequenzbereich lägen als das zu explizierende Item. Henrici, Kostrzewa & Zöfgen (1991) berichten aus ihrem empirischen Projekt, daß sich kontextuelle Worterklärungen gegenüber nicht-kontextuellen als überlegen erwiesen hätten.

Während also kontextuelle Bedeutungserklärungen für die Vermittlung von Abstrakta von den meisten Autoren/Autorinnen für sinnvoll gehalten werden, ist bislang unklar, an welchen Parametern ein verstehens- und behaltensfördernder Kontext orientiert sein sollte. Genau an diesem Punkt setzt die hier dargestellte Studie an.

2. Ansatz und Durchführung der Untersuchung

2.1 Fragestellungen und Hypothesen

Das zentrale Ziel der hier dargestellten Arbeit (Kostrzewa, 1992) ist die Erforschung von Parametern, die es ermöglichen, kontextuelle Explikationen gezielter als bislang zu konstruieren, bzw. bereits existierende kontextuelle Erklärungen (z.B. aus Wörterbüchern) zu optimieren. Dabei ist die Arbeit an den folgenden Hypothesen orientiert:

H₁: Bei der sprachlichen Gestaltung eines Kontextes wirkt die Verwendung eines frequenten Vokabulars verstehens- und behaltensfördernd.

H₂: Das Verstehen und Behalten einer kontextuellen Explikation ist von der Erklärungslänge abhängig. Eine Erklärung sollte überschaubar bleiben, andererseits sollte der Kontext eine ausreichende Länge besitzen, die geeignet ist, einen Rahmen für neue Informationen zu schaffen.

H₃: Das neu zu vermittelnde Item sollte in einem Kontext entweder am Anfang oder am Ende einer Erklärung stehen. Eine Platzierung des Items in der Mitte ist ungünstig, und zwar sowohl für das Verstehen als auch für das Behalten.

H₄: Der Rezenzeffekt (Platzierung des Items am Ende) scheint eine günstigere Wirkung auf Verstehen und Behalten zu haben als der Primat-effekt (Platzierung des Items am Anfang).

Neben den hier genannten Parametern könnten folgende weitere Parameter für die Konstruktion verstehens- und behaltensfördernder Explikationen von Bedeutung sein:

- der Satzbau
- die Verwendung von Textkonnektoren
- Zahl und Platzierung von Prämissen
- Orientierung am Prinzip der redundanten Kodierung.

2.2 Vorgehensweise

2.2.1 Forschungsmethodologischer Ansatz

Die hier dargestellte Arbeit besitzt sowohl hypothesentestende, quantitative, als auch hypothesengenerierende, qualitative Elemente. Es werden über speziell entwickelte Arbeits- und Behaltensbögen Performanzdaten erhoben, die durch in Retrospektionen erhobene Prozeßdaten ergänzt werden. Auf statistische Analysen der Ergebnisse wird weitgehend verzichtet; es wird lediglich ein *t*-Test¹ durchgeführt, um einen Teil der vorliegenden Zahlenwerte auf Signifikanz zu überprüfen. Insgesamt wird ein Forschungsdesign vertreten, das als "nicht-dichotomisierend" (vgl. z.B. Henrici, 1990, S. 32f.) bezeichnet werden kann.

Die nach den oben genannten Parametern konstruierten Bedeutungserklärungen zur Explikation einiger ausgewählter Items aus der Objektsprache Englisch werden in ihrer Effizienz mit den Beispielen zweier Lernerwörterbücher des Englischen (*Collins COBUILD Dictionary*; *Longman Dictionary of Contemporary English/LDOCE*) zu denselben Items verglichen.

Wörterbuchbeispiele wurden als Vergleichsbasis ausgewählt, um zu überprüfen, wo die Vorteile bzw. Defizite von Wörterbucherklärungen liegen und um darüber hinaus festzustellen, ob die von Aitken (1973) aufgestellte Behauptung, daß bei Lexikographen erhebliche Unklarheit über die Konstruktion eines Wörterbuchbeispiels bestehe, zutrifft.

2.2.2 Versuchspersonen

Bei den Versuchspersonen (Vpn) handelt es sich um erwachsene, fortgeschrittene Lerner/-innen des Englischen, die an der Universität Bielefeld

¹ Das *t*-Test-Verfahren wurde in dieser Untersuchung lediglich im Zusammenhang mit einem Exkurs durchgeführt. Ansonsten wurde auf einer rein deskriptiven Ebene gearbeitet. Die genannten Zahlenwerte und die zwischen ihnen bestehenden Unterschiede wurden in dem Bewußtsein aufgeführt, daß sie inferenzstatistisch betrachtet zu einem großen Teil nicht signifikant sind. Dennoch sind diese Werte für die Fragestellung dieser Untersuchung von einiger Bedeutung.

Veranstaltungen besuchen, die der Verbesserung der sprachpraktischen Fertigkeiten dienen sollen. Insgesamt konnten 57 Vpn für die Untersuchung gewonnen werden, die nach Durchführung zweier Vortests (sprachlicher Vortest/psychologischer Vortest) auf drei Gruppen (selbstkonstruierte Explikationen/Explikationen des COBUILD/Explikationen des LDOCE) verteilt wurden.

2.2.3 Vortests

Bei den durchgeführten Vortests handelt es sich zum einen um einen sprachlichen und zum anderen um einen psychologischen Vortest.² Bei dem sprachlichen Vortest erhalten die Vpn die Aufgabe, eine Liste von 15 englischen Vokabeln (Substantive, Adjektive und Verben) ins Deutsche zu übersetzen bzw. eine deutsche Paraphrasierung zu finden. Die zu übersetzenden Wörter wurden anhand zweier Grund- und Aufbauwortschätze des Englischen (vgl. Häublein & Jenkins, 1987; Oehler, 1980) ausgewählt.

Bei dem psychologischen Vortest handelt es sich um den Progressiven Matrizentest von Raven (1979), der als lernertypendifferenzierender Test eingesetzt werden kann.

2.2.4 Text- und Itemauswahl

Die insgesamt 15 zu vermittelnden Untersuchungssitems wurden den Vpn in insgesamt 4 Texten präsentiert, die im Anhang abgedruckt sind. Bei den Texten handelt es sich um selbstkonstruierte kohärente Texte, die ein kontextuelles Erschließen der zu vermittelnden Untersuchungssitems jedoch nicht ermöglichen sollten.

Als Items kommen aufgrund des skizzierten Forschungsinteresses lediglich Abstrakta (u.a. "to hamper", "consummate", "to foster") in Frage.

2.2.5 Untersuchungsablauf

Die vier Texte werden an die Vpn verteilt. Der Versuchsleiter liest alle vier Texte vor, während die Vpn die Texte vor sich liegen haben. Danach werden die Texte eingesammelt. Anschließend werden die Arbeitsblätter an die Vpn verteilt. Fragen zu solchen Items, bei denen es sich nicht um Untersuchungssitems handelt, sind zugelassen und werden auf Deutsch beantwortet. Anschließend werden die Explikationen zu den Untersuchungssitems zweimal vorgelesen, wobei eine Gruppe mit den selbstkonstruierten Explikationen, eine zweite mit den Explikationen des COBUILD und eine dritte mit denen des LDOCE konfrontiert wird. Die Vpn erhalten danach eine Minute Zeit, um eine Übersetzung oder Umschreibung des Untersuchungssitems in ihrer Muttersprache (Deutsch) zu finden.

² Zur Auswahl und zum Einsatz der Vortests vgl. Henrici, Kostrzewa & Zöfgen (1991, S. 45).

An den Verstehenstest schließt sich eine Pause von etwa zwanzig Minuten Länge an, in denen die Vpn einen Videofilm sehen. Durch diese Pausengestaltung soll vermieden werden, daß sich die Vpn über den zuvor durchgeführten Test verständigen. Die Vpn wissen zu diesem Zeitpunkt noch nicht, daß nach der Pause ein Behaltenstest durchgeführt wird. In dem Behaltenstest soll das kurzfristige Behalten der im Rahmen des Verstehenstests explizierten Items überprüft werden. Zu diesem Zweck wird an die Vpn ein Behaltensbogen verteilt, auf dem die zuvor vermittelten Items in veränderter Reihenfolge erscheinen. Die Vpn erhalten pro Item zwei Minuten Zeit, um eine Übersetzung oder Paraphrasierung der jeweiligen Items in ihrer Muttersprache (Deutsch) anzufertigen. Es ergibt sich somit bei 15 Untersuchungssitems eine Gesamtlänge von 30 Minuten für den Behaltenstest.

Nach einer ersten Auswertung der Ergebnisse aus dem Verstehens- und Behaltenstest werden mit den Vpn Retrospektionen³ durchgeführt, die nach Færch & Kasper (1987, S. 269) dazu dienen, die den erhobenen Performanzdaten zugrunde liegenden mentalen Prozesse zu ermitteln. Bereits Corder (1972) vertritt die Position, daß es nur durch direkte Lerner(innen)befragungen möglich sei, zu autorisierten Interpretationen erhobener Daten zu gelangen.

Nach Ericsson & Simon (1980, 1984) sind eine erfolg- und erkenntnisreiche Durchführung einer Retrospektion und die Qualität der gewonnenen Daten u.a. abhängig von der Zeitspanne zwischen Aufgabenlösung und Verbalisierung. Gedächtnispsychologisch könnten nur die im Kurzzeitgedächtnis (KZG) gespeicherten Informationen Aufschluß über die ablaufenden bzw. abgelaufenen kognitiven Lernprozesse geben. Informationen, die bereits im Langzeitgedächtnis (LZG) gespeichert seien, müßten vor ihrer Verbalisierung in das KZG überführt werden. Ericsson & Simon betonen, daß die im KZG gespeicherten Informationen zumeist noch keine sprachliche Form besitzen und daher zunächst in einen verbalen Code überführt werden müßten. Den Vorteil von Retrospektionen, die unmittelbar nach der Bearbeitung einer Aufgabe (*immediate retrospection*) durchgeführt werden, sehen Ericsson & Simon darin, daß die im episodischen Gedächtnis gespeicherten Informationen noch direkt zugänglich sind. Bei einer zeitlich verzögerten Retrospektion (*delayed retrospection*) seien die Informationen bereits reduktiv oder elaborativ verarbeitet. Die eigentliche Kognition sei mithin von den Probanden nicht mehr zu verbalisieren.

