

# 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)

1995

Band 6

Heft 2

Redaktioneller Beirat:

Dr. Jens Bahns (Kiel), Prof. Dr. Wilfried Brusch (Hamburg),  
Prof. Dr. Henning Düwell (Göttingen), Prof. Dr. Gabriele Kasper  
(Honolulu), Prof. Dr. Friederike Klippel (München), Prof.  
Dr. Frank G. Königs (Leipzig), Prof. Dr. Claire Kramersch  
(Berkeley), Prof. Dr. Gundula List (Köln), Prof. Dr. Manfred  
Raupach (Kassel), Dr. Gerhard W. Schnaitmann (Ludwigsburg),  
Prof. Dr. Wilfried Stölting-Richert (Oldenburg), Priv.-Doz.  
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, FB 3  
Universitätsstr. 12  
D-45117 Essen  
Fax (02 01) 1 83 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,-.

ISSN 0939-7299

ISBN 3-8196-0429-4

1995 by Universitätsverlag Dr. Norbert Brockmeyer

Uni-Tech-Center, Gebäude MC, 44799 Bochum

© Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Gesamtherstellung: Druck Thiebes GmbH

Altenhagener Str. 99, 58097 Hagen, Tel. (0 23 31) 84 33 92

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

## Informationen und Zuschriften

Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)	
Informationen über die DGFF .....	99
Nachrichten aus der DGFF .....	101
Eintrittserklärung .....	107
Eingegangene Bücher .....	108
In eigener Sache .....	112
Hinweise zur Manuskripterstellung	
Beiträge zur Fremdsprachenforschung (BFF)	

## Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt

Wolfgang Zydati<sup>3</sup>\*

### 1. Gesellschafts- und sprachenpolitische Begründung

Angesichts der neuen Aufgaben, vor denen Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenforschung – und damit die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern – stehen, muß der Dialog zwischen Schule und Hochschule, Ausbildung und Fortbildung, Forschung und Curriculumentwicklung, Philologie und Fremdsprachendidaktik, DGFF und Fremdsprachenlehrerverbänden, Universitäten und Ministerien intensiviert und auf längerfristige erreichbare Ziele hin angelegt werden.

Die Gründe für die gewaltigen Herausforderungen liegen in den politischen und gesellschaftlichen Veränderungen in Deutschland und Europa seit Ende der 80er Jahre sowie den weiter zunehmenden Verflechtungen von Wirtschafts-, Kultur- und Lebensräumen. Immer mehr private und berufliche, öffentliche, wirtschaftliche und wissenschaftliche Bereiche sind auf grenzüberschreitende Aktivitäten, internationale Kooperation und damit auf fremdsprachliche Kommunikation und Interaktion angewiesen. Aus den Umbrüchen auf der makropolitischen Ebene ergeben sich unbestreitbare Anforderungen in Richtung auf eine Erweiterung und Intensivierung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen in unserem Lande. Mit Sorge warnt deshalb die DGFF die Öffentlichkeit und die Bildungspolitik davor, die Weiterentwicklung von Fremdsprachenunterricht zu vernachlässigen. Die Rahmenbedingungen für das Erlernen von Fremdsprachen in unserer Gesellschaft müssen dringend verbessert werden. Fremdsprachen weiten den Blick für die Bedeutung des Eigenen inmitten des Anderen: im sozialen Miteinander, in kulturellen Leistungen, in beruflicher Mobilität und in internationalen Handels- und Wirtschaftsbeziehungen.

\* Gekürzte Fassung der Eröffnungsrede zum 16. Fremdsprachendidaktikerkongreß in Halle (Saale) am 4.10.1995 (der mündliche Vortragsstil wurde weitgehend beibehalten).

**Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. W. Zydati<sup>3</sup>, Freie Universität Berlin, Zentralinstitut für Fachdidaktiken, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin.

Gerade der europäische Einigungsprozeß und die Öffnung der Grenzen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas haben den Fremdsprachenbedarf stark anwachsen lassen. Konsequenterweise müssen also die Fachverbände und die Öffentlichkeit nunmehr von der Finanz-, Bildungs- und Wissenschaftspolitik sowie von den Serviceeinrichtungen „Schule und Unterricht“ in unserer Gesellschaft von der Vorschule bis zur Lehrerfortbildung eine Anpassung an die neuen Bedingungen und damit eine entsprechende Leistungsfähigkeit für Gegenwart und Zukunft verlangen. Im Gegensatz zu früher sind Fremdsprachen nicht mehr Symbol herausgehobener, formaler Bildung für ausgewählte oder vermeintliche Eliten. Für die Mehrzahl der Europäer von Heute und Morgen sind sie elementare Kulturtechniken, „basale Fähigkeiten“ (Huber, 1995) wie muttersprachliche Kompetenz, Verständnis grundlegender mathematischer Funktionen sowie neuerdings Daten- und Textverarbeitung. Fremdsprachen sind aber auch Komponenten einer allgemeinen, schulisch vermittelbaren Bildung, weil sie auf Werthaltungen und identitätsbildende Prozesse von Menschen, auf gesellschaftliche Normen, Risse und Widersprüche von Kulturen verweisen. Grundsätzlich gilt somit: Alle Lernenden müssen besser und in mehr Fremdsprachen als bisher unterrichtet werden (zu den zentralen Konzepten wird unter Punkt 5 noch etwas mehr gesagt)!

## 2. Fremdsprachliche Handlungsfähigkeit

Die soeben skizzierte grundlegende Orientierung in unserem Gegenstandsbereich berührt auch unser Selbstverständnis als Disziplin. Fremdsprachenforschung (also Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr- und Sprachlernforschung) wirkt nicht im berühmt-berüchtigten Elfenbeinturm. Im Gegenteil: Sie bezieht sich auf zunehmend wichtiger werdende Handlungsfelder in unserer Gesellschaft (das Lehren und Lernen von Fremd- bzw. Zweitsprachen). Da sie mit ihren Konzepten und Methoden auch wieder in die Gesellschaft hineinwirkt, kommen wir als Fremdsprachenforscher und -didaktiker an der normativen Frage nicht vorbei. Neil Postman (1995) hat in seinem neuesten Buch über Erziehung die Frage grundsätzlich gestellt: „Wir können die Züge pünktlich fahren lassen, aber wenn sie nicht dahin fahren, wohin wir wollen, wozu die Mühe?“ Wohin sollen also unsere „Züge“ im Fremdsprachenunterricht fahren? Wir brauchen so etwas wie eine konstruktiv-realistische Vision eines Verkehrsverbands in bezug auf den Stellenwert von Fremdsprachen in Unterricht, Ausbildung und Forschung. Wir sind (in der DGFF) keine Traumbühnen; wir fordern nicht, daß (wie es in jeder zweiten deutschen Amtsstube heißt) das „Unmögliche sofort zu erledigen ist“. Die DGFF bietet jedoch (mit ihrer kollektiven Kompetenz) allen Interessierten und Verantwortlichen an, über die Weiterentwicklung unseres Gegenstandsbereichs grundsätzlich nachzudenken, um von daher die notwendigen und jeweils möglichen

Weichenstellungen für Reformen und Veränderungen schrittweise einzuleiten. Damit sind wir beim ersten Parameter des diesjährigen Rahmenthemas angelangt, der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit.

Um im Postman'schen Bild der Verkehrsmittel zu bleiben: Mit dem Begriff des „fremdsprachlichen Handelns“ sind wir keinem modischen *bandwagon* aufgesessen. Sie kennen sicher das englische Idiom *to jump on the bandwagon* – wenn man aus einem gewissen Opportunitätsdenken heraus für eine bestimmte Richtung Partei ergreift. Nein, das ist kein „alter Wein in neuen Schläuchen“; dahinter verbirgt sich mehr.

Gerade im Sinne längerfristiger Perspektiven ist damit die grundlegende Reflexion der zentralen Leitvorstellungen gemeint, die es in die Praxis des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenlehrausbildung schrittweise umzusetzen gilt. Auf die Dauer kann sich ein den neuen Rahmenbedingungen angemessener Fremdsprachenunterricht nicht auf eine Vertiefung der rein stofflichen Zielsetzungen traditionellen Zuschnitts beschränken – etwa: mehr Wortschatz, mehr Grammatik, mehr Alltagsdialoge u. dgl., und das einfach „verdichtet“ auf kürzere Lehrgänge, damit Platz für Unterricht in mehreren Fremdsprachen entsteht. Dies kann keine adäquate Antwort auf die steigenden Anforderungen hinsichtlich eines funktionalen Sprachkönnens sein. Sprache-in-Gebrauch liegen immer erfahrungsbasierte Konzeptualisierungen und Handlungssysteme zugrunde, die wiederum in einen kulturellen Kontext eingebettet sind. Das hoffentlich konsensfähige Richtziel muß vielmehr zunehmend so etwas wie eine „interkulturelle Kommunikationsfähigkeit“ sein. Zur Zeit ist nicht alles, was dazu geschrieben und gefordert wird, sehr ausgegoren. Aber das muß und wird nicht so bleiben. Die große Richtung zeichnet sich jetzt schon ab: Es muß den jetzigen und künftigen Bürgern Europas auch in institutionalisierten Vermittlungskontexten möglich sein, spezifische Erkenntnisse und Einsichten, aber auch **konkrete Wahrnehmungen und Erfahrungen** bezüglich der wechselseitigen Abhängigkeit von Sprache und Kultur zu gewinnen. Da gesellschaftliche Lebenspraxis und sprachlich vermittelte Denk- und Deutungsschemata in spezifischen Sprach- bzw. Sprechergemeinschaften einander durchdringen, werden sich sowohl die übergeordneten Lernziele des Fremdsprachenunterrichts als auch die Ansätze der Fremdsprachenforschung stärker als bisher auf die komplexe Realität des **Erwerbs und Gebrauchs fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit in ihrer soziokulturellen Einbettung und ihrer interkulturellen Vermitteltheit** ausrichten müssen. Gefragt sind bei den Lernenden m.a.W. Fähigkeiten, die über die „engeren“ objektsprachlichen Wissensbestände hinaus **zielorientiertes und situationsangemessenes sprachliches Handeln freisetzen**, so daß die sicherlich zahlreicher werdenden **konkreten Begegnungssituationen** zwischen **Vertretern unter-**

**schiedlicher Kulturräume sprachlich-kommunikativ bewtigt** werden können. Allein mit Klassenunterricht und Lehrwerk sind diese Ziele auf Dauer nicht einzulösen. Verstehen und Verständigung (eine deutliche Anleihe an das Rahmenthema des Gießener Kongresses: Bredella, 1995) brauchen letztendlich die **Erfahrung** von Kontakt, Begegnung und Austausch! In der Zukunft sollte z.B. kein Schüler die Schule und kein Lehramtsstudent die Universität verlassen, ohne nicht wenigstens eine Klassenfahrt bzw. eine Studienfahrt ins Land der Zielsprache gemacht zu haben. Es müssen zunehmend Unterrichtsstrukturen aufgebaut werden (wohlgemerkt schrittweise und komplementär zu lehrergebundenen Vorgehensweisen), die über die bewährten Verfahren des fertigeitsorientierten Fremdsprachenunterrichts, die bungstypologien des pragmadidaktischen Ansatzes und das Repertoire eines material- und textgesttzten Unterrichts hinaus **konkrete Erfahrungen** im gegenseitigen Verstehen und in der wechselseitigen Verständigung über Leben und Alltag der Angehörigen anderer Sprach- und Kulturräume möglich machen. Gefragt sind m.a.W. interkulturelle Sensibilität **und** eine differenzierte Sprachkompetenz, um derartige Situationen kommunikativ bewältigen zu können.

Ein Fremdsprachenunterricht in diesem Rahmen ist ganzheitlich und spricht die Lernenden in allen Dimensionen ihrer Identität und auf allen Ebenen ihrer Erfahrungen an: der sprachlich-kommunikativen, der kognitiven, der emotional-affektiven und der sozialen Dimension. Wenn Sie sich das Programm des diesjährigen Kongresses daraufhin ansehen, werden Sie bemerken, daß ein in diesem weiten Sinne verstandener Handlungsbegriff in vielen Sektionen, Arbeitsgruppen und Vorträgen thematisiert wird. Ganz offensichtlich pirschen sich immer mehr Kolleginnen und Kollegen in ihrer Forschungs- und curricularen Entwicklungsarbeit an die Handlungsorientierung als Ziel und als Methode heran. Ich bin sicher, daß den Teilnehmerinnen und Teilnehmern hierzu unter den Stichworten mitteilungsbezogene Spracharbeit, inhaltsorientierte Textarbeit, Affekt und Kognition beim Fremdsprachenlernen, interkulturelles Lernen, Spracherwerb über Austauschprogramme, Literatur, Bildende Kunst und Musikunst, erziehende Momente des Fremdsprachenunterrichts usw. eine Fülle von Anregungen für die eigene Arbeit gegeben wird.

### 3. Gegenstandsorientierung

Nun zu den beiden anderen Leitbegriffen dieses Kongresses: **Inhalt** und **Prozeß**. Beide sollen als Dachformulierungen verstanden werden, die vielleicht sogar als Paradigmen bestimmte Erkenntniszugnge, Fokussierungen und Forschungsaktivitäten innerhalb der Fremdsprachenforschung bündeln können. Der Pol **Inhalt/Gegenstand** bezieht sich zum einen auf die stofflich-thematische Seite des

Material- und Unterrichtsangebots und zum anderen auf die **Ergebnisse** des Lern- bzw.- Vermittlungsvorgangs. Fremdsprachenunterricht zeitigt nicht nur Ergebnisse in bezug auf sprachliches Können oder landeskundliches Wissen, sondern über die sprachlich-inhaltlichen Ausprägungen hinaus auch im sozial-affektiven Verhalten: Einstellungen zum Fremdsprachenlernen, Selbstvertrauen hinsichtlich des Gebrauchs einer Fremdsprache, Verstehensdispositionen, Offenheit und Höflichkeit gegenüber Fremden, kulturelle Empathie, Neugier und Begeisterungsfähigkeit (Comenius: „a key to doors unlocked“), die Bereitschaft zum Kommunizieren-Wollen, Kooperationswilligkeit mit dem Ziel einer Verständigung mit anderen u.v.a.m. Ich fürchte, daß die Erträge unseres herkommlichen Fremdsprachenunterrichts in diesen Bereichen nicht so produktiv und positiv sind, wie sie es eigentlich sein sollten. Einige Schwierigkeiten sind vermutlich bestimmten historisch überkommenen Traditionen unseres „konventionellen“ Fremdsprachenunterrichts zuzuschreiben, wie etwa die Diskussion um die „Gretchenfrage“ (Bleyhl, 1995) eines zu formalen Grammatikunterrichts zeigt. Andere Probleme haben dann wohl eher mit immanenten Strukturmerkmalen des Fremdsprachenlernens zu tun, denn dabei handelt es sich nun einmal auch um eine extrem fertigeitsorientierte Angelegenheit – sprich viel Auswendiglernen, sehr viel üben und Festigen sowie ein bewustes Ankämpfen gegen das Verwechseln und Vergessen. Ich weiß, diese „altmodische“ Aussage paßt nicht so recht zu den hübsch dekorierten *bandwagons* der Prozeßorientierung, deren Anhänger eine andere Terminologie (eine „fortschrittliche Musik“) auf dem eigenen „Festwagen“ vorziehen.

Bei aller Begeisterung über die „Entdeckung“ der Prozeßorientierung dürfen wir von Seiten der Fremdsprachenforschung die Gegenstandsorientierung nicht einfach vernachlässigen. Dies ist kein Thema von Gestern oder Vorgestern. Gewiß: ber die Sprachstoffkomplexe (Ausssprache, Wortschatz, Idiome, satzbezogene Grammatik, Redemittel für bestimmte Sprechakte usw.) ist ein hohes Maß an Wissen und Konsens hinsichtlich der modernen Fremdsprachen vorhanden. Es ist aber keineswegs so (dies ist ein Aspekt, der auch bei der anstehenden Diskussion zu inhaltlichen Grundfragen der Fremdsprachenlehrausbildung herauszustellen ist), als hätten unsere fachwissenschaftlichen Kolleginnen und Kollegen alle Phänomene der Gegenstandsseite unserer modernen Fremdsprachen erschöpfend behandelt. Davon kann keine Rede sein, denn die sprachwissenschaftliche Ausbildung der Lehramtsstudenten an unseren Universitäten ist viel zu stark an systemlinguistischen Einsichten orientiert und dabei (zumindest für mein Gefühl) viel zu theorielastig (*model-driven* statt *data-driven*, wie es Hüllen, 1993, S. 20 ausgedrückt hat). Eine formal-parzellierte Sprachauffassung mit systemlinguistischen Beschreibungskategorien auf hohem Abstraktionsniveau, wie sie an vielen

sprachwissenschaftlichen Instituten gepflegt wird, ist für die Belange der Lehrerausbildung letztendlich kontraproduktiv, da damit einer Modellierung der Gegenstandsseite des Fremdsprachenunterrichts Vorschub geleistet wird, die einer spracherwerbsorientierten „Umsetzung“ im Unterricht nicht gerecht wird.

Sprache ist kein wertfreier Kode, der allein auf der Systemebene abzuhandeln ist. Erfolgreiches sprachliches Handeln in sozialen Interaktionszusammenhngen beinhaltet mehr als die Kenntnis der denotativen Seite der sprachlichen Zeichen. Sprachliches Handeln in Situationen heißt wählen können. Die Fähigkeit, eine angemessene Wahl unter verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten treffen zu können bzw. sein kommunikatives Verhalten dem Gegenüber und der Situation anpassen und variieren zu können, setzt pragmatisches Wissen voraus – und das ist weitestgehend kulturell bedingt. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht bestehen somit große Forschungsdesiderata auf der Gegenstandsseite. Um nur einige zu nennen:

- Interdependenzen zwischen Kommunikationssituationen und Grammatik;
- Textgrammatik und Textbauplne unterrichtlich relevanter Textsorten und Diskursgenres;
- die kulturelle „Aufladung“ des Wortschatzes;
- die stilistisch-pragmatische Differenziertheit des sprachlichen Ausdrucks (man denke etwa an Anredeformen, Höflichkeit, Humor und Gestik);
- Einsichten in die Realität und Konventionalität soziokultureller Normen und deren Rückwirkung auf sprachlich-kommunikatives Handeln.

Mit der Ausnahme des einen oder anderen Lehrwerks für Deutsch als Fremdsprache sind mir eigentlich keine Unterrichtsmaterialien bekannt, die derartige Phänomene systematisch behandeln. Diese müssen zunächst als Wissensbestände erfaßt und beschrieben werden, bevor sie systematisch gelehrt und gelernt und dann über gezielt eingesetzte Bewutseinsprozesse in sprachlich-kommunikatives Verhalten überführt werden können. Angesichts eines sich erweiternden Richtziels des Fremdsprachenunterrichts hat die Fremdsprachenforschung hinsichtlich der Bestimmung, Auswahl und Zuordnung von Lernzielen und Lerngegenständen noch viel zu tun, wenn wir es ernst damit meinen, die sozio- und interkulturelle Dimension sprachlichen Handelns in die Curricula hineinzubringen.

Sehr viel offener ist natürlich die thematische Inhaltsproblematik des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenforschung. Die literarischen und landeskundlichen Teilstudiengnge und die darauf bezogenen Fachwissenschaften an den Hochschulen haben eine Fülle von inhaltlichem Wissen aufgebaut, folgen dabei aber im wesentlichen ihrer eigenen Systematik bzw. den jeweils aktuellen Fragen oder Innovationen ihrer Disziplin. Deren Inhalte sind m.a.W. vielfach

nicht spezifisch auf den Bedarf oder die Erfordernisse des fremdsprachlichen Lehr- und Lernkomplexes ausgerichtet. Auch in diesem Bereich ist nicht viel von der sogenannten „Humustheorie“ zu halten, die besagt, die universitären Fachwissenschaften hätten das Feld der Inhalte und Gegenstände bestens bestellt und die Fachdidaktiker und Lehrer bräuchten nur ihre unterrichtlichen Pflanzschalen mit dieser herrlichen Erde des Wissens und der Erkenntnisse zu fllen (garniert mit einem Dressing methodischer Tricks) – und schon würde alles im Unterricht wundervoll sprießen. Weit gefehlt – diese Leistung muß für ein großes Spektrum der Unterrichtsinhalte von der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung erbracht werden, von der didaktisch-methodischen Kreativität des Lehrers im konkreten Unterricht einmal ganz zu schweigen.

Somit kreisen die Themen vieler Vorträge des 16. Fremdsprachendidaktikerkongresses um belangvolle Inhalte, sinnstiftende Textarbeit, berufsfeldorientierte Spracharbeit, interkulturelles Lernen und phantasievolle Medienpraxis. Dies geht einher mit einer deutlichen Akzeptanz des literarischen Textes als Reprsentant der Interaktion von Sprache und Kultur. Sprache im allgemeinen und fiktionaler Sprachgebrauch im besonderen ist mehr als neutral-transparente Referenz auf außersprachliche Sachverhalte. Sprache-in-Funktion ist auch ein Tummelplatz für individuelle Sichtweisen und persönliche Werthaltungen, ein Freiraum für Metaphern und Definitionen, eine Spielwiese für soziale Normen und ein Denkmodell für subversive Gegenwelten zu momentan existierenden Realitäten.

#### 4. Prozeßorientierung

Kommen wir nunmehr zur **Prozeßorientierung** als Fokus innovativer Bemühungen in unserem Gegenstandsbereich, der ja der Besonderheit unterliegt, daß die zu lernende Sprache zugleich Ziel und Mittel der Kommunikation ist. Unter Prozeßorientierung soll viererlei verstanden werden:

1. Prozeß als Auswahl und Anordnung von Lehr-Lern-Angeboten, insbesondere Entscheidungen zur Progression auf sprachlicher, inhaltlicher und kommunikativer Ebene;
2. Prozeß als Lehrer-Schüler-Interaktion, verstanden in einem weiten Sinne wechselseitiger Input- und Outputbeziehungen (das **Angebot** von Sprache und Inhalten auf der einen Seite und **Ergebnisse** als kommunikative Anwendung der Sprach-Inhalts-Komplexe auf der anderen);
3. Prozeß als aktiv-kommunikativer Verarbeitungsvorgang im Lerner, und zwar sowohl was das Verstehen als auch was das Produzieren von Sprache betrifft;

4. Prozeß als Ausstattung oder Entwicklung von Mechanismen des selbständigen Fremdsprachenlernens (eine Fähigkeit, die mit vertieften Spracherwerbserfahrungen zunehmen sollte).

Es kann nicht darum gehen, vom „hohen Roß“ des „Festwagens“ (*bandwagon*) der Prozeßorientierung den herkömmlichen Fremdsprachenunterricht bloßzustellen; wenngleich es daran auch einiges auszusetzen gibt – aus meiner unmaßgeblichen Sicht vor allem den zu formalen Grammatikunterricht, die Korrektheitsbesessenheit in bezug auf Rechtschreibung und Fehlerquotient, die kleinschrittige Vorstellung von einem 1:1 Verhältnis von INPUT und OUTPUT sowie die hochgestochene und oft schablonenhafte Formulierungsakrobatik textanalytisch überfrachteter Textaufgaben in der Sekundarstufe II. In der Tat: „Der Fortschritt ist eine Schnecke“ (wie Günter Grass gesagt hat), aber wir haben inzwischen einige prozeßorientierte Konzepte und Methoden verfügbar, um das Fremdsprachenlernen unter institutionellen Bedingungen voranzubringen. Und bewegen **muß** sich etwas im Fremdsprachenunterricht, wie eingangs ausgeführt wurde!

Der Blick auf das Vortragsangebot zeigt, daß Fremdsprachenforschung und Curriculumentwicklung in den fremdsprachlichen Fächern relativ viel von den inzwischen gut dokumentierten Einsichten des **natürlichen Spracherwerbs** profitiert haben. Im Gegensatz zu diesen Erwerbssituationen hat der Fremdsprachenlerner in institutionalisierten Vermittlungskontexten kaum Zeit, um interne Repräsentationen der Regelmäßigkeiten und der Variabilität eines sprachlichen Teilsystems aufzubauen, denn zwischen der Rezeption des Materialangebots und der aktiven Sprachproduktion liegt meistens zu wenig Zeit. Sprachenlernen und Sprachgebrauch sind ohne jeden Zweifel in starkem Maße prozeßbestimmte Aktivitäten, die die mentale Eigenaktivität des Lernenden – sprich: kreativ-konstruktive Prozesse – zur Voraussetzung haben. Andererseits können oder müssen viele prozeßorientierte Vorgänge „von außen“ angeleitet und unterstützt werden – eine Einsicht, die im übrigen auch für den natürlichen Spracherwerb gilt (vgl. die Interaktionsforschung von Moerk, 1983, 1985 und deren Weiterführung in der Bilingualismusforschung von Döpke, 1992). Beide Autoren scheuen sich nicht, von *parents as teachers* zu sprechen; d.h. der INTAKE (diese theoretisch schwer zu definierende intervenierende Variable zwischen dem INPUT und OUTPUT des Lerners) wird von den Bezugspersonen des Kindes vorstrukturiert! Das Konzept der Prozeßorientierung unterstreicht somit die Wichtigkeit des sprachlich kompetenten und didaktisch-methodisch versierten Fremdsprachenlehrers, denn diesen INTAKE überhaupt erst möglich zu machen (Stichworte: Arbeitshaltung, affektiver Filter, Motivation, *self-esteem*, die ICH-Stärke des Schülers als Lerner usw.) und eine fortschreitende Annäherung an zielsprachliche

Normen zu gewährleisten, sind meines Erachtens die Hauptmerkmale eines „guten“ Fremdsprachenlehrers, die sich ihrerseits in einem effektiveren Spracherwerb der Lernenden niederschlagen. Schaut man sich daraufhin die Themen der Beiträge in Halle an, so findet man insbesondere Anregungen zum textsortengerechten Umgang mit authentischen Texten, zu Projekten im Fremdsprachenunterricht, zu sprachhandlungsorientierten Übungstypologien, zum „produkt“orientierten Fremdsprachenunterricht (*bandwagon*-Stichwort: *creative expression*) und dgl. mehr.

Großes Forschungsinteresse findet z. Zt. die Untersuchung des Aufbaus interner, mental-kognitiver Strukturen; z.B. was Lernende im Hinblick auf metasprachliches oder metakognitives Wissen über Sprache und Sprachverarbeitungsprozesse mitbringen bzw. was der Unterrichtende einbringen kann (Stichwort hierfür: *language awareness, consciousness raising*). Andere Fragestellungen beziehen sich darauf, was es heißt, das Lernen von Fremdsprachen zu lernen (besonders wichtig, wenn die individuelle Mehrsprachigkeit avisiert wird); vor allem welche speziellen Strategien oder Lerntechniken dabei vom Lernenden bewußt oder unbewußt eingesetzt werden.

Am wenigsten erforscht ist vermutlich die **Ergebnisseite** des Lehr-Lern-Vorganges im Sinne der Erprobung und Ausübung sprachlich-kommunikativen Handelns (damit meine ich ausdrücklich nicht die zensierungsrelevanten Verfahren der Leistungsfeststellung). Wissen wir eigentlich, wie groß der aktive Wortschatz bestimmter Lernergruppen ist, mit welcher Erfolgs- oder Fehlerquote Lernende ihr grammatisches Repertoire kontext- und textgerecht einsetzen, welche Wirkungen sie im Vollzug ihres kommunikativen Handelns bei muttersprachlichen Interaktionspartnern auslösen usw.? Darüber müssen wir mehr wissen. Sonst besteht durchaus die Gefahr, daß die häufiger werdenden Begegnungssituationen eher Verständnisprobleme und Verstehenskonflikte aufbauen statt sie produktiv zu überwinden.

Zusammenfassend läßt sich feststellen: Beide Forschungsrichtungen (Gegenstands- und Prozeßorientierung) sind im Hinblick auf die für jegliches Fremdsprachenlernen zentrale Intention der Ausbildung einer sprachlichen Handlungsfähigkeit zusammenzubringen. Ob Sprachenlernen unter institutionellen Bedingungen primär als progressionsgeführte Strukturierung eher kognitiven Wissens oder primär über Sprachgebrauch auszubilden und zu fördern ist, scheint nach jetzigem Kenntnisstand nicht endgültig beantwortbar zu sein. Vermutlich muß beides ineinandergreifen – wie beim ICE: die eine Lok zieht, die andere schiebt.

## 5. Reformkonzepte für Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenlehrerausbildung

Ungeachtet etlicher offener Fragen der Forschung verfügen wir inzwischen über genügend spracherwerbtheoretische Einsichten und didaktisch-methodische Konzepte, um die vorhin angesprochenen Erwartungen und Erfordernisse einzulösen. „Einsprachigkeit ist heilbar!“ – vorausgesetzt der politische Wille ist da. Zu den aussichtsreichsten Konzepten gehören die folgenden (ich verweise im übrigen auf die entsprechenden Sektionen oder Arbeitsgruppen):

### 1. Frühes Fremdsprachenlernen

Der frühe Fremdsprachenbeginn in der Grundschule muß allen Kindern in allen Bundesländern möglich sein. Hier liegen einmalige, unwiederbringliche Chancen, eine positive Einstellung zum Fremdsprachenlernen überhaupt und ein hohes Sprachkönnen in einer ersten Fremdsprache auf kindgerechte und grundschulgemäße Art anzubahnen.

### 2. Bilingualer Unterricht

Der Fachunterricht in einer Fremdsprache (der sogenannte „Bilinguale Unterricht“) muß in allen Schularten ausgeweitet werden, vor allem auch in den berufsbezogenen Schulen. Die Tatsache, daß die meisten unserer angehenden Lehrer zwei Fächer studieren, bietet einen idealen Kristallisationspunkt für eine vernünftige Fächerwahl der Lehramtstudenten. Schließlich werden im „bilingualen Unterricht“ Teile eines Sachfachs (in der Regel Erdkunde, Geschichte, Biologie, Sozialkunde aber auch Physik und Sport) in der Fremdsprache unterrichtet.

### 3. Klar definierte Zertifikate

Die zukünftigen Europäer brauchen klar umrissene, für alle interessierten gesellschaftlichen Gruppen verständliche Abschlußzertifikate, die Auskunft über den Leistungsstand des Lerners in der jeweiligen Fremdsprache geben – bezogen auf bestimmte Teilbereiche oder textgebundene Fertigkeiten. Unsere Schulen werden sich nicht länger dem Kriterium der Vergleichbarkeit fremdsprachlicher Könnensniveaus verschließen können, denn es wird bestimmte Eingangsbedingungen für Arbeitsplätze im europäischen Kontext geben, gerade auch was fremdsprachliche Kompetenzen angeht.