In meiner Untersuchung habe ich mich für eine zeitlich verzögerte Retrospektion (*delayed retrospection*) entschieden. Die geplante Klärung von

³ Zur Durchführung der Retrospektionen vgl. Henrici, Kostrzewa & Zöfgen (1991, S. 49f.).

konkreten Einzelproblemen kann nur aufgrund einer sorgfältigen Auswertung der von den Probanden bearbeiteten Arbeits- und Behaltensbögen erfolgen. Die für die Auswertung der Bögen aufzuwendende Zeit erlaubt eine Retrospektion erst zwei Tage nach Durchführung der Hauptuntersuchung. Der Einwand, daß die Kognitionen der Lerner bei einer konsekutiven Retrospektion bereits verarbeitet seien, scheint mir als Argument gegen zeitlich verzögerte Retrospektionen nicht stichhaltig zu sein. Ein retrospektives Verfahren, in dem der Lerner als Informant über seinen Lernprozeß ernst genommen wird, sollte darauf bauen, daß der Lerner durch Verarbeitung und Reflexion des Lernprozesses Wesentliches über gerade diesen Prozeß aussagen kann.

3. Interpretation der Ergebnisse

3.1 Interpretation der Verstehensleistungen

Tabelle 1 zeigt die Verstehensleistungen in Form von standardisierten Mittelwerten (auf der Basis von 100). Für eine volle Verstehensleistung wurden 2 Punkte vergeben. Wurden Grundzüge der Bedeutung verstanden, so wurde ein Punkt vergeben. Wurde eine Bedeutung nicht verstanden, so wurde kein Punkt vergeben.

Tabelle 1
Verstehensleistungen (standardisierte Mittelwerte)

	selbstkonstruiert <i>n</i> = 25	COBUILD <i>n</i> = 8	LDOCE <i>n</i> = 8
I	74,79	68,67	64,58
II	64,32	63,17	63,58

Legende:

- I: unter Einbezug bereits bekannter Items
- II: unter Ausschluß bereits bekannter Items
- n*: Zahl der Vpn

Die vergleichende Untersuchung der selbstkonstruierten Beispiele mit den Beispielen des COBUILD und des LDOCE ergibt für den Bereich der Verstehensleistung eine leichte Überlegenheit der mit den selbstkonstruierten Beispielen unterwiesenen Lerner/-innen.

Die ähnliche Höhe der Verstehensleistungen in den drei untersuchten Gruppen ist möglicherweise darin begründet, daß sowohl meine eigenen Erklärungen als auch die Wörterbuchbeispiele mit einem frequenten Wortschatz gebildet wurden (vgl. Sinclair, 1985 für das COBUILD). Dem LDOCE ist sogar ausdrücklich ein 'defining vocabulary' mit einem Umfang von 2000 Wörtern zugrundegelegt. Es zeigt sich bei der Auswertung der Testbögen

deutlich, daß überall dort, wo sich die Erklärungen nicht eines frequenten Wortschatzes bedienen, die Verstehensleistungen erheblich niedriger liegen. So wurde beispielsweise im COBUILD für die Erklärung des Items 'in the wake of' u.a. das Lexem 'famine' verwendet, das einem Großteil der Vpn, wie die Retrospektionen ergaben, offenbar nicht bekannt war. Die Vpn machten nur partiell von der Möglichkeit Gebrauch, Fragen zu unbekanntem Wörtern zu stellen, bei denen es sich nicht um Untersuchungsitems handelte.

3.2 Interpretation der Behaltensleistungen

Tabelle 2 zeigt die Behaltensleistungen in Form von standardisierten Mittelwerten (auf der Basis von 100).

Tabelle 2
Behaltensleistungen (standardisierte Mittelwerte)

	selbstkonstruiert <i>n</i> = 25	COBUILD <i>n</i> = 8	LDOCE <i>n</i> = 8
I	88,13	58,67	60,42
II	85,35	52,64	59,06

Legende:

- I: unter Einbezug bereits bekannter Items
- II: unter Ausschluß bereits bekannter Items
- n*: Zahl der Vpn

Im Bereich der Behaltensleistungen zeigt sich eine deutliche Überlegenheit der Vpn, die mit den von mir konstruierten Erklärungen konfrontiert wurden. Mit 88,13% liegen die Vpn dieser Gruppe vor den Vpn, die mit den Beispielen des LDOCE (60,42%) konfrontiert wurden und den Vpn, denen die kontextuellen Erklärungen des COBUILD vermittelt wurden (58,67%).

Bei Neutralisierung der den Lernern/-innen bereits bekannten Items erreichen die mit meinen Beispielen konfrontierten Vpn 85,35% der maximalen Behaltensleistung, während die LDOCE- und COBUILD-Gruppe mit 59,06% bzw. 52,64% deutlich darunter rangieren. Insgesamt zeigt sich, daß die Vpn solche Items, die sie nicht oder nicht voll verstehen, ähnlich schlecht behalten können. Diese Aussage trifft insbesondere auf die Untersuchungsitems 'unprecedented', 'to hamper' und 'to intimidate' zu.

Günstig auf die Behaltensleistungen der Vpn scheint sich insbesondere eine redundante Kodierung des neuen Wortmaterials und eine große Anzahl von Prämissen in einem Satz auszuwirken. Die Bildung eines inhaltlichen und formalen Rahmens (*frame*) weckt Assoziationen bei den Vpn, die somit kognitiv auf die neuen Informationen vorbereitet sind.

3.3 Verstehens- und behaltensfördernde Parameter

3.3.1 Der Aspekt der Steilheit

Nach Wessels (1984, S. 330f.) ist es dringend geboten, den Schwierigkeitsgrad eines Kontextes zu kontrollieren. Es erscheint daher sinnvoll, die verwendeten Erklärungstexte auf ihre Steilheit zu überprüfen, womit das Verhältnis der unbekannt zu den bekannten Wörtern eines Textes gemeint ist. Der insgesamt günstigste Steilheitsgrad ergibt sich für die selbstkonstruierten Beispiele. In den 15 verwendeten Erklärungstexten wurden insgesamt 438 Wörter verwendet, von denen ein Großteil der Vpn in der Retrospektion 10 als unbekannt klassifizierte. Es ergibt sich somit eine Gesamtsteilheit von 2,3%, die eine verstehens- und behaltensfördernde Wirkung haben kann, wenn man wie Hinz (1988) die maximale Steilheit für einen entlasteten Text bei 3% ansetzt.

In den Beispielen des LDOCE wurden in 15 Erklärungstexten 133 Wörter verwendet, von denen den Vpn lediglich fünf unbekannt waren. Es ergibt sich eine ebenfalls günstige Steilheit von 3,8%.

In den Erklärungstexten des COBUILD wurden in 15 Beispielen 132 Wörter verwendet, von denen einigen Vpn insgesamt acht Wörter unbekannt waren. Es ergibt sich hier ein hoher Steilheitsgrad von 6,1%.

3.3.2 Die Erklärungslänge

Bei der Analyse der selbstkonstruierten Beispielsätze bzw. der Bedeutungsexplikationen in den Wörterbüchern fällt die unterschiedliche Länge der Kontextualisierungen auf. Während im COBUILD lediglich 132 Wörter für 15 Beispiele verwendet werden (ein Durchschnitt von 8,8 Wörtern pro Erklärung) und auch das LDOCE nur geringfügig darüber liegt (8,9 Wörter pro Erklärung), liegt die Wortanzahl in den selbstkonstruierten Beispielen mit 438 Wörtern (29,2 Wörter pro Erklärung) deutlich über der der beiden Wörterbücher. Es erscheint möglich, daß die geringeren Verstehens- und Behaltensleistungen der Vpn bei der Präsentation der Wörterbuchbeispiele mit einer geringeren Anzahl verwendeter Wörter pro Erklärungstext in Verbindung steht. Auch Graesser, Hoffmann & Clark (1980) benennen die Wortanzahl in Texten als eine Variable des Textverstehens. Ein längerer Erklärungstext scheint in größerer Zahl Hinweisreize zu enthalten, die inhaltlich inferiert werden können und so die Bedeutungslücke eines Textes schließen. Die Analyse einzelner Beispiele verdeutlicht, daß kurze Explikationen (z.B. die aus lediglich den Wörtern bestehende Explikation des LDOCE zu dem Item 'intriguing') von den Vpn äußerst schlecht verstanden (12,50% der maximalen Verstehensleistung) und nur unwesentlich besser (25,00%) behalten werden.

3.3.3 Die Itemplatzierung

In der Kognitionspsychologie (Benesch, 1987, S. 131; Esser, 1980) wird verschiedentlich die Behauptung aufgestellt, daß durch eine gezielte Platzierung zu vermittelnder Items deren Memorierbarkeit erheblich gesteigert werden könne. Günstig wirke sich vor allem eine Platzierung eines Items am Anfang (Primateffekt) bzw. am Ende (Rezenzeffekt) aus. Die Platzierung eines Items in der Mitte einer Erklärung (speziell rechts von der Mitte) wirke sich ungünstig auf das Behalten aus. Im folgenden sollen die Behaltensleistungen der Vpn analysiert werden, die mit den Explikationen des COBUILD bzw. denen des LDOCE konfrontiert wurden. Die entsprechenden Daten (auf der Basis von 100, standardisierte Mittelwerte) finden sich in den Tabellen 3 und 4.