In unseren Klassen sitzen zudem immer mehr Schüler mit beträchtlichen Vorkenntnissen und soziokulturell geprägten Erfahrungen in bezug auf fremde Sprachen (Migranten, berufsbedingte Auslandsaufenthalte der Eltern, regelmäßig und wiederholt angesteuerte Urlaubsziele im Ausland, Austauschprogramme usw.). Dieses Potential muß genutzt werden können, und das individuelle Könnensniveau muß honoriert werden. Bei anderen Lernern (ich denke besonders an die sogenannten „Lernschwachen“) ist die individuelle Motivati-

on für das höchst mühsame Geschäft des Lernens einer oder mehrerer Fremdsprache(n) zu gewinnen und zu erhalten. Gerade diese Lernenden müssen zu gestuften, nachweisbaren Erfolgserlebnissen kommen können, statt (angesichts eines im Stoff vorangehenden Lehrwerks und Unterrichts) mit evtl. immer größer werdenden Lücken ringen zu müssen (Stichwort: Sequentialität des Lehrgangs). Die diagnostische Funktion der Ergebniskontrolle (bis hin zu mehr *self-assessment*) muß gestärkt werden.

### 4. Kürzere, curricular veränderte Lehrgänge

Der Fremdsprachenunterricht der Zukunft wird es sich nicht länger leisten können, über viele Jahre hinaus eine Klasse von 30 Schülern im Gleichtakt von Buchdeckel zu Buchdeckel eines jahrgangsorientierten Lehrwerks mit linearer Progression zu schieben (sei sie nun formal-grammatisch und/oder funktional-illokutionär begründet). Für die bisherigen Langzeitkurse (besonders für Englisch und Französisch) hatte dieses Vorgehen eine Berechtigung. Ein im Sprachenangebot diversifizierter und nach funktionalen Lernzielen differenzierter Fremdsprachenunterricht wird sich allerdings in curricularer und auch methodischer Hinsicht verändern müssen, denn mit dem bisherigen Gewicht grammatischen und textanalytischen Detailwissens und den bisherigen Konzepten der Leistungsfeststellung und Beurteilung sind die erweiterten Ansprüche kaum einzulösen. Eine Ausdehnung und Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts mit überkommenen Methoden würde die sozial selektierende Funktion dieser Fächergruppe nur verstärken.

Die Lehrerinnen und Lehrer für diese neuen Aufgaben gibt es allerdings nicht zum Nulltarif. Praktizierende Lehrer müssen über strukturierte Weiterbildungsangebote angemessene Zusatzqualifikationen erwerben können. Die jetzigen Lehramtsstudenten müssen an den Hochschulen und in den Studienseminaren für die neuen Tätigkeitsfelder ausgebildet werden. Hatte nicht schon im 19. Jahrhundert Adolf Diesterweg (der „Lehrer aller Lehrer“) korrekt erkannt, daß am Anfang jeder „Schulverbesserung“ die Reform der Lehrerbildung stehen muß? Wir brauchen Lehrer, die Lernende für die Sprache und das Sprachenlernen begeistern können und die Sprache selbst als „Werkzeug“ im Ausland erfahren haben; d.h. als Zugang zur Lebens- und Arbeitsweise von Menschen in anderen kulturellen Zusammenhängen.

Was nun den tertiären Sektor (sprich die eigentliche Fremdsprachenlehrerausbildung) betrifft, überkommt mich eine Mischung von Trauer und Zorn. Um es unverblümt zu sagen: Die deutsche Universität als „Wissensfabrik“ bringt es immer noch fertig (ohne daß die Öffentlichkeit empört aufschreit), nach historisch tradierten und meines Erachtens inzwischen hoffnungslos veralteten Konzepten

neusprachliche Philologen statt Fremdsprachenlehrer mit klar umrissener Berufsfeldorientierung auszubilden. Der gesamte Berufsbezug im Lehrstudium (Stichwort: Professionalisierung) hat einen Micky-Maus-Status: so gut wie kein Fach-, Erziehungs- oder Sozialwissenschaftler nimmt ihn ernst, die wenigsten Hochschullehrer wollen ihn ernsthaft in den universitären Studienordnungen, keiner dieser Kollegen kümmert sich um die Folgen für die angehenden Lehrer, die Schülerinnen und Schüler, die Gesellschaft.

Aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik sowie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung fordert die DGFF eine grundlegende Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung. Die ausführliche Begründung dafür haben wir in einem achtseitigen „Memorandum“ niedergelegt: vgl. ZFF 6(1), 1995, S. 1-8. In Thesen gefaßt lauten unsere zentralen Forderungen wie folgt:

#### 1. Professionalisierung

In Übereinstimmung mit den generellen Empfehlungen des Wissenschaftsrates muß der Berufsfeldbezug der Lehrerausbildung an allen Universitäten **langfristig** verankert und ausgebaut werden. Dies ist für die Nachwuchsförderung und das berleben der Fachdidaktik als forschungsorientierter Disziplin unabdingbar. Insbesondere muß der Anteil der Fachdidaktiken als berufsbezogene Unterrichtswissenschaften erheblich stärker werden. Als notwendig und realistisch können 20% des universitären Ausbildungsvolumens (gemessen in SWS) für die Didaktik eines Schulfachs gelten. Es muß m.a.W. zu Umschichtungen innerhalb der verschiedenen Teilstudiengnge kommen. Die Studiendauer muß deshalb nicht länger werden!

#### 2. Unterrichtspraktika

Im Rahmen betreuter Unterrichtspraktika müssen alle Lehramtsstudierenden in ausreichendem Maße Theorie und Praxis ihrer Fächer durchdringen lernen. Praktika haben eine zentrale Orientierungs- und Sozialisationsfunktion für die Berufswahl. Aufgrund des ihnen innewohnenden Integrationseffekts für die Fachinhalte wirken sie im übrigen studienzeitverkrzend, nicht -verlängernd, wie oft von Gegnern behauptet.

#### 3. Erhöhtes Sprachknnen

Die funktionale Differenzierung der Fremdsprachenangebote in den Schulen und die Wettbewerbssituation unter muttersprachlichen, didaktisch ausgebildeten Fremdsprachenlehrern im europäischen Kontext setzen ein erhöhtes Sprachknnen bei den Lehrkräften voraus. Es darf kein Studierender die Universität verlassen, ohne wenigstens **ein** Semester in einem Land der Zielsprache verbracht zu haben. Dies muß Teil der sogenannten Regelstudienzeit werden, also Bafög-gefördert sein.

#### 4. Interkulturelle Perspektive

Der kulturwissenschaftliche Teilstudiengang muß aufgewertet werden, wobei die interkulturelle Perspektive des Fremdsprachenstudiums durchgehend zu verstärken ist. Dies entspricht den Forderungen von Berufsbildungs- und Arbeitgeberverbänden, die sehr genau wissen, daß die soziokulturelle Perspektive ein wesentliches Merkmal einer erfolgreichen fremdsprachlichen Interaktion ausmacht.

#### 5. Vernünftige Einstellungspolitik

Die Schülerzahlen werden weiter ansteigen (zumindest in den alten Bundesländern), zugleich werden immer mehr Lehrkräfte aus Altersgründen ausscheiden. Der bevorstehende Generationswechsel muß durch eine vernünftige Einstellungspolitik junger Lehrerinnen und Lehrer aufgefangen werden. Innovative Reformen – und die stehen im Fremdsprachenunterricht reihenweise und flächendeckend in allen Schularten und Bundesländern an – sind eher mit jungen Leuten zu machen. Die Fremdsprachenlehrerausbildung verlangt schnelle und entschlossene Reformen. Diese Fragen müssen politisch entschieden werden, denn bei den meisten Philologen an unseren Hochschulen dürfen Einsicht und Reformwille nicht im Übermaß vorhanden sein. Für diese jungen Lehrerinnen und Lehrer, die dann hoffentlich kürzer, anders und besser ausgebildet sein werden als die bisherigen Lehramtsstudenten, ist ein kontinuierlicher Einstellungskanal offenzuhalten. Dies muß auch für die östlichen Bundesländer gelten, selbst wenn im Zuge des dramatischen Geburtenrückgangs in den neuen Bundesländern (demographische Prognosen sprechen von einem Sinken der Schülerzahlen von jetzt 2,7 Millionen auf 1,4 Millionen im Jahre 2010) kaum Spielraum für Neueinstellungen junger Lehrer bleibt. Das Land Brandenburg hat für diese Lage bedenkenswerte Konzepte eines personalpolitischen Instrumentariums vorgelegt:

- keine Massenentlassungen, dafür Teilzeitbeschäftigung bei verringerten Bezügen mit Arbeitsplatzgarantie in den „berlaufenen“ Fächern (für die es viele Lehrer gibt);
- Deputatermigung unter Fortzahlung der vollen Bezüge und Beschäftigungsgarantie für Lehrer, die sich in Mangelfchern weiterbilden (und dazu gehören etliche fremdsprachliche Fächer).

Die Existenz und Nutzung eines Einstellungskorridors sind wir den jetzigen Lehramtsstudenten und den Schülern schuldig. Diese Forderungen (d.h. die Kurzfassung des „Memorandums“ der DGFF zur Fremdsprachenlehrerausbildung) liegen auch auf englisch und französisch vor. Wir haben begonnen, sie europaweit zu streuen (z.B. im Rahmen von Brüsseler Kommissionen) und la-

den hiermit alle Kolleginnen und Kollegen aus dem Ausland ein, darüber mit uns zu diskutieren.

Ich wünsche uns allen, die wir mit Fremdsprachen in Unterricht, Forschung und Ausbildung befaßt sind, daß von Halle 1995 wieder ein wenig von dem Reformgeist ausgehen möge, der diese Universität vor 300 Jahren prägte. Sehr geehrter Herr Minister Reck, Sie sind selbst ausgebildeter Mathematiklehrer. Lassen Sie mich abschließend eine khne Einschätzung wagen: Wenn die 80er Jahre im Bildungsbereich so etwas wie das Jahrzehnt der Informatik waren, so wird die nächste Dekade dem Fremdsprachenunterricht gehören. Sagen Sie das bitte immer wieder Ihren Kolleginnen und Kollegen in der KMK, deren Prsident Sie seit dem 1. Januar 1996 sind! Machen wir also unsere Schüler, Auszubildenden, Berufstätigen, und Fremdsprachenlehrer „fit“ für das polyglotte, multikulturelle Europa. Nehmen wir in den nächsten Jahren vor allem die universitäre Lehrerbildung ins Visier, denn die entwickelt sich zunehmend zu einem beklagenswerten Anachronismus, der den Bedingungen und Entwicklungen in Europa und der Welt nicht mehr gerecht wird.

Eingang des revidierten Manuskripts: 27.12.95

## Literaturverzeichnis

- Bleyhl, Werner. (1995). Die Gretchenfrage des Fremdsprachenunterrichts: 'Wie hltest du es mit der Grammatik'. *Fremdsprachenunterricht*, 39/48, H5, 321-327; H6, 401-405.
- Bredella, Lothar. (Hrsg.). (1995). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer.
- Döpke, Susanne. (1992). *One parent one language*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Huber, Ludwig. (1995). Was ist Bildung? *DIE ZEIT*, 27, 30.6.1995, 34.
- Hüllen, Werner. (1993). Zum universitären Studium des Englischen als Fremdsprache. *Mitteilungen des Verbandes Deutscher Anglisten*, 4(2), 9-20.
- Moerk, Ernst L. (1983). *The mother of Eve – as a first language teacher*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Moerk, Ernst L. (1985). A differential interactive analysis of language teaching and learning. *Discourse Processes*, 8, 113-142.
- Postman, Neil. (1995). *Keine Gtter mehr*. Berlin: Berlin Verlag.

## Medienkompetenz als Abwehrleistung: Herausforderung fr Fremdsprachenlehrer?

Hartmut Heuermann\*

As, throughout the Western world, the media tighten their grip on people's lives, shaping their minds, modelling their conduct and changing their value systems, the availability of effective defenses against abusive influences becomes an educational issue. This paper argues that foreign language teachers, like their colleagues in other disciplines, face a major challenge which requires them not just passively to take note of the nature and scope of negative effects but offensively to meet the challenge and devise strategies for cultural „survival“. It is suggested that the autonomy of young people and the inviolability of their minds can be safeguarded only if ego-defenses are strengthened which are apt to fend off the worst in seductive and manipulative media appeals. The paper proposes a four-step procedure for the development of a media competence which, among other faculties, activates defensive powers through a systematic „dismantling“ of fictional models and a rigorous exposure of their dubious ideologies. Its ultimate objective is to retrieve a humane world from the entrapments of an electronically engineered unreality that proves itself increasingly pathogenic.

Um der Gefahr begrifflicher Konfusion vorzubeugen: der hier benutzte Medienkompetenzbegriff steht in keiner direkten Beziehung zu der Kompetenz, welche die Medienpädagogik allgemein für adäquaten Umgang mit Unterrichtstechnologie anempfiehlt oder speziell als „computer literacy“ versteht (vgl. Burke, 1986; Lombardi, 1983). Ebenso wenig ist er ein Derivat des von Jürgen Habermas eingeführten Konzepts der „kommunikative[n] Kompetenz“ (Habermas, 1971) und schließlich hat er nur entfernt etwas zu tun mit der Art kultureller Kompetenz, die E. D. Hirsch als „cultural literacy“ definiert (Hirsch, 1987). Der Medienkompetenzbegriff im hier verstandenen Sinne bezeichnet etwas anderes und Spezifischeres, nämlich die Fähigkeit, psychische Abwehr zu mobilisieren und geistigen Widerstand zu leisten gegen ideologische Ansprüche und emotionale Appelle der Medien, die vom Standpunkt aufgeklärter politischer Ethik und wertorientierter Pädagogik als kultur- und menschenfeindlich entlarvbar sind. „Medienkompetenz als Abwehrleistung“ meint eine Defensivposition des Bewußtseins, die dem Medienkonsumenten das geistige „berleben“ in einer hypertrophen Medienwelt gestattet und ihn vor drohenden Schäden bewahrt. Diese Art von Kompetenz dient dem Selbstschutz von Menschen in einer Lage, in der das Trommelfeuer auf die Sinne und die Überflutung des Bewußtseins pathogene Ausmaße angenom-

\* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. H. Heuermann, Technische Universität Braunschweig, Seminar für Anglistik und Amerikanistik, Mhlenpfordtstr. 22/23, 38106 Braunschweig.

men haben. Sie zielt darauf, die gefährlichen Wucherungen medialer Fiktionen vor die Instanz einer menschengerechten Welt zu rufen, um ihre Ansprüche abweisen und ihre schädlichen Wirkungen kontrollieren zu können.