Tabelle 3
Behaltensleistungen bei den COBUILD-Explikationen
in Abhängigkeit von der Itemplatzierung (n = 8)

Itemposition	Behalten I	Behalten II
Initial	50,00	37,50
Medial	53,33	44,45
Final	63,75	56,25

Tabelle 4
Behaltensleistungen bei den LDOCE-Explikationen
in Abhängigkeit von der Itemplatzierung (n = 8)

Itemposition	Behalten I	Behalten II
Initial	50,00	50,00
Medial	59,38	58,78
Final	66,25	65,36

Legende:

- I: unter Einbezug bereits bekannter Items
- II: unter Ausschluß bereits bekannter Items

Bei der Untersuchung der Behaltensleistungen der COBUILD-Gruppe zeigt sich deutlich die günstige Wirkung der Finalpositionierung eines Items in einer Explikation. Die höchsten Behaltensraten (56,25%) erzielten die Vpn der COBUILD-Gruppe, wenn das zu vermittelnde Item final plaziert war. Entgegen der Erwartung, daß sich eine Medialposition ungünstig auf das Behalten eines Items auswirken könne, erzielten die Vpn bei medialer Platzierung eines Items (44,45%) eine höhere Behaltensleistung als bei initialer Platzierung (37,50%). Die hohen Behaltenswerte bei medialer Platzierung eines Items könnten mit der relativen Kürze der Wörterbuchbeispiele

in Zusammenhang stehen. Es zeigte sich nämlich, daß sich bei den längeren, selbstkonstruierten Beispielen eine Medialposition eher ungünstig auf das Behalten auswirkte. Diese Tatsache könnte mit der starken pro- und retroaktiven Interferenz zusammenhängen, der ein medial positioniertes Item in einem längeren Beispiel ausgesetzt ist. Die Interferenz durch vorangehendes bzw. nachfolgendes Wortmaterial ist selbstverständlich in einem kürzeren Beispiel deutlich geringer. Der für das COBUILD beobachtete Trend einer höheren Behaltensleistung bei finaler Plazierung eines Items zeigt sich auch bei der Analyse der Behaltensleistungen der Vpn, die mit den Explikationen des LDOCE konfrontiert wurden. Der in der Literatur (Benesch, 1987, S. 131; Esser, 1980) behauptete positive Effekt einer initialen Itemplazierung zeigte sich bei der Untersuchung der Wörterbuchbeispiele nicht. Vielmehr wurden die Items umso besser memorisiert, je weiter sie in Richtung auf das Ende der Explikation positioniert wurden.

3.3.4 Weitere verstehens- und behaltensfördernde Parameter

Weitere verstehens- und behaltensfördernde Parameter können im Rahmen dieses Aufsatzes nur kurz skizziert werden.

Im Bereich des **Satzbaus** zeigte sich, daß die präsentierten Beispiele dann gut verstanden und behalten wurden, wenn die Sätze eine geringe Ableitungskomplexität und einen parataktischen Satzbau aufwiesen. Trotz der größeren Verstehens- und Behaltenschwierigkeiten, die mit einem hypotaktischen Satzbau einhergingen, wurden auch hypotaktisch konstruierte Sätze gut verstanden und behalten, wenn sie eine eindeutige Semantik aufwiesen. Insgesamt hat es den Anschein, daß die Komplexität der Syntax von der Eindeutigkeit der Semantik überlagert werden kann.

Mündliche und schriftliche Texte weisen unterschiedliche Organisationsmuster auf. **Textkonnektoren** können das Verstehen und Behalten eines Textes erheblich fördern, indem sie ihn inhaltlich und logisch vorstrukturieren. Haberlandt (1982, S. 240) bezeichnet die kausale Kohärenz eines Textes als die Minimalbedingung für das Textverstehen. Schank & Abelson (1977) sehen den primären Effekt kausaler Konnektoren in einer Anbahnung höherer Behaltensleistungen. Es fällt auf, daß die Beispiele, die eine hohe Anzahl an Textkonnektoren aufwiesen, von den Vpn voll behalten (100%) und zudem gut verstanden (75%) wurden. Die Tatsache, daß die Behaltensleistung deutlich höher liegt als die Verstehensleistung könnte ein Hinweis darauf sein, daß Textkonnektoren, die das Bedingungsgefüge eines Satzes markieren, einen größeren Einfluß auf das Behalten als auf das Verstehen haben.⁴

⁴ Die Tatsache, daß die festgestellten Behaltenswerte über den Verstehenswerten liegen, könnte unmittelbar mit der Auswahl der Testverfahren in Zusammen-

Für das Verstehen von Sprache spielt das Alltagswissen eine bedeutende Rolle. Dieses kann in einem Text präsupponiert oder aber in Form von Propositionen direkt inhaltlich aktiviert werden. Matz & Röhr (1988) verstehen unter **Prämissen** im Text vorfindbare inhaltliche Komponenten. Bei der Analyse der Verstehens- und Behaltensleistungen der Vpn fällt auf, daß speziell diejenigen Beispiele gut verstanden und behalten wurden, die eine hohe Anzahl an Prämissen (bis zu 3,6 pro Beispiel) aufwiesen. Es finden sich jedoch deutliche Hinweise darauf, daß die Anzahl der Prämissen allein keine ausreichende verstehens- und behaltensfördernde Komponente darstellt. Vielmehr scheint es zusätzlich von Bedeutung zu sein, daß die Prämissen um das zu vermittelnde Item herum symmetrisch angeordnet sind. Eine asymmetrische Plazierung der Prämissen scheint das Verstehen und Behalten ungünstig zu beeinflussen.

Für das Verstehen neuer Items und die Integration von Informationen ist es nach Wessels (1984, S. 320) sinnvoll, wenn in aufeinanderfolgenden Sätzen, oder aber in demselben Satz Begriffe oder propositionale Argumente wiederholt werden. Die **redundante Kodierung** sprachlichen Materials wirkt sich vermutlich deshalb so günstig auf den Verstehens- und Behaltensprozeß aus, weil durch eine Wiederholung von Begriffen eine insgesamt geringere Begriffsanzahl im Gedächtnis abgespeichert werden muß. Bei der Analyse einzelner Items zeigte sich, daß redundant kodierte Items ('to make headway', 'sympathetic') deutlich besser verstanden und behalten wurden als Items in solchen Explikationen, in denen eine redundante Kodierung nicht vorlag.

4. Zusammenfassung

Auf der Basis der vorliegenden empirischen Befunde scheinen mir folgende Hinweise für die Konstruktion kontextueller Bedeutungserklärungen vertretbar:

- Eine kontextuelle Bedeutungserklärung sollte eine ausreichende Länge aufweisen, (zwischen 15 und 25 Wörtern) die ein logisches Inferieren von Inhaltskomponenten ermöglicht.
- Der sprachliche Schwierigkeitsgrad kontextueller Erklärungen sollte möglichst niedrig gehalten werden. Die Textsteilheit einer Explikation sollte einen Wert von 3% nicht überschreiten.

hang stehen. Während im Verstehenstest lediglich eine vollkommen korrekte Übersetzung oder Paraphrasierung positiv bewertet wurde, wurde im Behaltenstest auch die Reproduktion zuvor zwar fehlerhaft verstandener, aber behaltener Items positiv bewertet.

- Die Anzahl verschiedener Wörter in einer Erklärung (Wortdichte) sollte möglichst niedrig gehalten werden. Durch eine geringe Wortdichte kann ein verstehens- und behaltensförderndes Maß an Textredundanz erreicht werden.
- Das zu vermittelnde Item sollte in einer Bedeutungserklärung möglichst in finaler Position erscheinen. Bei dieser Positionierung werden die höchsten Verstehens- und Behaltensleistungen erzielt. Speziell Wortklassen (z.B. Adjektive), die innerhalb einer Proposition keinen konstitutiven Charakter besitzen, sollten gezielt positioniert werden, da sie weniger Aufmerksamkeit erfahren als die semantischen Ankerpunkte einer Proposition.
- Die verwendeten Erklärungstexte sollten im Regelfall eine einfache Syntax (parataktischer Satzbau) aufweisen. Komplexere syntaktische Strukturen behindern das Verstehen kontextueller Erklärungen allerdings dann nicht, wenn die Klarheit der Semantik die Komplexität der Syntax überlagert.
- Kontextuelle Erklärungen sollten eine logische Struktur aufweisen, die u.a. durch die Verwendung strukturierender Textkonnektoren etabliert werden kann.
- Textinformationen sollten redundant kodiert sein. Durch Redundanzen kann die Belastung des Gedächtnisspeichers erheblich gesenkt werden.

Literaturverzeichnis

- Aitken, Adam J. (1973). Definitions and citations in a period dictionary. In Audrey R. Duckert (Hrsg.), *Lexicography in English* (S. 259-265). New York: Erlbaum.
- Benesch, Hellmuth. (Hrsg.). (1987). *Dtv-Atlas zur Psychologie* (Bd. 1.). München: Dtv.
- Bodensieck, Gustav. (1967). Untersuchungen zu Darbietungsverfahren der direkten Methode bei abstrakten Adjektiven. *Englisch*, 21, 11-16.
- Collins COBUILD English Language Dictionary*. (1987). London, Glasgow: Collins.
- Corder, Pit S. (1972). Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehlern. In Gerhard Nickel (Hrsg.), *Fehlerkunde* (S. 38-50). Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.
- Denninghaus, Friedhelm. (1965). Probleme der einsprachigen Bedeutungserklärung. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 12, 9-22.
- Doyé, Peter. (1971). *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Dortmund: Lensing; Hannover: Schrödel.
- Ericsson, K. Anders & Simon, Herbert A. (1980). Verbal Reports as Data. *Psychological Review*, 87, 215-251.
- Ericsson, K. Anders & Simon, Herbert A. (1984). *Protocol Analysis*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Esser, Ulrich (1980). Wortschatzerwerb – aus fremdsprachenpsychologischer Sicht betrachtet. *Fremdsprachenunterricht*, 24, 598-601.
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele. (1987). Introspektive Methoden in der Lerner-sprachenanalyse. In Sabine Börsch (Hrsg.), *Die Rolle der Psychologie in der Sprachlehrforschung* (S. 269-303). Tübingen: Narr.
- Galissou, Robert. (1979). *Lexicologie et enseignement des langues (essais méthodologiques)*. Paris: Hachette.
- Graesser, Arthur C., Hoffmann, Nicholas L. & Clark, Leslie F. (1980). Structural components of reading time. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 135-151.
- Haberlandt, Klaus. (1982). Reader expectations in text comprehension. In Jean F. Le Ny & Walter Kintsch (Hrsg.), *Advances in Psychology 9. Language and Comprehension* (S. 239-249). Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- Häublein, Gernot & Jenkins, Recs. (1987). *Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz Englisch*. Stuttgart: Klett.
- Henrici, Gert. (1989). Fremdsprachenerwerb und Diskursanalyse – Forschungsüberblick und eigene Position. In Bernhard Kettemann (Hrsg.), *Englisch als Zweitsprache* (S. 209-236). Tübingen: Narr.
- Henrici, Gert. (1990). L2 Classroom Research. Die Erforschung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, 21-61.
- Henrici, Gert, Kostrzewa, Frank & Zöfgen, Ekkehard. (1991). Zur Wirkung von Bedeutungserklärungsverfahren auf Verstehen und Behalten – Ergebnisse aus einem empirischen Projekt. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2, 30-65.
- Hinz, Klaus. (1988). Textarbeit mit leistungsschwachen Schülern. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 35, 369-376.
- Kostrzewa, Frank (1992). *Merkmale verstehens- und behaltensfördernder kontextueller Bedeutungserklärungen*. Bielefeld (Dissertation).
- Longman Dictionary of Contemporary English*. (1987). Harlow: Longman.
- Lübke, Diethard. (1972). Einsprachige Vokabelerklärung: Testergebnisse aus dem Französischunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen*, 25, 23-31.
- Matz, Klaus-Dieter & Röhr, Gerhard. (1988). Kognitive Aspekte der Lernbarkeit kontextuellen Erschließens. *Deutsch als Fremdsprache*, 25, 88-92.
- Oehler, Heinz. (1972). Der mehrsprachige Grundwortschatz als Lern- und Lehrhilfe auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit. *Fremdsprachenunterricht*, 23, 2-12.
- Raven, John C. (1979). *Standard Progressive Matrices*. Weinheim: Beltz Test Gesellschaft.
- Schank, Roger C. & Abelson, Robert P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. New York: Wiley.
- Sinclair, John M. (1985). Lexicographic evidence. In Robert Ilson (Hrsg.), *Dictionaries, lexicography and language learning* (S. 81-94). Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, Robert J. (1987). Most vocabulary is learned from context. In Margaret C. Mc Keown & Mary E. Curtis (Hrsg.), *The nature of vocabulary acquisition* (S. 89-105). New York: Erlbaum.
- Wessels, Michael. (1984). *Kognitive Psychologie*. New York: Harper & Row.

Anhang

1. Verwendete kontextuelle Erklärungen

1.1 Selbstkonstruierte Erklärungen

unprecedented

The unemployment rate in the United Kingdom has reached an unprecedented level. Never before in the history of this country have there been so many unemployed.

to make headway

"You are really making headway", the maths teacher told Peter, whom he had formerly never regarded as a good pupil. "It's your third good mark in maths in a row", the teacher added.

in the wake of

In the wake of earthquakes many houses have to be reconstructed, or, if that is not possible, pulled down.

sympathetic

John is a person who normally doesn't care too much for the feelings of others but he has somehow changed. When I was in hospital with appendicitis he talked with me for many hours and was very sympathetic because I was so afraid of the operation.

to intimidate

The witness who had to give evidence against the accused was severely intimidated. Despite of all the threats he turned out to be quite brave and frankly told the truth.

intriguing

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

to ditch

When Mary realized that Miles had a new girl-friend every weekend, she soon ditched their future plans for marriage. She actually told him she never wanted to see him again.

gratifying

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

to tally with

Some days ago Peter saw an accident on the M 5. Since his account of the accident tallies exactly with that of another witness, it seems that he was telling the truth.

to grasp

Pupils, like students, frequently realize that a new problem is sometimes hard to grasp. Very frequently you have to think about it for quite a while before you even get a vague idea of a possible solution.

to be wary of

Elderly women, especially when they live alone, should be wary of strangers. Much too often you hear or read stories about old women being attacked in their own flats or houses.

to foster

Little children are often the quickest and most interested learners you can find. If a child takes a special interest in biology, why not buy him a microscope? One should foster a child's development wherever it's possible.

consummate

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

to epitomize

For many young Germans Herr Schönhuber epitomizes the new political danger coming from the extreme right.

to hamper

Strong wind and heavy rain hampered the search for the victims of an airplane crash. The search finally had to be given up due to the extreme weather conditions.

1.2 Beispiele aus dem 'Collins COBUILD English Language Dictionary'

unprecedented

The frankness of the interview was unprecedented.

to make headway

By the late 1980s their research will probably begin to make headway.

in the wake of

Famine came in the wake of disastrous floods.

sympathetic

My boyfriend was very sympathetic and it did make me feel better.

to intimidate

In 1972 his neighbours intimidated his family into leaving.

intriguing

What you said just now sounds most intriguing.

to ditch

I think you're trying to ditch your secretary.

gratifying

The new plan may be gratifying to the President.

to tally with

We've checked their stories and they don't quite tally.

to grasp

The concepts were difficult to grasp.

to be wary of

People are understandably wary of the new government.

to foster

The local council has a policy of fostering music, drama and crafts.

consummate

He was a fighter of consummate skill.

to epitomize

His failure epitomizes that of the whole movement.

to hamper

Legislation can provoke strikes and hamper their settlement.

1.3 Beispiele aus dem 'Longman Dictionary of Contemporary English'

unprecedented

(It was an) unprecedented rainfall/price increase.

to make headway

They're trying to reduce expenditure by 10% but they're not making much headway.

in the wake of

Hunger and disease followed in the wake of the war.

sympathetic

She was very sympathetic when my mother died.

to intimidate

They tried to intimidate him into doing what they wanted.

intriguing

(What) an intriguing idea/story/woman!

to ditch

She got bored with her boyfriend and ditched him.

gratifying

It is gratifying to see the widespread response to our charity appeal.

to tally with

Your figures don't tally with mine.

to grasp

I think I grasped the main points of the speech.

to be wary of

Wild animals (are) wary of traps.

to foster

We hope these meetings will help foster friendly relations between our countries.

consummate

He won the race with consummate ease.

to epitomize

This strike epitomizes what is wrong with industrial relations in this country.

to hamper

The search was hampered by appalling weather conditions.

2. Die verwendeten Texte*Text 1:*

The striving of Chinese students for more liberty in their country ended in an unprecedented act of violence. Whereas China seemed to be making headway in recent years, there can now only be little hope for a bright or at least acceptable future. One can now expect that the increased despondency among Chinese students in the wake of the violence used by the government might create even more chaos than anyone living in distant Europe can imagine. The state has caused chaos, showing only too clearly the difficulties present-day China is being confronted with. European politicians, however sympathetic they might be, should hope that the intimidated students of China refrain from taking revenge for past events. If that happened, absolute chaos would become inevitable.

Text 2:

Learning a foreign language, either at school or at the university can broaden your mind and thus help to increase your knowledge and general understanding of the world. Getting to know new words and developing an advanced command of the foreign language can also be a very intriguing experience when you travel abroad. All of a sudden you realize that you can cope with situations that you were formerly unable to handle. If you think foreign languages are no good at all, please ditch that attitude immediately. With modern teaching techniques learning a foreign language is no longer a miracle and having the ability to speak an additional language is always advantageous nowadays. It's easy to see that learning a foreign language is gratifying most of the time.

Text 3:

The bilingual upbringing of children is most difficult for the parents. This statement might sound a bit trite. It tallies, however, with the experiences of many parents. Normally a child does not learn two languages equally well at the same time. It often takes quite a while before children fully grasp the principle of reproducing an utterance in a second language. But even for children who are accustomed to this principle, giving

a precise translation is not always easy. Parents who recognize the difficulties of their children's bilingual education should be wary of demanding too much. Even health and educational personnel give erroneous advice concerning the problems of bilingual education. Children should be intensively fostered in their learning processes but their often noticeable unwillingness to speak an additional language must not be neglected. It's unnecessary to mention that parents often have lots of questions in this area and teachers as well as psychologists or family doctors should be ready to help wherever they can.

Text 4:

On Wednesday, June 14, 1989, Chancellor Kohl and Soviet leader Michail Gorbachev signed a momentous declaration to put their relations on a new basis. This was, however, not the most impressive part of his visit to Bonn. When Gorby, as the Germans call him, appeared on the capital's market square, people almost went hysterical. The Soviet leader basked in the adulation. One could recognize that his skill in self-presentation is almost consummate. Claudia, a young German art student said, "You have to be positive about him." She only seemed to epitomize the feelings of the new unfearful generation. One should, however, never forget the political questions that arise when a Soviet President visits West Germany. In the past the Wall hampered escapes as well as political co-operation.

Korrespondenzadresse:

Dr. F. Kostrzewa, Keimyung University, Department of German, Language and Literature, Taegu City 704-701, Taegu, Südkorea.

Hochschul-Kooperation in der europäischen Lehrerausbildung: Das RIF-Programm

Ingelore Oomen-Welke

Pädagogische Hochschule Freiburg i. Br.

This article is concerned with academic staff and students in Europe engaged in cooperation projects, and deals with linguistic, professional, and cultural factors that influence the cooperation. It appears useful to focus on the participants themselves because the idea of a European Dimension in teacher training cannot be considered in isolation from the people who disseminate it: Europe is built by human beings. As a highly involved – but critical – participant I would like to initiate a process of reflection and cooperation, which might lead to new forms of cooperation. Language plays its part here. In addition my description displays, I hope, basic patterns of intercultural cooperation practice in Europe which may be relevant as well for other groups such as teachers and pupils.

1. Allgemeine Orientierung

Es ist Konsens, daß der Europagedanke als Dimension der Erziehung der Jugend verbreitet werden müsse. Europagedanke, das heißt bekanntlich, an die Stelle der alten Rivalitäten und Feindschaften zwischen den Völkern und Staaten Frieden und Freundschaft zu setzen, die durch Kooperation im Hinblick auf eine gemeinsame Zukunft "in Köpfen und Herzen der Menschen" verankert werden sollen.¹ Seit 1963, also seit dreißig Jahren arbeitet bereits das Deutsch-Französische Jugendwerk in diesem Sinne (Ménudier, 1991), indem es Begegnungen von Jugendlichen organisiert, sowohl in bilateralen als auch seit 1976 in Drittländerprogrammen.