Ausgangspunkt meines Plädoyers für den Aufbau und die Entwicklung wirksamer Defensivkräfte sind drei Erkenntnisse, nämlich

- daß die seelischen und sozialen Gefahren, die im Medienschwung lauern, ständig zu- und nachweislich Einfluß nehmen auf Denk- und Verhaltensweisen von Rezipienten, die den teils subtilen, teils primitiven Überrumpelungstechniken der „Macher“ geistig nicht gewachsen sind;
- daß es angesichts der obstinaten Allgegenwärtigkeit und fatalen Unentrinnbarkeit medialer Sirenenengesänge nicht vertretbar ist, die fällige Aufklärungs- und Abwehrarbeit den Fächern Deutsch und/oder Gemeinschaftskunde zu überlassen, zumal die Kodierungen medialer Botschaften zunehmend von angloamerikanischen Kulturmodellen geprägt sind und insofern die Zuständigkeit zumindest von Englischlehrern mitbetreffen;
- daß ein kompetenter, will sagen konstruktiver oder kreativer Umgang mit den Medien überhaupt erst dann gewährleistet sein dürfte, wenn defensive Waffen gegen negative Medienwirkung einsatzfähig sind, wodurch eine Benennung und Differenzierung der verschiedenen im Spiel befindlichen geistigen Funktionen notwendig wird.

In diesem Sinne kann Abwehrleistung definiert werden als eine (Teil-) Kompetenz, die komplementär zu denjenigen Teilkompetenzen fungiert, welche *in toto* eine Art Overall-Kompetenz für den Umgang mit Medien bilden. Dabei ergeben mindestens vier solcher Teilkompetenzen die Gesamtkompetenz, welche als Optimum intellektueller Ausstattung und kultureller Befähigung für adäquate Medienrezeption gelten kann: 1. eine **Selektionskompetenz**, die dem Rezipienten eine qualitativ begründete Auswahl aus dem quantitativ (infini) verfügbaren Vorrat an Medienprodukten gestattet; 2. eine **Dekodierungskompetenz**, die eine angemessene Entschlüsselung und Semantisierung der medialen und multi-medialen Botschaften der Objekte der getroffenen Auswahl erlaubt; 3. eine **kritische Kompetenz**, die zur ästhetischen, sozialen, politischen, moralischen Beurteilung der rezipierten Formen und Inhalte befähigt; 4. eine **Abwehrbereitschaft**, die den Rezipienten instandsetzt, drohenden Überrumpelungen, Verführungen, Manipulationen, Indoktrinationen erfolgreich Widerpart zu bieten.

Daß die vier Teilkompetenzen in Wechselwirkung zueinander stehen und im konkreten Rezeptionsvorgang nahezu simultan zur Wirkung gebracht werden können, ist evident. Unter ihnen wird die Abwehrfähigkeit jedoch in dem Maße zunehmend gefragt sein, in dem die Medienproduzenten ihre Machtsphären sy-

stematisch ausdehnen, die Exzesse ihrer „Produktionswut“ weiter eskalieren und die Gefahren negativer Wirkung wuchernd wachsen – zumindest dann gefragt sein, wenn man vor der präpotenten Macht der Medien nicht die intellektuellen und pädagogischen Waffen zu strecken bereit ist.

Zur realistischen Beurteilung medialer Gefahren, welche Medienkompetenz als eine Abwehrleistung einfordert, die die Voraussetzung für andere Leistungen darstellt, muß man sich einige Prinzipien vergegenwärtigen, die den Theorie-Empirie-Bezug in Wirkungsprozessen sachlich fundieren und das Auftreten von Gefahren (unabhängig vom gesellschaftlich geführten Disput) wissenschaftlich erklärbar machen. Die Prinzipien sind sämtlich kommunikationspsychologischer Art:

1. Rezeptionsprozesse und die durch sie vermittelten Wirkungen sind stets Resultanten eines komplexen Gefüges objektiver **und** subjektiver Bedingungen. Medienstimulierte Denk- und Verhaltensweisen sind weder ausschließlich durch innere, noch ausschließlich durch äußere Faktoren verursachte Vorgänge, sondern Prozesse einer Wechselwirkung zwischen zwei Systemen, dem System der inneren Determinanten einer konkreten Person oder Gruppe und dem System der äußeren Determinanten eines konkreten Medienobjekts. Ein Roman, Film, Hörspiel, Comic-Strip, Musikstück, Computerspiel, Video-Clip etc. schafft im Rezipienten stets eine subjektive Resonanz auf eine objektive Realität und führt insofern zu subjektiven Reaktionen – positiven wie negativen, harmlosen oder gefährlichen. Wirkungen entstehen stets an der Schnittstelle von Subjekt und Objekt und sind geprägt von der dort waltenden Dynamik.
2. Das Subjekt-Objekt-Verhältnis, welches allen medialen Wirkungsprozessen zugrundeliegt, ist grundsätzlich variabel. Der damit gestiftete Zusammenhang, bestehend aus zwei unabhängigen Variablen (Subjekt und Objekt) sowie einer abhängigen Variablen (Wirkung), impliziert tendenziell drei Möglichkeiten: a) daß subjektive Dispositionen die objektiven Strukturmerkmale dominieren (wodurch Rezeption hauptsächlich zu den Bedingungen des Subjekts stattfindet), b) daß umgekehrt die Strukturmerkmale die Dispositionen beherrschen (wodurch Rezeption hauptsächlich zu den Bedingungen des Objekts stattfindet), c) daß subjektive Dispositionen so mit objektiven Strukturmerkmalen interagieren, daß beide gleichermaßen die Rezeption bestimmen. Natürlich sind dazwischen alle möglichen Spielarten denk- und nachweisbar, denn Subjekt und Objekt sind sowohl prinzipiell als auch graduell beteiligt.
3. Sofern sie sich nicht auf sehr simple, rein sachbezogene Informationsübermittlung beschränken, in der weder besondere Weltbilder transportiert noch bestimmte Affekte ausgelöst werden, sind Medienwirkungen *per naturam* multi-

valent. Multivalenz der Werke ist die mittelbare Folge der unmittelbar gegebenen Differenz zwischen Individuen. Sie entspricht phänomenologisch einem mehr oder minder breiten Spektrum der Reaktionen sowie psychologisch einer schwächer oder stärker ausschlagenden Amplitude der Intensität der Wirkung, so daß sich Festlegungen auf eine **bestimmte** Wirkung (und sei sie noch so sehr gewünscht) fast immer verbieten. Mit wenigen Ausnahmen ist Monovalenz kommunikationspsychologisch keine planbare Größe.

4. Das Spektrum **multivalenter** Wirkung läßt sich grundsätzlich in Felder **bivalent** Wirkung umdefinieren, sobald man die Prozesse in positive und negative Effekte dichotomisiert, wodurch kulturelle, psychologische, moralische und pädagogische Bewertungen möglich werden. Lassen sich die positiven Wirkungskräfte z.B. in instruierende, erhellende, unterhaltende, stimulierende, spannende, aufklärende, kompensierende, tröstende u.a. Effekte ausdifferenzieren, die einzeln und in ihrer Gesamtheit als **bildend** gelten können, so lassen sich die negativen Kräfte z.B. in deprivierende, verformende, verrohende, korrumpierende, verführende, neurotisierende, enervierende u.a. Effekte gruppieren, die als **verbildend** zu betrachten sind. Bedingt durch die Vielfalt medialer Appelle in Verschränkung mit der Unterschiedlichkeit von Rezipienten ist sowohl die psychologisch auftretende Multivalenz wie auch die ethisch herstellbare Bivalenz unaufhebbar.
5. Die im „Brennpunkt“ der Wirkung zentrierte Dynamik im Verhältnis von Subjekt und Objekt entspricht, aus anderer Perspektive betrachtet, einem variablen Verhältnis in der jeweils herrschenden intellektuellen und ästhetischen Distanz. Das, was landläufig (aber fälschlich) als Identifikation bezeichnet wird, ist das Phänomen einer Aufhebung oder Minimalisierung von Distanz in Richtung auf Subjekt-Objekt-Annäherung oder -Verschmelzung. Stellt die Wahrung einer angemessenen Distanz im Optimalfall sicher, daß ein Rezipient einen Medieninhalt intellektuell „beherrscht“ und sich seinen Appellen emotionell gewachsen zeigt, hat Unterdistanzierung zur Folge, daß es zur (weltanschaulichen oder affektiven) „Überrumpelung“ des Subjekts durch das Objekt kommt. Demgegenüber führt Überdistanzierung dazu, daß das Objekt ferngestellt und einer (verändernden) Wirkung auf das Subjekt beraubt wird. Allgemein läßt sich feststellen, daß die zunehmenden Wirkungsprobleme in der Mediengesellschaft der westlichen Welt mangelnder ästhetisch-intellektueller Distanz als Folge von Überstimulation zuzuschreiben sind. „Es gibt Zuschauer“, bemerkt Hans Geißendörfer, Regisseur der Fernsehserie *Lindenstraße*, „die jede Distanz vergessen. Wenn in der Lindenstraße jemand stirbt oder auszieht, dann bekommen wir Briefe, ob man in die Wohnung einziehen kann und wie teuer die Miete ist.“

Wie wir dieses Ineinander von Fiktion und Wirklichkeit verhindern können, darüber denken wir sehr intensiv nach...“ (Geißendörfer, 1990, S. 20).

6. Mangelnde Distanz zum Objekt ist in den meisten Fällen das Symptom einer nicht vorhandenen oder zusammengebrochenen Abwehr im Subjekt. Die stabile Psyche verfügt normalerweise über eine Abwehrbereitschaft, in der intellektuelle (neokortikale) Funktionen einen „Einbruch“ der Medienwelt in die geistige und Lebenswelt des Rezipienten verhindern. Die rezipierten Botschaften werden nicht unmittelbar geglaubt, einverleibt, nachgeahmt, angewandt u. dgl., sondern mittelbar auf Distanz gehalten, so daß ihre „Aufdringlichkeiten“ einer Realitätsprüfung unterworfen und abgewiesen werden können. In der Realitätsprüfung vergewissert sich das Individuum seiner eigenen (weltanschaulichen, moralischen, politischen etc.) Position im Verhältnis zur vermittelten Botschaft und gewinnt geistige Freiheit aus mentaler Reserve. Bei intaktem Abwehrsystem ist die Realitätsprüfung ein habitualisierter, ziemlich unreflektiert ablaufender Vorgang. Er kann jedoch jederzeit auf die Ebene systematischer Prüfung gehoben werden, wenn Distanz bewußt vergrößert oder zum Gegenstand der Selbstreflexion gemacht wird. Ein angemessenes Maß an Distanz gewährleistet sowohl Teilnahme- als auch Kritikfähigkeit. Je massiver freilich die medialen Appelle, desto größer das rezeptionspsychologische Risiko und desto akuter die Gefahr eines Versagens des Defensiv- und Kritiksystems.

Diese Prinzipien werden längst nicht als so selbstverständlich angesehen und grundlegend für die Wirkungsforschung akzeptiert, wie ihre Formulierung hier vielleicht glauben macht. Wenn die amerikanische Medienpädagogin Patricia Greenfield zum Beispiel meint: „Die Schäden, die elektronische Medien bei Kindern anrichten können, hängen nicht eigentlich mit den Medien zusammen, sondern mit der Art und Weise, **wie** sie und **wofür** sie benutzt werden“ (Greenfield, 1987, S. 2), so ist eine solche Auffassung kommunikationstheoretisch unzulässig und wirkungspsychologisch naiv. Sie entkoppelt nämlich, da sie die Medien als unabhängig von den Schwächen ihrer Nutzer sieht, die interagierenden Variablen. Und wenn sie fortfährt: „Vernünftig genutzt aber sind das Fernsehen und die neuen elektronischen Medien eine große Lern- und Entwicklungshilfe. Durch sie erwerben Kinder ganz andere geistige Fähigkeiten, als sie etwa durch Lesen und Schreiben entwickelt werden“, so läßt sich die hier waltende Logik leicht durch eine (von mir gebildete) Analogie aus den Angeln heben, die da lauten könnte: „Vernünftig genutzt sind der Sprengstoff und die neuen Handfeuerwaffen eine große Selbstschutz- und Ordnungshilfe. Durch sie erwerben Bürger ganz andere physische Fähigkeiten, als sie etwa durch Keulenschwingen und Steinschleudern

entwickelt werden.“ Mit anderen Worten: Jede Argumentation greift zu kurz, die auf der einen Seite das pure („unschuldige“) Objekt postuliert, das durch Mißbrauch seitens des Subjekts in Mißkredit gerät, und auf der anderen Seite das alleinverantwortliche Subjekt vermutet, das sich durch Mißbrauch des Objekts selbst diskreditiert. Problematisch sind beide: die Schwächen der Rezipienten, die subjektiv besondere „Einfallstore“ für schädliche Wirkungen öffnen, wie auch die Einflüsse von Medien, die objektiv besondere Kanäle für fragwürdige Botschaften oder bestimmte Instrumente für mißbräuchliche Nutzung bereitstellen.

Das kumulierte Wissen über negative Wirkungseffekte, das sich einer Synopsis einschlägiger empirischer Forschung in Verbindung mit einer Auswertung wirkungsgeschichtlicher Fakten entnehmen läßt, gestattet inzwischen die Zeichnung eines ziemlich differenzierten Bildes medialer Gefahren (s. Heuermann & Kuzina, 1995). Diese werden von den Verfechtern einer permissiven Mediengesellschaft und den Wegbereitern ihrer kulturimperialen Ansprüche zwar immer noch (mit z.T. haarsträubenden ideologischen Schutzbehauptungen) verharmlost oder geleugnet, lassen an Aussagekraft aber kaum mehr zu wünschen übrig. Bei der Beurteilung dieses Bildes ist allerdings eines nachdrücklich zu betonen: Die Variablenzusammenhänge zwischen Objekt(en) und Subjekt(en) sind hochkomplex. Sie lassen sich mit wenigen Ausnahmen keiner **linear-kausalen** Beziehung von Ursache und Wirkung zuschreiben (wie es diejenigen gern hätten, die nach „klaren Beweisen“ rufen und ohne derartige „Beweise“ für Produzenten, Politiker oder Pädagogen keinen Handlungsbedarf sehen). Sogenannte Prädiktorvariablen, denen Vorhersagewert für die Ergebnisse von Wirkungsprozessen zukommt, sind von der Forschung bislang nicht ermittelt worden. Die Zusammenhänge können daher nicht monokausal bestimmt, sondern müssen korrelational und multifaktoriell gedeutet werden. Sie müssen als verflochten mit einer Vielzahl anderer (interferierender und antezedierender) Variablen gesehen werden, die den reinen Wirkungsprozeß überschreiten und die Erwartung monokausaler Vorgänge (nach dem Motto: hier ein Krimi als Ursache, dort ein Mord als Wirkung) als simplistisch erscheinen lassen. Global betrachtet werden negative Effekte selten primär verursacht, sondern zumeist sekundär ausgelöst. Doch ob verursacht oder ausgelöst – die Gefahren, die von Medien ausgehen oder in Begleitung von Medien auftreten, lassen sich nicht aus der Welt schaffen, indem man sie „sekundarisiert“. Man kann ihnen den „Persilschein“ der Harmlosigkeit nicht dadurch ausstellen, daß man sie eventuell nur als den sprichwörtlichen Tropfen auffaßt, der ein volles Faß zum Überlaufen bringt. Ohne den entscheidenden Tropfen läuft das Faß eben nicht über; also ist dieser Tropfen eine akute Gefahr.