Die neuerdings vielzitierte "europäische Dimension in der Erziehung" besagt, daß das Thema Europa in allen Schulfächern und in den verschiedenen inhaltlichen Bereichen seinen Platz hat und die Richtung der Betrachtung lenkt:

- nicht nur die eigene, sondern die gemeinsame Geschichte aufzuarbeiten und verschiedene Standpunkte und Interessen zu sehen und zu bewerten;
- Europa als sozialen und wirtschaftlichen Lebensraum zu betrachten und seinen Zusammenhang mit anderen Lebensräumen dieser Erde zu betonen, so daß die daraus erwachsende Verantwortung erkennbar wird;

¹ Vgl. Loth (1990). Die Verträge sind zusammengefaßt in: Europa-Recht 1990.

- die Regionen und die staatlichen Gebilde in ihren Besonderheiten und in ihrem Zusammenspiel zu sehen und auch ihre Widersprüchlichkeiten zu berücksichtigen;
- Kooperationsformen in Naturwissenschaften und Technik zu erlernen;
- Literatur und Kunst als Ausdruck von Menschen in Europa für andere Menschen und als kulturelle Tradition zu erfahren;
- Aufmerksamkeit auf die Sprachenvielfalt in Europa zu lenken und sich selbst um andere Sprachen und um Kommunikation zu bemühen (wobei nicht nur die traditionellen Schulsprachen gemeint sind).

Zum Problem der Verankerung einer europäischen Dimension in Schule und Unterricht gibt es seit langem in anderen Ländern und mittlerweile auch in Deutschland Publikationen, von denen wegen ihres Aspektenreichtums hier "Wege nach Europa" (Hurrelmann, Knoch, Otto & Rischbieter, 1991) und "Grundschule in Europa – Europa in der Grundschule" (Schmitt et al., 1992) genannt seien.

Die Europäische Gemeinschaft, vertreten von den Bildungsministern ihrer Mitgliedsstaaten im Ministerrat und von ihren EG-Kommissaren in der Europäischen Kommission, hat mehrfach ihr Interesse bekundet, die Europäische Dimension in der Lehreraus- und Lehrerweiterbildung der Mitgliedsstaaten zu verankern;² daher ist auch ein entsprechender Passus in den Vertrag von Maastricht aufgenommen worden. Im Entstehen begriffene Initiativen wurden ideell und seit 1989 auch finanziell darin unterstützt, ein Netzwerk der Hochschulen mit mittlerweile sechzehn Themen (erweiterbar) aufzubauen. Das *Réseau d'Institutions de Formation* (RIF), ein Netz von Einrichtungen der Lehrer(aus)bildung, entstand.³ Die teilnehmenden

² Vgl. z.B. Entschließung der Bildungsminister vom 24. Mai 1988, in der eine "stärkere Betonung der europäischen Dimension in der Erstausbildung und in der Fortbildung der Lehrer" verlangt wird. Vgl. auch "Information der Dienststellen der Kommission für den Ausbildungsausschuß über das Netz von Ausbildungseinrichtungen (RIF)": Dok. Nr. TFRH/233/1/92/ DE EDE-D92-045: Hektogramm, S. 1. Siehe auch Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1991): Erster Bericht über den Ablauf der auf der Ebene der Mitgliedsstaaten und der Europäischen Gemeinschaft durchgeführten Maßnahmen zur Stärkung der europäischen Dimension im Bildungswesen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen SEK (91) 1753. Brüssel.

³ Vgl. die Darstellung des Zustandekommens bei Kodron (1992). Allgemeine Empfehlungen enthält der Bericht von Pierre Yvard (1991): *Die Rolle der Sprachen und die europäische Dimension – Grundsätze und Empfehlungen*. Dritte europäische Sommeruniversität, Universität Nantes. Hektogramm.

Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen sollen didaktische und praktische Fragen der schulischen Erziehung und Lehre erörtern und zu gegenseitigem Verstehen der Nachbarn in Europa führen, indem sie den europäischen Grundgedanken verbreiten, Unterrichtsmaterialien dazu entwickeln sowie Studentenbegegnungen zu den Themen organisieren und betreuen.

Seit 1992 wurden die fünfzehn Themen zu vier übergreifenden Themengruppen geordnet. Sie seien hier bekannt gemacht. Ich zitiere im folgenden die französische und englische Originalformulierung dieser Themen, dann die offizielle deutsche Übersetzung sowie eine mir glücklicher scheinende und daher fett gedruckte Formulierungsvariante, die auch eine der Sache angemessenere Akzentverschiebung bedeutet.⁴

1.1 Übergreifende Themen

- * La citoyenneté européenne – European Citizenship – Die europäische Staatsangehörigkeit – **Europabürger sein** (Sous-RIF 1)
- * La dimension européenne dans l'éducation, les droits de l'homme et les valeurs – European Dimension in Education, Human Rights and Values – Die europäische Dimension bei Ausbildung, Menschenrechten und Wertvorstellungen – **Menschenrechte und weitere Wertorientierungen im Zusammenhang einer Erziehung zu Europa** (Sous-RIF 2)
- * La dimension européenne dans l'éducation et l'environnement – European Dimension in Education and Environment – Die europäische Dimension bei Ausbildung und Umweltschutz – **Die Umwelt im Rahmen einer Erziehung zu Europa** (Sous-RIF 12)
- * La dimension européenne dans l'éducation et le multiculturalisme – European Dimension in Education and Multiculturalism – Die europäische Dimension bei Ausbildung und multikultureller Gesellschaft – **Erziehung zu Europa in multikulturellen Gesellschaften** (Sous-RIF 13)

⁴ Vgl. "Note d'information des services de la commission pour le comité de l'éducation concernant le réseau d'institutions de formation (R.I.F.)" EDE-D92-045, Hektogramm S. 4 sowie die deutsche "Information der Dienststellen ..." Dok. Nr. TFRH/233/1/92/ DE EDE-D92-045; Hektogramm, S. 4. – Die englische Formulierung ist einer Übersicht vom 23.04.90 – FV/mk (Informationspapier) entnommen. Schon hier wird das Sprach- und Äquivalenzproblem deutlich, das sich in den differenzierenden Kontexten der Erziehung bemerkbar macht.

1.2 Lehrplanspezifische Themen

- * La comparaison des systèmes d'éducation et de formation – Comparison of Educational and Training Systems – Vergleich der Ausbildungs- und Berufsbildungssysteme – **Erziehungs- und Lehrer(aus)bildungssysteme im europäischen Vergleich** (Sous-RIF 4)
- * La préparation de futurs enseignants au développement et à la préparation de curriculum des base dans la dimension européenne au niveau du primaire – Elaboration of basic Curriculum on the European Dimension in Education in primary Schools – Vorbereitung künftiger Lehrkräfte auf die Entwicklung und Ausarbeitung von grundlegenden Lehrplänen im Hinblick auf die europäische Dimension im Primarschulbereich – **Arbeit an einem Primarstufenlehrplan "Europa" in der Lehrer(aus)bildung** (Sous-RIF 5)
- * L'élaboration de curriculum de base dans la dimension européenne au niveau secondaire – Elaboration of basic Curriculum on the European Dimension in Education in secondary Schools – Die Ausarbeitung von grundlegenden Lehrplänen im Hinblick auf die europäische Dimension im Sekundarschulbereich – **Arbeit an einem Sekundarstufenlehrplan "Europa"** (Sous-RIF 6)

1.3 Didaktische und fachspezifische Aspekte

- * L'élaboration et le partage d'outils didactiques dans les sciences sociales – Elaboration and Sharing of Materials used for Schools in Social Sciences – Ausarbeitung und Verbreitung von Lehrmaterial für die Sozialwissenschaften – **Entwicklung und Verbreitung von Unterrichtsmaterialien für die gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer** (Sous-RIF 7)
- * L'élaboration et le partage d'outils didactiques dans les disciplines scientifiques – Elaboration and Sharing of Materials used for Schools in Scientific Disciplines – Die Ausarbeitung und Verbreitung von Lehrmaterial für die wissenschaftlichen Fächer – **Entwicklung und Verbreitung von Unterrichtsmaterialien für die naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer** (Sous-RIF 8)
- * L'apprentissage des langues étrangères pour une meilleure dimension européenne dans l'éducation – Learning of Foreign languages for a better European Dimension in Education – Das Erlernen von Fremdsprachen im Hinblick auf eine Verstärkung der europäischen Dimension in der Ausbildung – **Fremdsprachenlernen für eine Erziehung zu Europa** (Sous-RIF 9)

- * La dimension européenne dans l'éducation et les nouvelles technologies – European Dimension in Education and new Technologies – Die europäische Dimension in Ausbildung und neuen Technologien – **Die Rolle der neuen Technologien bei der Erziehung zu Europa** (Sous-RIF 10)
- * L'Europe et le patrimoine culturel – Europe and the Cultural Patrimony – Europa und das kulturelle Erbe – **Europa und sein Kulturerbe** (Sous-RIF 11)

1.4 Spezielle Themen

- * La formation des chefs d'établissements à la dimension européenne – Training of School Directors to the European Dimension – Die Ausbildung von Institutsleitern im Hinblick auf die europäische Dimension – **Die Fortbildung von Schulleitern im Rahmen der Europabildung** (Sous-RIF 3)
- * La Dimension européenne dans l'éducation et l'intégration des enfants handicapés ou en difficultés scolaires – European Dimension in Education and the Integration of handicapped Children or Children having difficulties in School – Die europäische Dimension in der Ausbildung und die Integration von behinderten Kindern oder von Kindern mit Schulproblemen – **Die Integration von behinderten Kindern oder Kindern mit Schulproblemen im Rahmen einer Erziehung zu Europa** (Sous-RIF 14)
- * Formation des formateurs – (noch keine offizielle englische und deutsche Übersetzung) – **Fortbildung von Fachleitern, Referenten und Dozenten der Lehrer(aus)bildung und der Lehrerfortbildung** (Sous-RIF 15).
- * European Dimension and Health Education – (noch keine offizielle englische und deutsche Übersetzung) – **Gesundheitserziehung im Rahmen der Europabildung** (Sous-RIF 16).

Aus den einzelnen Sous-RIFs entstehen soeben Publikationen und Lehr-/Lernmaterialien. Eine Liste der vorbereitenden Abhandlungen liegt bereits vor (Information der Dienststellen 1992).

Deutsche Hochschulen und Universitäten sind im RIF nur verschwindend gering beteiligt. Insofern dient dieser Artikel auch der Information von Kolleginnen und Kollegen über Möglichkeiten der Mitarbeit.⁵

⁵ Die Kontaktadresse der Brüsseler Zentrale ist: EURYDICE Dimension Européenne, 15 rue d'Arlon, B-1040 Brüssel/Bruxelles.

In anderen Ländern, vor allem in Frankreich, Großbritannien und den Niederlanden, scheint das Interesse der *institutions de formation/teacher training institutions* breiter gestreut, in den Mittelmeerländern wächst es.

1.5 Sprachen- und Verstehensprobleme im Vorfeld

Schon die Formulierungen der Bereiche machen aufmerksam auf sprachliche und darin konzeptionelle Probleme:

- * **Hochwertwörter, Konnotationen und Konzepte:** Die meisten Themen sind formuliert über Hochwertwörter ("mots valeur") und Arbeitsfelder, manchmal nur über Hochwertwörter, vor allem 1 und vielleicht auch 11. Hochwertwörter sind, wie der Name sagt, mit bewertenden Konnotationen versehen, die, je nach Haltung der Sprachbenutzer, mehr oder weniger positiv sind. Das dominierende Hochwertwort lautet "La dimension européenne". Eine Aufgabe des RIF soll es demnächst sein herauszubringen, wie der zwar hochbewertete, jedoch unscharfe Begriff wohl mit Bedeutung zu füllen sei. Das heißt, daß die Konzepte davon unterschiedlich sind und sich erst in der Arbeit langsam klären. Andere Hochwertwörter sind konfliktträchtig: Während Franzosen "la citoyenneté européenne" offenbar angenehm über die Lippen geht, hat die amtlich-wörtliche Übersetzung ins Dänische "Europaeisk Statsborgerskab" heftiges Unbehagen hervorgerufen, weil eben dieses ein aktuell umstrittenes Konzept nennt. Offensichtlich setzt die Brüsseler Administration eher auf versierte als auf sensible Übersetzungen. Die Übersetzungen und ihre Deutungen sind hochpolitisch! Man denke auch an die Äußerung des deutschen EG-Kommissars kurz vor der dänischen Maastricht-Abstimmung, die Politiker machten sich bei der Unterzeichnung von Verträgen meist gar keine Vorstellung davon, was damit alles möglich sei. Das war dort Wasser auf die Mühlen der Maastricht-Gegner.
- * **Lexikalische Entsprechungen:** Ganz deutlich sind die Felder hier verschieden gegliedert, z.B.: *disciplines scientifiques – sciences sociales/Naturwissenschaften – Sozialwissenschaften* vs. *Wissenschaften – Sozialwissenschaften*. Vgl. auch die englische Fassung.
- * **Genus und Sexus der Personenbezeichnungen:** Wie geschlechtsneutral ist das Genus in den Berufsangaben der einzelnen Sprachen: *teacher/instituteur/institutrice* vs. *formateur/formatrice – Lehrer und Lehrerin* vs. *LehrerIn* vs. *Lehrperson*; *professeur* vs. *Professsor/Professsorin*; *director* vs. *directeur/directrice* vs. *Direktor/Direktorin/DirektorIn?* Zwingt eine Sprache dazu, ein bestimmtes Genus zu verwenden? Welches, mit welcher Wirkung?
- * **Begriffe und zugrunde liegende Konzepte:** *teacher training* und *formation* geben eindeutige Begriffe wieder, während *Lehrer(aus)bildung*

Unterschiede der Auffassung ausdrückt: Werden Lehrer gebildet, d.h. auch erzogen, oder ausgebildet, d.h. auf ihren Beruf vorbereitet? Wieviele deutsche Übersetzungen gibt es je nach Kontext für *education*? Wie ist *Lehrerfort- und weiterbildung* zu verstehen? Vgl. *formation des formateurs*.

- * **Topikalisierung:** Während die gleichordnenden *und-/et-* Formulierungen offensichtlich im Französischen tolerabel sind, da französische KollegInnen daran bislang keinen Anstoß nahmen, verfälschen sie nach meiner Ansicht im Deutschen die Intention: die parataktische Ordnung *bei ... und ...* setzt *Ausbildung* auf eine Ebene mit dem Thema des Sous-RIF. Will man das Thema im Rahmen der Erziehung zu Europa sehen, muß man es syntaktisch an die erste Position setzen, während der immer gleiche Kontext den als Präpositionalattribut zu fassenden Rahmen abgibt (*im Rahmen einer Erziehung zu*).

In den Themenformulierungen ist eine Form sprachlicher Dominanz zu vermuten, nämlich des Französischen. Das mag mit der Geschichte der EG zusammenhängen, die ja zunächst ohne England begann. Vielleicht muß das – unten als verengend charakterisierte – Durchsetzen ihrer Sprache durch Englischsprechende für die Gemeinschaft (nicht individuell) im Grunde als eher progressives Moment gesehen werden, da es den Primat des Französischen bricht. Vielleicht liegt es aber auch überwiegend an den englisch- oder französischsprachigen Personen (auch aus anderen Ländern), welcher Themenbereich jeweils in welcher Sprache entfaltet wird.

2. Organisationsformen der Kooperation

Mögliche Formen der Kooperation zwischen europäischen Hochschulen ergeben sich aus den allgemeinen Richtlinien der Arbeit im RIF, die ihrerseits durch die Möglichkeiten der Finanzierung bestimmt sind. Kooperation mehrerer Hochschulen in mehreren Ländern kann nicht nur auf schriftlichem Wege erfolgen, sondern bedarf der Diskussion bei Konferenzen, und diese kosten Geld. Die notwendigen Reisen mit Aufhalten können die Hochschulen im allgemeinen nicht tragen. Zur Finanzierung vorgesehen sind bislang die im folgenden angeführten Konferenztypen.

2.1 Koordinatorentreffen des RIF

Alle Koordinatoren der Sous-RIF treffen zweimal jährlich zusammen, um mit den VertreterInnen der EURYDICE Dimension Européenne allgemeine Fragen zu klären und Perspektiven zu entwickeln. Die VertreterInnen der EURYDICE und zeitweise der Europäischen Kommission, die das RIF als offizielles Pilotprojekt führt, geben deren Entscheidungen zu anstehenden

Fragen bekannt und versuchen, diese den KoordinatorInnen verständlich zu machen. Dabei werden manchmal auch Grenzen von Handlungsmöglichkeiten, sprich Finanzierungs- und Verwaltungshemmnisse, deutlich. Es handelt sich somit um eine den thematisch orientierten Sous-RIFs übergeordnete Ebene.

2.2 Treffen der Mitgliedsinstitutionen eines Sous-RIF

Hier handelt es sich um die Ebene der konkreten thematischen und organisatorischen Arbeit. Das Budget jedes Sous-RIF ist durch Antrag begründet; die Bewilligung richtet sich danach und nach der Zahl der Mitgliedsinstitutionen. Diese schwanken zwischen fünf und fünfzehn. Jährlich finden normalerweise zwei Sous-RIF-Treffen jeweils an einer der Mitgliedshochschulen statt, die der didaktischen Diskussion des Themas dienen und ein thematisches Begegnungsprogramm von Studenten der beteiligten Institutionen vorbereiten. Dies ist die Gelegenheit, sich im Kollegenkreis über grundlegende und spezielle didaktische Fragen zu verständigen oder auch zu streiten. Ein sehr wichtiger Schritt auf dem Wege zu Europa also.

Aus diesen Bemerkungen ist schon ersichtlich, daß es Personen sind, die Institutionen vertreten – wie denn auch anders? In den Sous-RIF ist eine überwiegende personelle Konstanz festzustellen bei eher geringer Fluktuation. Das ist bedeutsam, weil es sowohl bei Überlegungen zur internen Organisationsstruktur der Mitgliedshochschulen als auch bei der Interaktion der TeilnehmerInnen eine Rolle spielt.

2.3 Vierwöchige Studentenbegegnungen

Die Arbeit der Sous-RIFs dient der LehrerInnen(aus)bildung, indem

- Unterrichtsmaterialien zu dem betreffenden Thema entworfen und ausgetauscht werden und
- vierwöchige Begegnungen mit StudentInnen verschiedener Länder zu den Themen durchgeführt werden.

Auch dabei spielt natürlich das Sprachenproblem eine Rolle. Englisch- bzw. französischsprachige StudentInnen können ohne weitere Sprachkenntnisse an den Begegnungen teilnehmen und erwarten, daß ihre Sprache gesprochen wird, während das für alle anderen EuropäerInnen nicht gilt, etwa für zweisprachige KatalanInnen, für (remigrierte) GriechInnen mit Deutschkenntnissen, für in Deutschland aufgewachsene ItalienerInnen. Das heißt letztlich, daß das Anforderungsniveau bei Begegnungen für Nicht-Anglo- bzw. -Frankophone ungleich höher ist. Dasselbe wurde auch in anderen Programmen festgestellt samt den daraus entstandenen Problemen (Oomen-Welke, 1993). Bei einzelnen StudentInnenbegegnungen wurde durchgesetzt,

daß alle TeilnehmerInnen Englisch sprachen, dort eine Fremdsprache für alle. Das verschob jedoch das Problem nur, weil z.B. DänInnen Englisch müheloser sprachen als GriechInnen. "Die sprachliche Herausforderung" (Brusch & Kahl, 1991) bleibt bestehen.