Man muß das Problem aber noch etwas tiefer fassen: Es fehlt in kaum einer Studie über die vieldiskutierten Effekte von Video- und Fernsehgewalt zum Bei-

spiel der Hinweis, daß nicht primär die Medien, sondern eher Alltagserfahrungen, die „familiäre Situation“ oder die „soziale Umwelt“, somit antezedierende Faktoren, die eigentlichen Ursachen für auftretende Aggressivität bilden (vgl. Meierding, 1993). Verantwortlich ist damit die diffuse Größe der Gesellschaft, nicht der benennbare Einfluß des Mediums. Letzteres wird entweder exkulpiert oder in seiner Wirkung stark relativiert. Bei solcher Zuweisung von Verantwortung durch Trennung von „schuldiger“ Gesellschaft und „unschuldigem“ Medium wird geflissentlich übersehen, daß ein von massenmedialen Modellen infiltriertes Menschen- und Gesellschaftsbild das Selbstbild der betreffenden Rezipienten bereits vorgeprägt hat. In der Mediengesellschaft ist es heute kaum mehr möglich, die Übermacht audiovisueller Erfahrungen von der eigenen Sozialerfahrung abzuziehen, um damit das Gefährdungspotential medialer Gewaltdarstellungen unabhängig von der Lebenswelt der Rezipienten ermitteln zu können (vgl. Baake, Sander & Vollbrecht, 1990). Wenn mediale Unbedenklichkeitsbescheinigungen ausgestellt werden mit der Behauptung, lediglich bereits vorhandene aggressive Tendenzen würden bei so disponierten Individuen verstärkt, dann wird dabei ignoriert oder verschleiert, daß eine vorgängig bestehende Gewaltbereitschaft oder soziale Verrohung bereits *a priori* mit problematischem Fernseh- und Videokonsum verflochten ist. Sozialisationsprozesse lassen sich kaum mehr von medialen Rezeptions- und Verarbeitungsprozessen abkoppeln, denn die Medien gehören heute – mag uns die Erkenntnis erschrecken oder nicht – zu den wirkungsvollsten Sozialisatoren. Für die Inkriminierung eines bestimmten Medieninhalts wäre es selbstverständlich „sauberer“, da eindeutig, seinen Einfluß monokausal bestimmen zu können, um eventuell gezielt präventive Maßnahmen ergreifen zu können. Aber an der Gesamtproblematik negativer Medienwirkung in unserer Gesellschaft würde sich wahrscheinlich auch dann nicht viel ändern, wenn wir es hier und dort mit simplen Kausaleffekten statt mit komplexen Verstärker- und Auslöseeffekten zu tun hätten.

Nachstehender Negativkatalog gibt nun – summarisch – Auskunft über mediale Wirkungen, die in den letzten Jahrzehnten von der Forschung als Gefahrenquellen ermittelt worden sind und die sich als empirische Befunde in dieser oder jener Form im oben skizzierten Rahmen ansiedeln lassen. Sie bestätigen die aufgestellten Prinzipien. Dabei reicht das Wirkungsspektrum von nervlicher Überlastung und psychischen Störungen über sozialschädliche Einstellungen und weltanschauliche Verzerrungen bis zu kriminellen Verhalten und (selbst-)zerstörerischen Handlungen. Es ist das negative Feld jener Bivalenz, die das Gefährliche dem Heilsamen, das Verbildende dem Bildenden, das Destruktive dem Konstruktiven gegenüberstellt, was nichts anderes bedeutet, als daß der Negativkatalog einen (denkbaren und ebenso aufstellbaren) Positivkatalog keineswegs aus-

schließt. Medien sind niemals *in toto* gefährlich, sie sind es nur dann, wenn eine besondere Wirkungsdynamik massive Einflüsse mit unkritischer (naiver, unreifer, fehlgeleiteter, krankhafter, depravierter, fanatischer usw.) Aufnahme so verquickt, daß die Effekte schädlich werden. Sind solche Effekte nachweisbar aufgetreten, darf (auch ohne Bestimmung von Prädiktorvariablen) angenommen werden, daß sie wieder auftreten können und werden – dies zumindest so lange, wie Medieninhalte einerseits und Rezeptionsbedingungen andererseits sich in der zeitgenössischen Gesellschaft nicht merklich ändern. Zu solcher Erwartung besteht derzeit wohl kein Grund.

### Einstellungswandel

Medien können Einstellungen prägen und verändern, wobei dem Leitmedium Fernsehen fraglos die in dieser Hinsicht potenteste Wirkung zukommt (vgl. Six, 1989). Von dem Kommunikationsforscher George Gerbner stammt die empirisch gestützte These von der „Angst der Vielseher“ (Gerbner, 1978). In Fernsehvielsehern, von Gerbner als Gruppe nach ihren quantitativen Konsumgewohnheiten definiert und von anderen (wenigsehenden und abstinenten) Gruppen differenziert, fördert das Medium eine Einstellung auf die soziale Wirklichkeit, die von diffuser Angst gekennzeichnet und an diversen Symptomen ablesbar ist. Zum Beispiel korreliert nach Gerbners Untersuchungen der Grad der Vorkehrungen gegen Verbrechen bei erwachsenen Vielsehern positiv mit dem Ausmaß ihres Kriminalfilmkonsums, während bei jugendlichen Vielsehern beispielsweise die Angst davor, nachts allein auf der Straße zu sein, stärker ausgeprägt ist als bei Wenigsehern. Gerbners Analysen machen deutlich, daß die Medienwirklichkeit mit ihrer überdramatisierten, gewaltorientierten Sekundärwelt auf das primäre Weltbild der Vielseher abfärbt, so daß es bei ihnen zu einer „Kultivierung“ fernsehkonformer Einstellungen kommt. Solche Kultivierungseffekte konnten inzwischen von dem Schweizer Medienforscher Heinz Bonfadelli (1983) bestätigt werden, so daß der mögliche Einwand, es sei Gerbners amerikanischer Kontext, der wesentlich den Befund erkläre, nicht greift. Eine schwedische Untersuchung bei 6-10jährigen Rezipienten förderte jüngst die ebenso kuriose wie erschreckende Erkenntnis zutage, daß 40% der Befragten zu der medieninduzierten Erwartung neigten, Tod durch Mord oder Totschlag sei die dem Menschen „natürlich“ beschiedene Art des Sterbens: medial inszenierte Ereignisse als naturgegebene Fakten. Daß die Bildung von Stereotypen in der Wahrnehmung und Beurteilung von Frauen, Minderheiten, Kranken, Andersgläubigen usw. von Medien gefördert und gefestigt wird, ist inzwischen so häufig belegt, daß die Untersuchungen darüber eine umfangreiche Bibliographie ergeben könnten.

### Desensibilisierung

Medien können menschliche Rücksichtnahme, soziales Feingefühl und moralische Hemmungen abbauen. Diese inzwischen vielfach ermittelte Wirkung wird in keinem anderen Bereich so greifbar wie bei der Rezeption von Pornographie, gilt aber auch für das populäre Horror-Genre. Empirische Befunde aus Soziologie und Sexualforschung lassen es mittlerweile als nicht mehr bezweifelbar erscheinen, daß intensiver Pornographiekonsum tendenziell eine Abstumpfung der Empfindungen im Verhältnis der Geschlechter (vornehmlich im Verhältnis von Männern zu Frauen) zur Folge hat. Hemmungen vor sadomasochistischen Praktiken und Barrieren vor sexueller Gewalt sinken unter dem Einfluß „harter“ Pornographie. So konnte das Forscherteam Seymour Feshbach und Neal Malamuth z.B. die Hypothese bestätigen, daß die Darstellung sadomasochistischer Handlungen eine dämpfende Wirkung auf das Mitgefühl gegenüber Vergewaltigungsopfern ausübt (Feshbach & Malamuth, 1976). Nach der Vorgabe eines filmischen Modells (Vergewaltigung eines Opfers mit deutlichen Anzeichen von Schmerz und Abscheu) war der Anteil derjenigen Befragten jeweils alarmierend hoch, die es für denkbar hielten, sich unter vergleichbaren Umständen so wie der Täter zu verhalten. Gleiches galt für diejenigen, welche Schmerzsignale als Lustempfindungen mißdeuteten, sowie diejenigen, welche zur Rechtfertigung des Täterverhaltens tendierten. Andere Sexual- und Medienforscher sind zu vergleichbaren Resultaten gekommen (vgl. Baxter, 1990; Zillmann & Jennings, 1988).

### „Nachäffer“-Syndrom

Medial entworfene Handlungen können Nachahmungstaten krimineller oder anderweitig schädlicher Qualität auslösen. Medien eignen offensichtlich die Potenz, in ihrer modellvermittelnden Funktion so viel „Autorität“ auszustrahlen, daß bei manchen Rezipienten der sekundäre Status fiktiver Welten keine Barriere gegen primäre Inanspruchnahme bildet. Ein besonders spektakulärer Fall ist der des Motorradartisten Robert Craig Knievel, in den Medien als „Evel“ Knievel bekannt, der aufgrund atemberaubender Stunts in den USA Furore machte und zum Bildschirmhelden avancierte. Für großes Aufsehen sorgte Knievels Versuch, im September 1974 mit einem Motorrad den Snake River Canon in Idaho zu überspringen. Prompt kam es zu Nachahmungstaten mit zum Teil schweren Verletzungen der Nachahmer. Mediziner, die den Ursachen der Prellungen, Quetschungen, Knochenbrüche etc. nachgingen, stießen auf das Medienmodell und etikettierten dieses konkrete Imitationsphänomen daraufhin als „Evel-Knievel-Syndrom“ (Daven, O'Connor & Briggs, 1976). Wirkungsgeschichtlich ist mittlerweile eine Fülle der verschiedensten Nachahmungstaten bekannt, wobei Kri-

minal- und Horrorfilmen der traurige Ruhm gebührt, die wirksamsten Modelle zu liefern. 1977 wurde in Boston eine Frau von einem jungen Mann getötet, der sein Opfer mit einer Vielzahl von Küchengeräten schlachtete. Die Polizei kam zu dem Schluß, daß er eine Szene aus der Filmversion von Stephen Kings Roman *Carrie* nachgeahmt hatte, wo Carrie ihre Mutter umbringt, indem sie diese mit Messern, Korkenzieher, Kartoffelschäler u.ä. auf dem Küchenfußboden festnagelt (King, 1991). Soziologen und Psychologen nehmen das sich ausbreitende Phänomen zum Anlaß, die Grundlagen einer kulturellen Nachahmungstheorie zu erarbeiten.

### Kriminogenität

Medien und die von ihnen transportierten Wirklichkeitsmodelle können Rezipienten zu kriminellen Akten veranlassen. Die kriminalitätsfördernde Wirkung bestimmter medialer Handlungsmuster betrifft eine ganze Palette von Taten, die in den meisten westlichen Staaten unter das Strafgesetz fallen: Mord, Körperverletzung, Entführung, Sachbeschädigung, Brandstiftung, Verschwörung (vgl. Kunzlik, 1987; Thennert, 1987). Während dabei in manchen Fällen das oben erwähnte „Nachäffer“-Syndrom zum Tragen kommt, sind in anderen Fällen eher indirekte (mittelbar affektgesteuerte, statt unmittelbar modellinduzierte) Verknüpfungen von sekundärer Medienwelt und primärer Lebenswelt im Spiel. Besonders traurigen Ruhm haben sich in dieser Hinsicht amerikanische Filme wie *The Deerhunter*, *The Warriors*, *First Blood: Rambo* oder *Natural Born Killers* eingehandelt, deren Wirkung in Serien gewaltkrimineller Akte regelrecht „explodierte“. Es häufen sich die Fälle, in denen Medienhersteller oder -stars sich wegen kriminogener Wirkung ihrer Werke bzw. ihres Verhaltens auf Mitglieder des Publikums vor Gericht zu verantworten haben (vgl. Lushborough Dee, 1987). Ebenso häufen sich die Fälle, in denen es Gesellschaftswissenschaftlern gelingt, Beziehungen zwischen spezifischen Formen von Täterverhalten und besonderen modellhaften Medieninhalten nachzuweisen. So bemerkten die Forscher Wayne Wilson und Randy Hunter nach einer Auswertung von Zeitungsmeldungen über einen mehrjährigen Untersuchungszeitraum hinweg plötzlich eine Häufung von zunächst motivlos erscheinenden Gewalttaten nach der Erstaufführung des Films *The Deer Hunter* im Jahr 1978 (Wilson & Hunter, 1983). In Ausdehnung der Forschung auf andere Objekte und Fälle stellte Peter Koper die provokante Frage „Can Movies Kill?“, die er – bei aller Zurückhaltung und Vorsicht in der Beurteilung – prinzipiell bejahen mußte (Koper, 1982).

### Werther-Effekt

Medieninhalte und Medienstars können Suizide auslösen, wobei die ausgelösten Handlungen als Spezialfälle imitativen Verhaltens in Erscheinung treten. Der Werther-Effekt, so genannt nach Goethes berühmtem Briefroman *Die Leiden des jungen Werthers* und seiner unbeabsichtigten Folgen, zählt zu den schlimmsten und bedauerlichsten Fällen überintensiver, sprich distanzloser Wirkung. Als 1981 das Zweite Deutsche Fernsehen die Serie *Tod eines Schülers* ausstrahlte, kam es zu verschiedenen Nachahmungsstaten in Form von Eisenbahn-Selbsttötungen nach dem Muster der Sendung. Die auffällige Häufigkeitszunahme der Suizide in der Zeit während und nach der Ausstrahlung nahmen der Psychologe Armin Schmidtke und der Psychiater Heinz Häfner zum Anlaß einer sorgfältigen Untersuchung dieses Wirkungsphänomens. Es konnte statistisch nachgewiesen werden, daß die Zunahme von Selbsttötungen in der emotional betroffenen Altersgruppe (im Vergleich mit anderen „unbetroffenen“ Gruppen) überzufällig war und daß als auslösender Faktor nur die Sendung in Frage kam (Schmidtke & Häfner, 1986). Seit Jahren werden aus dem Umfeld amerikanischer Medien ähnliche Fälle gemeldet und untersucht (besonders eklatant ist die Selbstmordwelle, welche 1962 durch den Suizid der Schauspielerin Marilyn Monroe ausgelöst wurde), so daß der Werther-Effekt (ähnlich dem verwandten Othello-Effekt) mittlerweile unter Psychologen und Soziologen zu einem feststehenden Begriff geworden ist (vgl. Berman, 1988; Phillips, 1974; Phillips & Paight, 1987).

### Regressionen

Medienwirkung kann regressive Zustände auslösen, in denen die Psychodynamik der Rezeption eine Absenkung des normalerweise gegebenen seelischen Strukturturniveaus bewirkt. Während die Rezeption eines (fiktionalen) Medieninhalts auch im Normalfall ein gewisses Maß an Regrediertheit (Zurücknahme kritischer Wachheit, Einschränkung emotionaler Distanziertheit) ins Spiel bringt (vgl. Heuermann, 1994, S. 44ff.), weil sonst jener Zustand nicht eintritt, den Samuel Coleridge mit der bekannten Formel „suspension of disbelief“ belegt, kann es unter massivem medialen Einfluß zu Zuständen tiefreichender, schlimmstenfalls maligner Regression kommen, die als pathogen einzustufen sind (vgl. Heinrichs, 1984). Besonders im Umfeld jener Art von Rockmusik, die sich in der populären Kultur als *Heavy Metal* (mit ihren Varianten *Death Metal*, *Doom Metal*, *Speed Metal* usw.) etabliert hat, sind regressive Phänomene beobachtet worden, die eine geradezu klinische Symptomatik erkennen lassen: Verminderung bewußter, reflexiver Denk- und Konzentrationsfähigkeit; Schwächung autonomer Willenskontrolle; Auslösung unkalkulierbarer emotionaler Reaktionen; Überreizung des neurovege-

tativen Systems; Beeinträchtigung neokortikaler Funktionen; Induktion hypnoider oder tranceartiger Zustände; Rückfall in atavistische Verhaltensmuster (Augenrollen, Zähnefletschen, Beißen, Einnässen u. dgl.); Auslösung aggressiv-destruktiver Impulse; Stimulation sexuellen Triebverhaltens u.a. In fataler Weise verstärkt können regressiv-empfindliche Medienerfahrungen dann werden, wenn sie Drogengebrauch begleitet, der „schlechte Trips“ induziert. Bei labiler seelischer und/oder körperlicher Verfassung der Rezipienten sind dann psychotische oder quasi-psychotische Reaktionen nicht ausschließbar.

### Idolatrie/Erotomanie

Medienstars sind als „Götter“ oder „Göttinnen“ imstande, Formen der Idolatrie und Erotomanie in der Gemeinde ihrer Fans zu stiften, deren Erscheinungsformen phänomenologisch nicht wesentlich von den Kultformen „primitiver“ Religionen verschieden sind (vgl. Lewis, 1992; Vermorel, 1985). Bleibt es bei der Mehrheit eingeschworener Fans auch tendenziell bei harmlos beseligender Schwärmerei, sind bei einer Minderheit fanatischer „Götzendienen“ Spielarten obsessiven Verhaltens beobachtbar, die gemeingefährlich werden können (vgl. Norman, 1992). Der Mörder Mark David Chapman, der 1980 den Ex-Beatle John Lennon erschoss, weil sein großes Idol sich vom berühmten Liverpools Quartett losgesagt hatte und deswegen „Bestrafung“ verdiente, oder der Attentäter John W. Hinckley, der 1981 den Präsidenten der Vereinigten Staaten umbringen wollte, um durch seine „heroische Tat“ die Liebe der Schauspielerin Jodie Foster zu gewinnen, sind nur zwei der extremsten Beispiele pathologischer Verirrung, welche besessene, eifersüchtige oder liebeskranke Fans befallen und dazu bringen können, Schlimmes anzurichten. 1982 erlitt die amerikanische Schauspielerin Theresa Saldana beinahe tödliche Stichwunden von einem Mann, der der Polizei gegenüber angab, Gott wünsche „ihre Vereinigung im Himmel“. Vergleichsweise glimpflich kam demgegenüber 1993 die (buchstäblich) anziehende ZDF-Ansagerin Birgit Schrowange davon. Bevor sie Schaden nahm, konnte sie sich eines aufdringlich erotomanischen Verehrers dadurch erwehren, daß sie ihn per Gerichtsbeschluß in eine psychiatrische Anstalt einweisen ließ.

Der Negativkatalog ließe sich, nähme man den gesamten Fundus empirischer Forschungsergebnisse und wirkungsgeschichtlicher Fakten in den Blick, ohne weiteres fortsetzen. Ich könnte noch etliches auflisten zu Phänomenen wie Indoktrination, Vorurteilsverstärkung, Traumatisierung, Neurotisierung, Manipulation, Eskapismus u.a. Stets würde die Tatsache bestätigt, daß Medienwirkung außerordentlich machtvoll und Rezipientenköpfe bemerkenswert schwach sein können. (Daran gemessen ist das in ästhetischen Theorien immer wieder zitierte Kantsche

Axiom, wonach die ästhetische Erfahrung ein Wohlgefallen „ohne alles Interesse“, eine Erfahrung „von Reiz und Rührung unabhängig“ zu sein hat (Kant, 1913, S. 209, 223), eine idealistisch-normative, somit pseudo-empirische Festlegung. (Einer Prüfung im Kontext zeitgenössischer Rezeptionspsychologie hält sie nicht stand.) Doch statt weitere Unerfreulichkeiten auf der dunklen Seite der Medienkultur Revue passieren zu lassen, will ich die entscheidende Frage anschnitten: Was hat all dies mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu tun?

Offensichtlich wenig – für den Fall, daß man diese Aktivitäten so definiert, daß ihre Funktionen wesentlich als „technische“ Vermittlungs- und Aneignungsprozesse begriffen werden, in denen linguistische Fertigkeiten ein Vorrang gegenüber kulturellen Fähigkeiten eingeräumt wird. Ein Fremdsprachenlehrer, der seine Rolle in erster Linie als die eines „Vermittlungstechnikers“ versteht, wird die oben skizzierte Problematik als fachfremd empfinden und das Bemühen um Problemlösung eher der Medienpädagogik, eventuell der Soziologie und Psychologie, vielleicht auch noch der Kultur- und Bildungspolitik überantworten. Er wird sagen: „Da habe ich schon meine liebe Not mit der Vermittlung von Wortschatz, Grammatik und Phonetik, und nun soll ich noch Medienkompetenz als Abwehrleistung vermitteln. Wie soll das gehen?“ Zugestanden: Gelten die Prozesse des Lehrens und Lernens als **essentiell**, die gelehrten/gelernten Inhalte (Sachverhalte, Probleme, Weltbilder, Erfahrungen, Kommunikationssituationen) demgegenüber als **akzidentell**, erscheinen die Inhalte als weitgehend beliebig und austauschbar. Zumindest ist ihr Austausch so lange möglich und vertretbar, wie dieser einer Optimierung der Sprachlernprozesse nicht im Wege steht. Mit anderen Worten: Bestimmt sich die Herstellung angestrebter Sprachkompetenz nach hauptsächlich linguistisch-didaktischen Kriterien, bietet sie für die Herstellung wünschbarer Medienkompetenz im kulturellen Sinne wenig Raum.

Offensichtlich aber einiges – für den Fall, daß man fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse als kultursemiotisch und -anthropologisch eingelagert in globale Kommunikationsprozesse versteht, die immer mehr die Lebenswelten der Kommunikanten durchdringen und die Schaffung von Sonderwelten des Lehrens und Lernens nicht nur als gesellschaftlich illusionistisch, sondern als pädagogisch unvertretbar erscheinen läßt. Umberto Eco hat schon vor zwei Jahrzehnten für die Wissenschaft die Vision eines pansemiotischen Totalmodells der Medien entworfen, um der Globalisierung einer Welt der Zeichen Rechnung zu tragen (Eco, 1976), und Horst Groene hat vor einigen Jahren für den Fremdsprachen- in Arbeitsteilung mit dem Deutsch- und Sozialkundeunterricht die Hineinnahme der „heimlichen Erzieher“ in die Schule gefordert, um medial ungebremsten Wildwuchs wenigstens teilweise in kulturell gesteuertes Wachstum zu verwandeln (Groene, 1988).

Die Fremdsprachendidaktik muß sich offensiv verhalten, will sie defensiv zum Schutz von Konsumenten tätig werden. Sie hat keine reale Chance, ihre Schützlinge der Dynamik der Mediengesellschaft zu entziehen, um Sprachen pur dort zu lehren, wo Ereignisse multimedial stattfinden – in den Köpfen der Betroffenen. Fremdsprachendidaktik ohne Kultursemiotik und Medienpsychologie muß heute als Anachronismus gelten. Wenn bereits die Spielkultur der Allerjüngsten, der Kinder im Vorschulalter, durchdrungen ist von den angloamerikanischen Kodierungen der Medienkultur der Erwachsenen (vgl. Charlton & Neumann, 1990), kann die Lernkultur an unseren Schulen nicht als pädagogische Insel der Seligen bestehen, auf der Glückseligkeit als Medienabstinenz gedeiht. Sämtliche Prozesse des Spracherwerbs, des sozialen Lernens, der kulturellen Identitätsbildung, der symbolischen Wunscherfüllung, der moralischen Urteilsbildung vollziehen sich – direkt oder indirekt – unter der Ägide omnipräsenter Medien, von denen bestenfalls ein Teil segensreich wirkt. Die Welten am Draht der Elektronik schaffen Welten im Gehirn der Konsumenten, und in diesen Welten findet Paradoxes statt: Sie senden fortwährend englischsprachige Signale aus, ohne die Empfänger der Signale englischsprachig fit zu machen. Wie unlängst ein *Spiegel*-Redakteur dazu schrieb:

„Die Spielkultur ist wie nie zuvor von Medien vorgeprägt: ‚Masters‘, ‚Transformers‘, ‚Ghostbusters‘, ‚Turtles‘ und ‚Mein kleines Pony‘ waren und sind die Hits in der Kindertube. Die ‚Power Rangers‘, RTLs bewaffneter Angriff aufs Gemüt der Kleinen, erfreuen sich großer Beliebtheit. Kein Protest besorgter Pädagogen konnte die futuristischen Monsterfiguren bisher gänzlich vom Bildschirm verbannen. [...] Die Invasion der neuen Medien in den Alltag der Kinder hat deren Lesekultur geschwächt, aber beileibe nicht zum Verschwinden gebracht. 40 Prozent der Stadt- und 44 Prozent der Landkinder sind nach einer Erhebung des Augsburger Schulpädagogen Werner Glogauer noch immer Vielleser. Allerdings rührt außerhalb der Schule jedes zehnte Kind in der Großstadt nie ein Buch, einen Comic oder eine Zeitschrift an. Viel mehr Eltern als früher weigern sich, ihren Kindern vorzulesen, und haben nichts dagegen, wenn sie vor der Glotze einschlafen“ (Anonym, 1995: s. dazu Glogauer, 1989, 1990).

Wenn es nun so ist,

- daß die Medien allgegenwärtig und in ihrer Allgegenwärtigkeit von Instanzen der Pädagogik, Politik oder Wissenschaft nicht einschränkbar sind;
- daß die Medien überwiegend von angloamerikanischen Kulturmodellen geprägt und englischsprachige Elemente (in dieser oder jener Form) Bestandteil ihrer multiplen Kodierung sind;
- daß Medienwirkungen (moralisch, psychologisch, gesellschaftlich betrachtet) bivalent sind und diese Bivalenz negative Effekte mit zum Teil schwerwiegenden Schädigungen von Individuen und Gesellschaft einschließt;

wenn all dies so ist, dann ist die Fremdsprachendidaktik mitbetroffen – ganz gleich, ob sie ihre ebenfalls betroffenen „Nachbarn“ (die Medienpädagogik, die

Sozialkunde, den Deutschunterricht) vielleicht für stärker betroffen hält als sich selbst oder nicht. Denn dann hat sie es mit einem komplexen Netzwerk medialer (semiotischer, sprachlicher, kultureller) Einflüsse zu tun, die sich als *vis a tergo* an ihr rächen, falls sie sie ignoriert. Doch was kann sie tun, um zu versuchen, Abwehrleistung als Partialkompetenz zu etablieren? Ich nenne drei Schritte in Richtung auf dieses Ziel, das keinesfalls leicht erreichbar sein dürfte, gleichwohl einen Aufbruch dorthin erzwingt, will man der Fremdsprachendidaktik eine Rolle in einem pädagogischen Interessenverbund zusprechen, der eine schwindende Lebenswelt vor einer usurpatorischen Medienwelt in Schutz zu nehmen bestrebt ist (vgl. Postman, 1982; von Hentig, 1984).

### 1. Schritt: Medienwirkungsanalyse als „Schocktherapie“

Es geht zunächst darum, in Medienkonsumenten durch gezielte Konfrontation mit negativen Wirkungseffekten heilsame Schocks der Erkenntnis auszulösen, welche die unreflektierte Selbstverständlichkeit medialer Rezeption in reflektierte Stellungnahmen zu schädlichen Folgen umwandelt. Es erfordert keinen großen didaktischen Aufwand, eine Selektion aus dem Fundus einschlägiger Forschungsergebnisse so vorzunehmen, daß Fallstudien der Veranschaulichung und Wirkungsanalysen dem Nachvollzug von Problemfällen dienen können. Diese lassen sich so systematisieren, daß vor den Augen der Schüler(innen) ein Spektrum negativer Wirkung entsteht, das kriminogene, neurotisierende, depravierende, regressive, imitative u.a. Effekte in ein rezeptionspsychologisches Raster einzuordnen gestattet – selbstverständlich ohne daß dabei der Ausgangspunkt von solchen Fachtermini genommen wird. Geschickt genutzt dürfte die vielfach gegebene Dramatik der Fälle, der mehr oder minder spektakuläre (manchmal ungläubliche) Ereignischarakter medialer Phänomene sicherstellen, daß das Verfahren einer konkreten „Schocktherapie“ nicht in eine Lektion abstrakter Kommunikationstheorie abgleitet, die ihren Zweck, betroffen zu machen, mit Sicherheit verfehlen würde. Wenn Stichworte aber zum Beispiel durch die Musik bekannter *Heavy-Metal*-Gruppen oder die Romane Stephen Kings oder die Filme Sylvester Stallones geliefert werden, darf wohl grundsätzlich mit Aufmerksamkeit gerechnet werden. Ein Beispiel: Der amerikanische Rundfunkreporter Geraldo Rivera interviewte im November 1988 eine Gruppe inhaftierter Jugendlicher, die wegen einer Serie satanischer Ritualmorde einsaßen. Sie hatten mehrere Klassenkameraden und deren Eltern umgebracht und an den Leichen teuflische Exerzitionen vollzogen – eingestandenmaßen unter dem Suggestiveinfluß von *Heavy Metal*. Hier ein Ausschnitt aus dem Gespräch (zwischen Geraldo und Pete): Geraldo: „... wer waren deine Favoriten?“ Pete: „Megadeath, und Slayer, Merciful Fate, Metallica.“ Geraldo:

„Und wie? Wie hat es dich berührt? Erzähl mal.“ Pete: „Wie ich schon gesagt hab', wenn du die ganze Zeit die Musik hörst, du weißt schon, jeden Tag ein paar Stunden, das bringt dich auf Gedanken.“ Geraldo: „Speziell, Pete, welche Gedanken hat dir dieses Zeug in den Kopf gesetzt? Das hören sich Unmengen von Leuten an. Aber Unmengen von Leuten gehen nicht los und machen, was du gemacht hast. Welche Gedanken hat es dir in den Kopf gesetzt?“ Pete: „Gedanken, Menschen umzubringen und Menschen zu foltern. Einfach das Machtding, die typische Macht“ (zit. nach Vaughn, 1992, S. 122f.). Bei Anwendung solcher „Schocktherapien“ kann voll das pädagogische Prinzip des Exemplarischen zur Wirkung gelangen, wobei freilich darauf zu achten ist, daß eine Diabolisierung von Medien unterbleibt und schädliche Wirkungen nicht als monokausal verursacht dargestellt werden.