2.4 Bilaterale Begegnungen von HochschullehrerInnen der RIF-Institutionen

Es ergab sich die Möglichkeit, bilaterale Besuche von KollegInnen beteiligter Hochschulen für je zwei Wochen zu finanzieren. Auf diese Weise kamen 1992 über fünfzig Partnerbegegnungen von je insgesamt vier Wochen (zwei mal zwei Wochen) zustande, 1993 sogar über 70 Partnerbegegnungen. Wenn eine Hochschule Mitglied mehrerer Sous-RIFs war, konnte sie entsprechend viele KollegInnen entsenden und empfangen. Die bilateralen Besucher, die z.T. zum ersten Mal Kontakt mit einer ausländischen Hochschule hatten, lernten ein fremdes Erziehungs- und Lehrerbildungssystem kennen und erläuterten das eigene. Entsprechend ihren fachlichen Interessen trafen sie mit mehreren KollegInnen der jeweils aufnehmenden Hochschule zusammen. Dadurch kam eine Verständigung über didaktische Handlungsmöglichkeiten zustande, die die Basis der Beteiligten und Interessierten verbreitert, zumal diese wiederum an ihrer Heimathochschule darüber berichteten. Es handelt sich hier um ein begleitendes Begegnungsprogramm, bislang ohne konstitutiven Anteil an der thematischen Arbeit der Sous-RIFs.

Es sei jedoch nicht verschwiegen, daß vor allem die terminliche Organisation und die sprachliche Kommunikation zuweilen schwierig waren:

- Die Studienjahre sind in Europa ganz unterschiedlich gegliedert: der früheste Beginn ist Anfang September, das früheste Ende Mitte Mai. Dazwischen liegen überall Ferientermine oder Prüfungen, bei denen die aufnehmenden Hochschulen keine Teilnahme am Lehrbetrieb anbieten können.
- Deutsche bewarben sich fast ausschließlich für Länder, deren Sprache sie sprechen (Niederlande, Dänemark, Frankreich, England, Spanien, Griechenland). GriechInnen bewarben sich ausschließlich in Länder, deren Sprache sie sprechen (z.B. Deutsch oder Französisch); SpanierInnen sprachen zumindest eine im Aufnahmeland erwartbare Sprache (in Deutschland Englisch und Französisch). FranzösisInnen und BritInnen bewältigten den Austausch offenbar mühelos ohne jede Fremdsprachenkenntnis, vertrauend auf die Kenntnisse der anderen. Das rief gelegentlich Aggressionen hervor.

Ein Teil der KollegInnen stammte selbst aus binationalen Ehen, was offensichtlich aufgeschlossen macht. Ein anderer Teil hatte eine Fremdsprache

als Nebenfach studiert oder eine gewisse Lebenszeit im Ausland verbracht und/oder eine/n ausländische/n PartnerIn.

Besonders fruchtbar erschienen die Besuche, bei denen zwei KollegInnen aus verschiedenen Ländern mit mindestens einer gemeinsamen Sprache gleichzeitig dasselbe Programm durchliefen, so daß sie sich über ihre Eindrücke ständig auseinandersetzen konnten.

Für die konkrete Arbeit im RIF ist dieses Begleitprogramm insofern wichtig, als an den Mitgliedshochschulen die europa-interessierten DidaktikerInnen und PädagogInnen, die nicht direkt an den Themen der Sous-RIFs teilnehmen, auf diesem Wege in die Arbeit innerhalb des Umfeldes "Europa in der Erziehung" einbezogen werden. So läßt sich eine größere Gruppe von potentiellen Projektträgern aufbauen, die die europäische Dimension, quasi ein "Prinzip Europa", kontinuierlich in ihrer Lehre bedenken, den Boden für die konkrete pädagogisch-didaktische Zusammenarbeit vorbereiten und diese später tragen. Für manche KollegInnen ist dies der erste fachliche Austausch mit Sprechern fremder Sprachen. Es entwickelt sich mehrsprachige Fachkommunikation in der Lehrer(aus)bildung.

2.5 Evaluation des RIF

Die Arbeit des RIF wird von einer Forschungsgruppe begleitet, die in der ersten Phase aus Soziologen der Universität Nantes bestand und ab 1993 um andere europäische Forscher erweitert worden ist.⁶ Obwohl deren Einzelberichte nicht veröffentlicht werden, ist anzunehmen, daß die jeweils nationale Sicht und der Standard der Erziehungswissenschaften in ihnen eine Rolle spielen. Ein weiteres Problem stellt die sprachliche Vermittlung dar: Englische und italienische EvaluatorInnen z.B., die sehr gut Englisch und Französisch sprechen, nehmen an Konferenzen mit überwiegend Niederländern, Belgiern, Skandinaviern, Griechen und Deutschen teil, bei denen zumindest in der Nebenkommunikation viel Deutsch und Dutch gesprochen wird. Dies muß von Deutschen in eine ihnen geläufige Sprache – mit den normalen Übersetzungsverlusten – zusammengefaßt werden, damit evaluiert werden kann.

Zusammenfassend: Bei allen Konferenzen ist davon auszugehen, daß die KooperationspartnerInnen die Konferenzsprachen auf unterschiedlichem

⁶ Soeben liegt ein erster Bericht der Gruppe aus Nantes vor:

"Le RIF laboratoire culturel et pédagogique – Analyse du Réseau d'Institutions de Formation – Rapport intermédiaire" von Groupe de travail de l'Université de Nantes J.P. Barbe, C. Suaud, Y. Tertrais, P. Yvard. Rédaction: C. Suaud et Y. Tertrais. Hektogramm 1992. – Vgl. auch Protokoll der Sitzung der Koordinatoren des RIF am 27./28. 11. 1992; EDE-D92-086 vom 1. 12. 92, S. 1/2.

Niveau sprechen und daß sich die Nicht-Muttersprachler oft unterhalb der Ebene ihrer eigentlichen Kompetenz darstellen. Nur wenige sind FachvertreterInnen der gesprochenen Fremdsprache.

3. Kulturelle Komponenten der Kooperation europäischer HochschullehrerInnen

Personen, die die Kooperationsprogramme tragen, interessieren in einem evaluierenden Kontext als Übermittler einer benachbarten und fremden Kultur. In der Kooperation werden an ihnen gleichzeitig individuelle Merkmale und Gruppenmerkmale wahrgenommen, die günstig oder störend auffallen, und oft ist zwischen individuell und kulturell schwer zu unterscheiden.⁷ Erst Erfahrungen mit mehreren Personen über längere Zeit geben ein Bild eines kulturgeprägten Verhaltens, das sein Profil allerdings wieder über Deutungen der/s Wahrnehmenden gewinnt. Es stehen also nicht individuelle Merkmale im Vordergrund, sondern das, was als kulturelle Gruppenmerkmale interpretiert wird – ein "Kern an Weltbildern, Wertvorstellungen, Denkweisen und Konventionen", die sich bei aller internen Varianz im Verhalten der Personen manifestieren (Knapp & Knapp-Potthoff, 1990) –, mit denen bei internationalen interkulturellen Kooperationen gerechnet werden muß.

3.1 Soziale Komponenten

Daher erscheint es mir sinnvoll, zwei Komponenten des kulturellen Verhaltens von HochschullehrerInnen bei der RIF-Kooperation zu nennen: die Komponente Profession/Beruf und die Komponente Persönlichkeit. Sie bilden Obergruppen, die Einflußfaktoren trennen. Unter einer Komponente subsumierte Faktoren sind immer noch komplex, das heißt aus Teilfaktoren bestehend. Die Faktoren sind auch nicht als vollständig anzusehen, weil ja eindeutig Individuelles möglichst nicht berücksichtigt und vor allem Auffälliges beschrieben wird.

Die Komponenten sind "Größe der Institution, Studienaufbau, Hierarchie und internes Funktionieren, Qualifikation des Hochschulpersonals, Institutionelle Selbstverständlichkeiten" für den Faktor "Institution", "Alter, Geschlecht und Familienstand, Lebensumstände" für den Faktor "Persönlichkeit". Dazwischen liegen die Komponenten "Interaktionsbereitschaft und Konfliktbearbeitung, Rivalität und Prestige", die sowohl strukturell als auch individuell geprägt sein können.

⁷ Vgl. z.B. über Begegnungsprogramme mit LehramtsstudentInnen Oomen-Welke (1993). Auch die Gruppe aus Nantes stellt die Frage nach "Réseau d'institutions et/ou d'individus ?", vgl. Le RIF laboratoire ... 1992, S. 4f.

Diese eher soziologischen Faktoren werden im Rahmen einer sich entwickelnden europäischen Hochschulkultur in der Zeitschrift INTERKULTURELL dargestellt (Oomen-Welke, erscheint).

3.2 Zum Faktor "Sprachkenntnisse und Einstellungen zu Sprachen"

Mit einer gewissen Selbstverständlichkeit verbreitet die EURYDICE in Brüssel ihre Papiere für das RIF in französischer, manchmal in englischer Sprache. Ende 1992 erschien m.W. zum ersten Mal ein offizielles Schriftstück in den anderen Sprachen der Mitgliedsländer. Bei den Koordinatorentreffen und bei den Treffen der Sous-RIFs wird Englisch und Französisch gesprochen, während natürlich Nebenkommunikation in anderen verfügbaren Sprachen stattfinden kann. Entsprechend verläuft die schriftliche Kommunikation in den Sous-RIFs.

3.2.1 Sprachenwahl

Die Sprachenwahl ist selbstverständlich, aber nicht konfliktfrei. Zum einen bringen verschiedene Mitgliedsländer (Belgien, Spanien/Katalonien) ihre Sprachkonflikte in die Kooperation mit. Offiziell bestreitet niemand, daß Englisch und Französisch als *linguae francae* in Europa geeignet seien, nicht wegen der Sprachen als solcher, sondern wegen ihrer Tradition als Schulsprachen in den europäischen Ländern. So kommt es auch, daß viele TeilnehmerInnen diese Sprachen ausgesprochen gut beherrschen und gern sprechen. Das führt nun auf der anderen Seite dazu, daß viele Englischsprechende (BritInnen und IrInnen) und Französischen ihre Muttersprache und nur diese gebrauchen, sowohl produktiv als auch rezeptiv, und sofort eine Übersetzung verlangen, wenn die jeweils andere Sprache gesprochen wird (mit geringen Ausnahmen). Gegen diese prononcierte Einsprachigkeit erhebt sich gelegentlich Protest.