## 2. Schritt: Aufklärung über psychische Abwehr

Hier wäre darzustellen, daß die Rezeption von Medieninhalten, insbesondere aus dem Bereich der populären Kultur, eine Konfrontation mit (sekundären) Erfahrungen bedeutet, die sich bewußt oder unbewußt als Versuchung bestimmter (primärer) Triebwünsche äußern können und damit einer Stimulierung derselben gleichkommen. Grundsätzlich können gefährliche (selbst- oder sozialschädliche) Impulse zwar auch endogen verursacht werden, wenn sie von innen aufsteigen (vgl. Freud, 1984), aber bei Medienrezeption werden sie exogen ausgelöst, da sie von der Umwelt her stimuliert/suggestiert/manipuliert werden. Endogene Vorgänge führen zu Schwierigkeiten, die meist nur vom Arzt behandelt werden können; exogene Prozesse zeitigen Probleme, die auch den Pädagogen angehen. Auf jeden Fall verfügt das Individuum über ein psychogenetisch angelegtes Abwehrsystem, das – innerlich wie äußerlich – dem Reizschutz und der Affektbewältigung dient und gegen Medien- ebenso wie gegen andere Einflüsse mobilisierbar ist. Denn niemand könnte dem medialen Bombardement der Sinne und dessen psychophysiologischen Folgeerscheinungen standhalten ohne Aktivierung eines funktionstüchtigen Abwehrsystems, welches das Bewußtsein instandsetzt zu entsagen, wenn „verbotene“ Wünsche locken, Verteidigung zu leisten, wenn ichbedrohende Ängste aufsteigen, Kontrolle zu üben, wenn weltanschauliche Irrlichter flackern. Das System beschäftigt gewissermaßen Torwächter des Bewußtseins im Dienst der Integrität des Bewußtseins. Es befindet sich normalerweise in einem mehr oder minder stabilen/labilen Gleichgewicht, welches durch positive Einflüsse gestärkt und durch negative geschwächt werden kann. Hohe Abwehrbereitschaft bedeutet relative Konfliktlosigkeit im Seelen- und Gesellschaftsleben. Geringe Abwehrbereitschaft bedeutet Konfliktträchtigkeit. Der Unterschied zwischen Abwehrrfolg und -versagen entspricht dem Unterschied von mentaler

Freiheit und psychischem Zwang. Jedoch sind zwischen vollkommenem Erfolg und totalem Versagen die verschiedensten Kompromißbildungen möglich und notwendig, welche die auftretenden Konflikte im Alltag des Individuums in dieser oder jener Form „handhaben“. Nachahmungshandlungen, Gefühlsüberflutungen, aggressiv-destruktive Ausbrüche u.a. als Folgen wirkungsmächtiger Medieneinflüsse sind indes deutliche Symptome von Konflikten, in denen die Abwehr versagt. In diesem Fall stellt die Wirkungsmacht eine Herausforderung an das Abwehrsystem dar, welcher die Psyche sich nicht gewachsen zeigt. Ziel aller entwicklungspsychologischen und pädagogischen Bemühungen unter dem Aspekt der Enkulturation des Individuums muß (heute mehr denn je) die Ausbildung eines leistungsfähigen Abwehrsystems durch Aufbau von Ich-Stärke sein; denn Ich-Stärke heißt hier Fähigkeit zur Realitätsprüfung, Fähigkeit zur Distanzierung, Fähigkeit zur Kritik. Der Aufbau solcher Stärke erhöht die Chance, gegen schädliche Impulse Gegenkräfte wirksam werden zu lassen, welche imstande sind, den „psychischen Notstand“ von Konfliktsituationen in Rezeptionsprozessen zu beseitigen. Dadurch verschwinden die Impulse nicht, aber sie werden beherrschbar – in der Sprache der Psychologie: sie werden „ego-syntonisch“, in Übereinstimmung gebracht mit dem Selbst- und Weltbild des Individuums, seiner Beurteilungs- und Bewältigungsfähigkeit unterworfen. Wichtig ist: Die Befähigung zur Abwehr schließt die Fähigkeit positiver Aufnahme keineswegs aus, sondern verhindert nur, daß das Individuum überreizt oder überrumpelt, verführt oder manipuliert wird.

Wie Abwehr, auf die Ebene des Bewußtseins gehoben und verbalisiert, sich kundzutun vermag, zeigt das folgende Beispiel. Hier mobilisiert der Zuschauer eines Horrorfilms psychische Defensivkräfte, die ihn davor bewahren, das Opfer gefährlicher Impulse zu werden, die sein seelisches Gleichgewicht zu beeinträchtigen drohen: „Mir wird fast übel. Ich werde aggressiv. Ich akzeptiere die Grausamkeit nicht mehr als ... Spiel. Ich bin drin und doch weit draußen. Ich verweigere die Zustimmung zu einer Ästhetik, die Grausamkeit leicht machen will, um sie mir als Teil einer spannenden Unterhaltung zu verkaufen“ (Hartwig, 1986, S. 10). Was hier artikuliert wird, ist aufschlußreich: Die betreffende Person spürt in sich einen Mangel an ästhetischer Distanz, die den Appell des Horrors zu einer seelischen Bedrohung werden läßt, die als Gefahr für die personale Integrität erkannt wird. Die für ästhetische Wahrnehmung erforderliche Subjekt-Objekt-Trennung droht zusammenzubrechen, die Außen- sich der Innenperspektive anzuverwandeln. Aus dem Spiel könnte Ernst werden, und diese Gefahr wird gesehen. Aus dem Wissen um die eigene emotionale Empfindlichkeit heraus wird das seelische Risiko, das darin liegt, erkannt und, bevor es zu einer Überrumpelung der Psyche kommt, mit Hilfe des Intellekts ausgeschaltet. Die bedrohlich schwin-

dende Distanz („Ich bin drin...“) wird auf diese Weise wiederhergestellt. Der Horror erhält gewissermaßen Hausverbot, ihm wird der Zutritt zu den Kammern der Psyche verweigert („Ich verweigere die Zustimmung...“) und das Ich entzieht sich der Gefahr einer eventuellen Schädigung.

### 3. Schritt: Immunisierung des Subjekts durch Demontage des Objekts

Hier wäre schließlich Nutzen aus der Erkenntnis zu ziehen, daß Analytik versachlicht und Rationalität distanziert. Medienobjekte lassen sich ihrer Faszination berauben dadurch, daß man ihren Illusionscharakter bloßlegt und ihre quasi-magische Aura zerstört. Werden die Objekte eingebracht in einen mittelbaren Diskurs über die Besonderheiten ihrer Konstitution, verlieren sie an unmittelbarer Macht im Feld ihrer Wirkung. Der transphysische Modus sprachlicher Erörterung und das transsensorische Verfahren analytischer Durchdringung sind prinzipiell dazu angetan, den Menschen aus Verstrickungen mit sich selbst und aus Bindungen an Objekte zu lösen. Rationalisierung als psychische Abwehr und Rationalisierung als pädagogische Maßnahme können konvergieren in demselben Bemühen um „Immunisierung“. Das bedeutet hier: Die Subjekt-Objekt-Trennung, die in distanzloser Rezeption verlorengelht, läßt sich wiederherstellen, wenn man die Objekte „zerlegt“, d.h. in ihrer objektiven Beschaffenheit sichtbar macht, um sie an subjektiven „Übergriffen“ zu hindern. Denn negative Wirkung entsteht vornehmlich dann, wenn sich das Subjekt so in die Scheinwelt des Objekts verstrickt, so in den Bann seiner Aura gerät, daß geistige Freiheit eingebüßt und kritisches Urteil suspendiert wird. (Daß Kinder und Jugendliche – besonders in der Pubertät – diesbezüglich anfällig sind, soll hier lediglich erwähnt werden, ohne nach einer Erläuterung zu verlangen.) Also müssen die Objekte buchstäblich als Artefakte, als Machwerke, enttarnt und in ihren usurpatorischen Realitätsansprüchen entmachteter werden. Sie müssen unter dem Aspekt ihres sekundären Status der primären Wirklichkeit gegenübergestellt und unter dem Gesichtspunkt kultureller Formelhaftigkeit demontiert werden. Die aufdringlich-eindringlichen Bilder, die fortlaufend von den Produktionsstätten der Medienmacher wie von einem unendlich fruchtbaren Schoß hervorgebracht werden, müssen als Trugbilder entlarvt werden. Versuchungen aus dem Reich des Fiktionalen müssen an deren Untauglichkeit für die Welt des Realen zerbrechen. Fiktionalität und Realität, die sich in den unendlichen Möglichkeiten vielschichtiger Verquickung zur „Hyperrealität“ (Baudrillard, 1993) zu steigern drohen, müssen in die Schranken ihrer relativen Gültigkeit zurückverwiesen werden. Derart „traktiert“ büßen die Medien ihre wirkungspsychologische Potenz ein, fallen wieder unter den mentalen Vorbehalt der Realitätsprüfung und unterliegen wirksamer Kontrolle. Die

Abwehr usurpatorischer Ansprüche fällt umso leichter, je klarer ihre kommerzielle Machbarkeit und kultursemiotische Bedingtheit wahrgenommen werden. Konkret: Man habe den Mut, vier bis fünf von der Wirkungspsychologie inkriminierte Medienobjekte auszuwählen, um sie durch Demontage zu „entzaubern“. Man starte ein fachübergreifendes Projekt für Fremdsprachen-, Deutsch- und Sozialkundelehrer, das die Leitgedanken der Schocktherapie, der Abwehr und der Immunisierung für den Unterricht instrumentalisiert. Man stelle Werke aus der zeitgenössischen Szene in den Mittelpunkt, die genügend „Explosivstoff“ für Wirkungsdiskussionen liefern, und unterwerfe sie der Demontage. Das Repertoire ist dabei austauschbar; es kann altersgruppenmäßig, gattungsmäßig sowie thematisch-ideologisch variiert und aus Gründen der Ökonomie auszugsweise realisiert werden. Für die Altersgruppe der Sechzehn- bis Achtzehnjährigen könnte man z.B. die nachstehende (oder eine ähnliche) Objektliste wählen:

- mediale Gewalt am Beispiel von Oliver Stones Film *Natural Born Killers*;
- Horror-Effekte am Beispiel von Stephen Kings Roman *Carrie*;
- Mediensatanismus am Beispiel der LP *Born Again* der Gruppe Black Sabbath;
- Machismo am Beispiel von Sylvester Stallones Film *First Blood: Rambo*;
- Faschismus am Beispiel von Computerspielen wie „Mortal Combat“ oder „Techno Cop“.

Die Werke demontieren heißt,

- a) ihre spezifischen Kodierungen im visuellen, textuellen und auditiven Bereich als mit den „Codes des Unbewußten“ der Rezipienten so gekoppelt darzustellen, daß die Wechselseitigkeit ihrer Beziehung sichtbar und die Möglichkeit weltanschaulich-affektiver Verstrickung/Überrumpelung als Gefahr erkannt wird (regressiver Symbolcharakter);
- b) die nationalkulturellen Merkmale auf der semantisch-strukturellen Ebene der Werke herausarbeiten, die sich (wie z.B. das Heldenbild im amerikanischen Action-Film oder das Frauenbild in den sogenannten Seifenopern) als Reflexe ideologischer Fixierungen bestimmen lassen, welche als kulturell unreif, gesellschaftlich rückständig und politisch fragwürdig entlarvbar sind;
- c) die Objekte als Produkte eines Medienmarktes kenntlich machen, auf dem mediale Botschaften überwiegend aus kommerziellem Interesse geschaffen und mit industriellen Mitteln verbreitet werden, ohne daß ein mit den Prinzipien humanitärer Ethik und politischer Aufklärung vereinbares Menschenbild sie legitimierte (massenkulturelle Entstehungs- und Verbreitungsbedingungen);
- d) die Signifikate (und ihre impliziten Modell- als Realitätsansprüche) dadurch erschüttern, daß die Systeme ihrer Signifikanten als formelhaft konventionalisiert und gattungsmäßig disponibel dargestellt werden (Versatzstück-Technik);

e) den Strukturwandel der Signifikantensysteme als einem Eskalationsprozeß sensationalistischer Effekte entsprechend analysieren, welche sichtbar darauf abzielen, die Defensivwaffen der Rezipienten wirkungslos zu machen und ihre Abwehrbereitschaft zu lähmen („Kick“- und Schockmaximierung).

Die Skizze der Problematik dürfte deutlich gemacht haben, daß die involvierten Bedingungen, Prozesse und Maßnahmen komplex gelagert sind und daß dieser Komplexität gut und gerne ein ganzes Lehrwerk gewidmet werden könnte. Ein solches Werk hätte kultursemiotisch, rezeptionspsychologisch und didaktisch-methodisch ausdifferenzieren, was ich an dieser Stelle stark komprimieren mußte. Es in Angriff zu nehmen, muß einer späteren Arbeit vorbehalten bleiben. Zur Schaffung eines Diskussionsforums für die angeschnittenen Probleme sowie zur Vorbereitung einer Grundlage für selbstgesteuerte Unterrichtsversuche sollte dieser Beitrag jedoch genügend Ideen geliefert haben. Vielleicht – und dieser Ansicht neigen nicht wenige zu – ist der pädagogische Kampf gegen die Hydra der Medienwelt ein quixotischer Kampf – ein Kampf von Idealisten gegen den „Drachen einer Hyperrealität“, die sich als übermächtig erweist. Vielleicht stößt der Versuch einer Stärkung von Abwehr sogar selbst auf Abwehr für den Fall, daß in manchen Köpfen die Deformationen schon so weit fortgeschritten sind, daß Informationen sie nicht mehr zu ändern vermögen. Aber selbst wenn dem so sein sollte, wäre die Aufnahme des Kampfes – wie weiland bei den Drachentöttern – zumindest nicht unehrenhaft.

Eingang des revidierten Manuskripts: 26.10.1995

## Literaturverzeichnis

- Anonym. (1995). Familie in der Falle. *Der Spiegel* Nr. 9., 27. Febr., 40-66.
- Baake, Dieter, Sander, Uwe & Vollbrecht, Ralf. (1990). *Lebenswelten Jugendlicher*, 2 Bde., Bd. 1: *Lebenswelten sind Medienwelten*; Bd. 2: *Lebensgeschichten sind Mediengeschichten*. Opladen: Leske und Budrich.
- Baudrillard, Jean. (1993). *Die Illusion und die Virtualität*. Wabern: Benteli-Werd.
- Baxter, Mike. (1990). Flesh and blood: does pornography lead to sexual violence? *New Scientist*, 126, 37-41.
- Berman, Alan J. (1988). Fictional depiction of suicide in television films and imitation effects. *American Journal of Psychiatry*, 145 (8), 982-986.
- Bonfadelli, Heinz. (1983). Der Einfluß des Fernsehens auf die Konstruktion der sozialen Realität: Befunde aus der Schweiz zur Kultivierungshypothese. *Fernsehen*, 31 (3/4), 15-30.
- Burke, Walter. (1986). *Computers in the classroom: what shall I do? A guide*. New York: Garland.
- Daven, Joel, O'Connor, J. F. & Briggs, Roy. (1976). The consequences of imitative behavior in children: the „Evel Knievel Syndrome“. *Pediatrics*, 57 (3), 418-419.
- Eco, Umberto. (1976). *A theory of semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.