Darüber hinaus ist die Selbstverständlichkeit des Muttersprachengebrauchs oft mit weiteren, den Sprechern selbstverständlichen Faktoren verbunden: bei den Französischen mit einer enormen Sprechgeschwindigkeit, bei den Englischsprechenden mit starker (regionaler?) Färbung und dem typisch englischen Humor für Eingeweihte. Letzteres wurde von KoordinatorInnen des RIF kommentiert mit Bemerkungen wie: "Wir alle verstehen gut Englisch, außer wenn es von Euch Muttersprachlern gesprochen wird. Dann brauchen wir eine Übersetzung."

Es ist also nicht die Sprachenwahl selbst, sondern die manifeste Einstellung der englisch- und französischsprachigen Muttersprachler zu ihrer (unreflektierten?) Einsprachigkeit, die einen gewissen schwelenden Konflikt schürt und die deren – selten genug verlautenden – Beschämtheitstopoi die Glaubwürdigkeit nimmt: "J'aimerais bien parler les langues comme toi."

3.2.2. Sprachkonflikte

Echte Sprachkonflikte gibt es von Zeit zu Zeit in den Sous-RIFs, z.B. wenn einmal südeuropäische TeilnehmerInnen Deutsch statt Englisch/Französisch als Konferenzsprache vorschlagen und darauf geantwortet wird, es sei normal, Englisch/Französisch zu sprechen. In einem Falle wurde, nach lebhafter Auseinandersetzung, dann schließlich so verfahren, daß andere TeilnehmerInnen ständig übersetzten. Das hebt das Problem nicht auf! Wenn die Hauptkommunikation in einer Sprache stattfindet und von Engagement für die Sache getragen ist, dominieren die Muttersprachler nicht nur wegen ihrer Differenzierungsfähigkeit, sondern vor allem wegen ihrer schnellen Reaktion auf die verstandenen Äußerungen. Dagegen hat der/die ÜbersetzerIn neben der eigenen inhaltlichen Teilnahme die Aufgabe, Sprachminderheiten angemessen zu vertreten, indem er/sie ihnen das Wort verschafft. Wegen der Durchsetzungsfähigkeit der Muttersprachigen gelingt das oft nicht, und auf Unterbrechungen des Sprachflusses gibt es beleidigte Reaktionen. Daher haben Minderheiten – entgegen ihrer Sachkompetenz – oft keine Chance, inhaltlich an passender Stelle zu intervenieren, weil die Diskussion einfach zu schnell weiterläuft.

Das Problem läßt sich nicht durch professionelle Simultanübersetzung lösen, weil ÜbersetzerInnen meist keine Fachleute sind; vgl. die professionelle Übersetzung der RIF-Themen.

Es sei aber auch ein gegenteiliger Fall berichtet, daß nämlich TeilnehmerInnen ihre Idee auf englisch oder französisch nicht in ausreichender Differenziertheit vermitteln konnten. Da forderten andere (NiederländerInnen) sie auf, ihre Muttersprache zu sprechen, um den Inhalt gemeinsam zu erfassen und kooperativ für alle zu übersetzen.

Sprachenkenntnis ist für alle EuropäerInnen außer für Französischen und Englischsprechende ein selektives Kriterium der Mitarbeit im RIF, nicht weil das RIF es explizit voraussetzte, sondern weil KollegInnen ohne Sprachenkenntnisse sich die Mitarbeit nicht zutrauen. Dieses Kriterium ist von Einstellungen nicht ganz zu trennen, denn gute Sprachenkenntnisse verbinden sich im allgemeinen mit Mobilität und Interesse für andere Länder und Menschen – beides Ziele des RIF.

3.2.3 Die Anredeform

Fast so selbstverständlich, wie deutsche HochschullehrerInnen sich zunächst mit "Herr/Frau X" und "Sie" anreden, gebrauchen Englischsprachige den Vornamen und französische KollegInnen das "Du". Ähnlich die rituellen Begrüßungsküsse: NiederländerInnen küssen kaum, DänInnen meist nicht, Französischen küssen immer, jedoch selten unter Männern, ... Deutsche geraten dadurch unter einen gewissen Druck, sich auch zu duzen. Hier

ist es manchmal schwierig, Rituale von persönlicherer Vertrautheit zu unterscheiden, wenn Unterschiede nach Nationalitäten gemacht werden. So sprach ich z.B. einen französischsprechenden englischen Inspektor in normalem Französisch an, der die eigentlich normale Duform für bemerkenswert hielt: "Je suis très content que tu me tutoies." Dagegen war es unmöglich, einen Griechen, der in Deutschland in Pädagogik promoviert war, in das allgemeine Du einzubeziehen, denn er hatte gelernt, daß es ganz unmöglich sei, deutsche Professoren zu duzen. Im Schriftverkehr unter Hochschullehrern wird auf französisch zunächst dennoch die *vous*-Form gebraucht, während die Brüsseler Zentrale bemüht scheint, auch hier das *tu* zu stabilisieren ...

Daß die Arbeit trotz des punktuell sichtbaren Sprachenkonflikts und mit der erwünschten inhaltlichen Auseinandersetzung zu den Themen der Sous-RIFs produktiv und innovativ erscheint,⁸ versteht sich nicht von selbst. Es ist anzunehmen, daß die für die Arbeit günstigen Eigenschaften der TeilnehmerInnen bei den Treffen stärker in den Vordergrund treten können, weil z.B. die Hierarchie, Rivalitäten um Prestige, Stellen oder Haushaltsmittel und die Reibung in Gremien, wie sie die Arbeit daheim kennzeichnen, wegfallen. Am Anfang steht vielmehr der Grundkonsens, daß die Arbeit nur mit den anderen zusammen und Weiterkommen nur gemeinsam möglich ist, das heißt eine große Interaktionsbereitschaft der Einzelnen mit einem enormen Bemühen um Sprache.

4. Resümee und Perspektive

In diesem Beitrag ging es um die Information, daß aus einzelnen Initiativen einer europäischen Erziehung ein Netzwerk der Lehrerbildung unter verschiedenen Themen entstanden ist, das über Sprachen vermittelt wird. Bei der Kooperation in diesem Netzwerk bilden sich die beteiligten HochschullehrerInnen gleichzeitig fort, indem sie durch Kenntnis des anderen Distanz zum Eigenen gewinnen und ihre professionelle Arbeit in neuer Perspektive sehen. Sie erkennen die Abhängigkeit des eigenen und des anderen Denkansatzes und der eigenen und der anderen Praxis von institutionellen und kulturellen Faktoren, und sie entwickeln beides, Denken und Praxis, weiter, durch Arbeit und auch durch Konflikte.

Kompetenz und Sympathie zeichnen die RIF-TeilnehmerInnen im allgemeinen aus. Es scheint, als schätze oder toleriere jede/r TeilnehmerIn die als kulturell gedeuteten Verhaltensweisen der Partner, während die als individuell gedeuteten, evtl. störenden Verhaltensweisen wegen der Kürze der Treffen nicht überbewertet werden. Aufschluß darüber geben metakommunikative Bemerkungen der Beteiligten.

⁸ Vgl. "Le RIF laboratoire ...".

Es ist anzunehmen, daß sich ähnliche Strukturen ebenfalls auf anderen Ebenen abbilden. Ich selbst habe solche bei Begegnungen mit LehramtsstudentInnen anderer Zusammensetzung festgestellt und denke, daß sie bei der Begegnung und Kooperation europäischer LehrerInnen eine Rolle spielen könnten.

Ziel des RIF ist die Verbreitung der Europa-Idee über die Erziehungssysteme der Länder. Lehrpersonen sollen in ihrer Erstausbildung und weiter über die Lehrerfortbildung in die Europaidee und Möglichkeiten ihrer schulischen Umsetzung eingeführt werden. Um weitere Institutionen an der Europa-Arbeit teilhaben zu lassen, wird die Nachfolge der Sommer-Universitäten der EG, das Symposium in Liège und Leuven/Louvain September 1993, die Arbeit des RIF vorstellen. Nach einer Phase der Erprobung soll das RIF vermutlich in ein größeres Netzwerk überführt werden, in dem mehr Themen und Institutionen Platz haben.

Literaturverzeichnis

- Brusch, Wilfried & Kahl, P.W. (1991). *Europa – Die sprachliche Herausforderung. Die Rolle des Fremdsprachenlernens bei der Verwirklichung einer multikulturellen Gesellschaft*. Berlin: Cornelsen.
- Europa-Recht*. (1990). Beck-Texte im dtv 5014 (10. Aufl.). München: Beck.
- Hahn, Hanfred. (1992). *Europa in Unterricht und Erziehung der Grundschule*. München: Oldenbourg.
- Hurrelmann, Klaus, Knoch, Peter, Otto, Gunter & Rischbieter, Henning. (1991). *Wege nach Europa – Spuren und Pläne. Friedrich Jahresheft IX*. Seelze: Friedrich.
- Knapp, Karlfried & Knapp-Potthoff, Annelie. (1990). Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, 63-93.
- Kodron, Christoph. (1992). *European Dimension, Multiculturalism and Teacher Training. Paper presented at the VIIIth World Congress of Comparative Education Prague, Commission 12: Teacher Education*. (erscheint in den Veröff. des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt a.M.)
- Loth, Wilfried. (1990). *Der Weg nach Europa* (2. Aufl., 1991). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ménudier, Henri. (1991). *Das Deutsch-Französische Jugendwerk – Ein exemplarischer Beitrag zur Einheit Europas*. Stuttgart: Bonn aktuell.
- Oomen-Welke, Ingelore. (1993). *Europabegegnung intensiv – Interkulturelle Praxis mit künftigen Lehrpersonen*. In Norbert Boteram (Hrsg.), *Interkulturelles Verstehen und Handeln*. Freiburg: Centaurus.

- Oomen-Welke, Ingelore. (1994). *Interkulturell 1994*. (erscheint)
- Schmitt, R., et al. (1983/84). *Grundschule in Europa – Europa in der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule*. Frankfurt a.M.

Korrespondenzadresse:

Prof. Dr. I. Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule, Fb Sprachen, Künzenweg 21, D-79117 Freiburg i. Br.