- Feshbach, Seymour & Malamuth, Neil. (1979). Sex und Gewalt: was sie verbindet, was sie trennt. *Psychologie heute*, 6 (2), 67-75.
- Freud, Anna. (1984). *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Geißendörfer, Hans W. (1990). „Mich schützt der Gott der Lindenstraße“: Über Dauererrien, Drehbuchautoren und das Dasein beim Fernsehen. *Das Erste: Die Zeitschrift über Fernsehen und Radio*, 4, 18-21.
- Gerbner, George. (1978). Über die Ängstlichkeit von Vielsehern. *Fernsehen und Bildung*, 12 (1/2), 48-58.
- Glogauer, Werner. (1989). *Videofilm-Konsum der Kinder und Jugendlichen* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glogauer, Werner. (1990). Aggressivität und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen durch Einwirkung von Mediengewalt. In Klaus Rolinski & Irenäus Eibl-Eibesfeld (Hrsg.), *Gewalt in unserer Gesellschaft: Gutachten für das Bayerische Staatsministerium des Inneren*. (S. 123-152) Berlin: Duncker & Humblot.
- Greenfield, Patricia. (1987). *Kinder und neue Medien: Die Wirkung von Fernsehen, Videospiele und Computern*. München: Psychologie Verlags Union.
- Groene, Horst. (1988). Die Beziehung zwischen Fremdsprachendidaktik und Medienwissenschaft aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik. In Peter Doyé, Hartmut Heuermann & Günter Zimmermann (Hrsg.), *Die Beziehungen der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften: Dokumente und Berichte vom 12. Fremdsprachendidaktiker-Kongreß* (S. 209-217). Tübingen: Narr.
- Habermas, Jürgen. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In Jürgen Habermas & Niklas Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* (S. 101-141). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hartwig, Helmut. (1986). *Die Grausamkeit der Bilder: Horror und Faszination in den alten und neuen Medien*. Weinheim: Quadriga.
- Heinrichs, Kurt. (Hrsg.). (1984). *Psychopathologie der Regression*. Düsseldorf: Schattauer.
- Heuermann, Hartmut. (1994). *Medienkultur und Mythen: Regressive Tendenzen im Fortschritt der Moderne*. Reinbek: Rowohlt.
- Heuermann, Hartmut & Kuzina, Matthias. (1995). *Gefährliche Musen: Medienmacht und Medienmißbrauch*. Stuttgart: Metzler.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy: what every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kant, Immanuel. (1913). *Kritik der Urteilskraft. Kants Gesammelte Werke, Bd. 6*. Berlin: Reimer.
- King, Stephen. (1991). The *Playboy* interview: conducted by Eric Norden. In George Beahm (Hrsg.), *The Stephen King companion* (S. 26-70). London: Futura.
- Koper, Peter. (1982). Can movies kill? *American Film*, 7, 46-51.
- Kunczik, Michael (1987). *Gewalt und Medien*. Köln: Bohlem.
- Lewis, Lisa A. (1992). *The adoring audience: fan culture and popular media*. London: Routledge.
- Lombardi, John V. (1983). *Computer literacy: the basic concepts and language*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lushborough Dee, Juliet. (1987). Media accountability for real-life violence: a case of negligence or free speech? *Journal of Communication*, 37 (2), 106-138.
- Meierding, Gabriele. (1993). *Psychokiller, Massenmedien, Massenmörder und alltägliche Gewalt*. Reinbek: Rowohlt.
- Norman, Philip. (1992). Every star's nightmare: the fan who is fuelled by madness. *The Sunday Times*, May 24, II, 5.

- Phillips, David P. (1974). The influence of suggestion on suicide: substantive and theoretical implications of the Werther-effect. *American Sociological Review*, 39, 340-354.
- Phillips, David & Paight, Daniel J. (1987). The impact of televised movies about suicide: a replicative study. *The New England Journal of Medicine*, 317 (13), 809-811.
- Postman, Neil. (1982). *The disappearance of childhood*. New York: Delacorte.
- Schmidtke, Arnim & Häfner, Heinz. (1986). Die Vermittlung von Selbstmordmotivation und Selbstmordhandlung durch fiktive Modelle: die Folgen der Fernsehserie „Tod eines Schülers“. *Der Nervenarzt*, 57, 502-510.
- Six, Ulrike. (1989). Medieneinflüsse auf Einstellungen und Vorurteile. In Jo Groebel & Peter Winterhoff-Spurk (Hrsg.), *Empirische Medienpsychologie* (S. 179-195). München: Psychologie Verlags Union.
- Thennert, Helga. (1987). *Gewalt in den Medien – Gewalt in der Realität*. Opladen: Leske & Budrich.
- Vaughn, Denis. (1992). *Schlag auf Schlag: die Sucht nach dem harten Rhythmus*. Frankfurt/M.: Zweitausendeins.
- Vermorel, Fred & Judy. (1985). *Starlust: the secret fantasies of fans*. London: Allen.
- von Hentig, Hartmut (1984). *Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit: Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die Neuen Medien*. München: Hanser.
- Wilson, Wayne & Hunter, Randy. (1983). Movie-inspired violence. *Psychological Report*, 53 (2), 435-441.
- Zillmann, Dolf & Jennings, Bryant. (Hrsg.). (1988). *Pornography: recent research, interpretation and policy considerations*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

## Der C-Test: State of the Art

Rüdiger Grotjahn\*

The article presents an overview of (recent) research into the C-Test. Topics dealt with include: (language-specific) modifications to the canonical C-Test format; development, analysis and scoring of C-Tests; the use of C-Tests for research and practical decisions; reliability, objectivity and economy; validity; computer software. Particular focus is on the central issue of validity. The author concludes that evidence from a large number of sources indicates that the C-Test measures primarily general language proficiency.

### 1. Einleitung

Seit seiner Einführung im Jahre 1981 durch Christine Klein-Braley und Ulrich Raatz (vgl. Raatz & Klein-Braley, 1982) hat der C-Test in zunehmendem Maße sowohl bei Testspezialisten als auch bei Anwendern Beachtung gefunden. Er ist Gegenstand einer Vielzahl von Aufsätzen, einer Reihe von Magister- und Diplomarbeiten (z.B. Faust, 1985), zumindest dreier Dissertationen (Boonsathorn, 1987; Roos, 1995; Stemmer, 1991) und einer Habilitationsschrift (Klein-Braley, 1994)<sup>1</sup>. Der C-Test dürfte damit einer der am gründlichsten untersuchten neueren Sprachtests sein. Auch in der Praxis wird der C-Test immer häufiger eingesetzt, und zwar insbesondere als Einstufungstest an Universitäten, Studienkollegs und Sprachschulen sowie zur globalen sprachlichen Leistungsfeststellung in einer Reihe weiterer Verwendungssituationen (vgl. die Hinweise in Abschnitt 7).

Der folgende Überblick über den Stand der C-Test-Forschung ist notwendigerweise selektiv. Es steht vor allem die jüngere Entwicklung im Vordergrund.<sup>2</sup>

\* **Korrespondenzadresse:** Dr. R. Grotjahn, Ruhr-Universität Bochum, Seminar für Sprachlehrforschung, D 44780 Bochum. Fax: +49 234 7094138; e-mail: grotjahr&slf.ruhr-uni-bochum.de

<sup>1</sup> Eine weitere Dissertation, in der der C-Test eine wichtige Rolle spielt, wird Anfang 1996 abgeschlossen sein (Daller, in Vorbereitung). Eine weitere Habilitationsschrift ist in Arbeit (Sigott, in Vorbereitung).

<sup>2</sup> Der vorliegende Beitrag enthält zwangsläufig eine Vielzahl von Gedanken und Formulierungen aus anderen von mir zum Thema „C-Test“ vorgelegten Arbeiten. Ich habe diese Bezüge nur dann dokumentiert, wenn die entsprechende Arbeit die Thematik weitergehend behandelt. Einen aktuellen, mit dem vorliegenden Beitrag in Teilen übereinstimmenden Überblick geben auch Grotjahn, Klein-Braley & Raatz (1996). Dort wird u.a. auf die im vorliegenden Aufsatz nicht thematisierte Verwendung des C-Tests als lexikalisches Elizitationsinstrument eingegangen (vgl. hierzu z.B. Chapelle, 1994; Little & Singleton, 1992; Singleton & Singleton, 1996) sowie auch auf den Zusammenhang zwischen C-Test-Leistung und Intelligenz (vgl. hierzu Raatz, 1996). Die jüngere Entwicklung der C-Test-Forschung

Entsprechend knapp ist auch die Darstellung des vielfach beschriebenen **klassischen** C-Test-Formats und dessen Begründung in Form einer Kritik am Cloze Test.

## 2. Der Cloze Test als Basis von C-Tests

Der C-Test beruht auf einer Variante des Cloze-Prinzips: Im Gegensatz zum Cloze Test werden nicht ganze Wörter, sondern lediglich Wortteile gelöscht, die dann vom Probanden zu rekonstruieren sind. Der C-Test ist wie der Cloze Test eine Operationalisierung des Konzepts des *reduced redundancy testing*. Die zugrundeliegende Annahme lautet: Je kompetenter die Lerner in einer Fremdsprache sind, desto besser können sie im Zuge einer konstruktiven und antizipatorischen Verarbeitung von Sprache Gebrauch von der natürlichen Redundanz eines Textes machen und desto besser können sie den C-Test lösen (vgl. insbesondere Klein-Braley, 1985a, 1985d, 1994, im Druck). Ferner gilt der C-Test – ebenso wie der Cloze Test – allgemein als integratives Meßinstrument zur weitgehend globalen Erfassung der Kompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprachen.

## 3. Das kanonische Konstruktionsprinzip

Das C-Test-Format ist entwickelt worden als Antwort auf eine Reihe von Schwächen des Cloze-Prinzips. Der Kritik am Cloze glaubten Klein-Braley und Raatz durch die Wahl des folgenden Testformats zu genügen (vgl. die detaillierteren Ausführungen in Grotjahn, 1987a, Grotjahn, Klein-Braley & Raatz, 1992 sowie Raatz & Klein-Braley, 1982, 1983, 1985, 1996): Um ein höheres Maß an Testfairneß zu erreichen, d.h., um Prüflinge mit Spezialwissen nicht zu bevorzugen, werden beim C-Test im Gegensatz zum Cloze Test mehrere kurze (aus etwa 60 bis 80 Wörtern bestehende) Texte unterschiedlicher Thematik gewählt.

Beginnend mit dem zweiten Wort des zweiten Satzes wird in jedem Text bei jedem zweiten Wort die zweite Hälfte getilgt. Wörter mit einem einzigen Buchstaben und Eigennamen bleiben unberücksichtigt. Bei Wörtern mit einer ungeraden Anzahl von Buchstaben ist die Zahl der getilgten Buchstaben um eins höher als die Zahl der nicht getilgten Buchstaben. In jedem Text sollte die gleiche Zahl von Tilgungen vorgenommen werden. Am Textende sollte ein kurzes unversehrtes Textstück als Kontext für die Lösungsfindung stehen bleiben.

wird umfassend in den Sammelbänden von Grotjahn (1992, 1994, 1996a) und Coleman (1996c) sowie in der Habilitationsschrift von Klein-Braley (1994) dokumentiert. Eine C-Test-Bibliographie mit 224 Titeln (Stand Dezember 1995) – unter Ausschluß von Arbeiten, die den C-Test lediglich erwähnen oder kurz beschreiben – gibt Grotjahn (1996c).

Die ausgewählten Texte werden in aufsteigender Schwierigkeit angeordnet. Es wird ein Punkt für jede exakte (oder bisweilen auch für jede akzeptable) Rekonstruktion des Originalworts gegeben. Entsprechend dem beschriebenen, als klassisch oder auch als kanonisch bezeichneten Konstruktionsprinzip besteht ein C-Test meist aus vier bis sechs Texten mit 20 bis 25 Items (Lückenwörter). Abbildung 1 zeigt ein Beispiel für einen entsprechend dem kanonischen Prinzip konstruierten C-Test-Text.<sup>3</sup>

Au Japon, en prenant ses fonctions, chaque nouveau Premier Ministre remercie les femmes. Il l'\_\_\_\_\_ remercie po\_\_\_\_\_ leur gr\_\_\_\_\_ dévouement d\_\_\_\_\_ même q\_\_\_\_\_ pour le\_\_\_\_\_ contribution indis\_\_\_\_\_ à l'\_\_\_\_\_ vie soc\_\_\_\_\_ et a\_\_\_\_\_ développement écono\_\_\_\_\_ du pa\_\_\_\_\_. Pourtant, da\_\_\_\_\_ la soc\_\_\_\_\_ japonaise, l'\_\_\_\_\_ femmes so\_\_\_\_\_ souvent désava\_\_\_\_\_ : 5% d'en\_\_\_\_\_ elles seul\_\_\_\_\_ ont ac\_\_\_\_\_ à des postes importants contre 19% aux Etats-Unis.

Abb. 1: C-Test-Text

## 4. Einige sprachspezifische Probleme mit dem kanonischen Konstruktionsprinzip

C-Tests sind ursprünglich für das Englische und Deutsche sowie mit einem geringen zeitlichen Abstand für das Französische entwickelt worden. Jedoch bereits im Deutschen ergibt sich z.B. bei Wortzusammensetzungen das Problem, daß das kanonische Konstruktionsprinzip zur Tilgung **ganzer** Wörter führt, die dann nicht mehr oder nur noch mit großen Problemen eindeutig rekonstruierbar sind. Das gleiche Problem existiert z.B. auch im Italienischen. Grotjahn (1987a) und Grotjahn, Tönshoff & Hohenbleicher (1994) haben deshalb vorgeschlagen, bei Wortzusammensetzungen im Deutschen bzw. Italienischen zumindest den ersten Buchstaben des letzten Wortes der Zusammensetzung unversehrt zu lassen.

In bezug auf das Französische hat Grotjahn den Vorschlag gemacht, Zusammensetzungen mit Apostroph oder Bindestrich wie z.B. *d'autres* oder *celui-ci* bei der Tilgung jeweils als ein einziges Wort zu behandeln. Diese Regel führt jedoch z.B. im Italienischen in zahlreichen Fällen zu Problemen. So müßte in *dell'anno* oder *quell'epoca*, wenn diese als ein einziges Wort behandelt werden, *anno* bzw. *epoca* vollständig gelöscht werden. Diese Löschungen sind jedoch nur schwerlich zu rekonstruieren. Eine mögliche Lösung des Problems besteht darin, nur jeweils

<sup>3</sup> Der Text stammt aus einem von mir für den *Bundeswettbewerb Fremdsprachen* erstellten C-Test.

die zweite Hälfte von *anno* bzw. *epoca* zu tilgen. Allerdings führt dies zu sehr leichten Items (weitere Lösungsvorschläge werden in Grotjahn, Tönshoff & Hohenbleicher, 1994 diskutiert).

Ein anderer Bereich, bei dem die kanonische Tilgungsregel zu Problemen führt, sind die enklitischen Personalpronomina z.B. im Italienischen oder auch im Portugiesischen. So wären z.B. in italienisch *regalarglielo* oder portugiesisch *dei-lho* die enklitischen Pronomina vollständig zu tilgen, was wiederum zu erheblichen Rekonstruktionsproblemen führen kann, insbesondere, wenn die Referenten der Pronomina ebenfalls zu den im Text beschädigten Wörtern gehören. Ein möglicher Ausweg aus der Problematik ist wiederum, lediglich die zweite Hälfte der Enklitika zu tilgen.

Ein weiteres Problem können Graphemkombinationen darstellen, die einen Einzellaut repräsentieren. Tilgt man z.B. im Italienischen in *luglio, ogni* oder *viscere* den fettgedruckten Teil, dann gehört der letzte nicht getilgte Buchstabe jeweils zu einer Graphemkombination, die keiner möglichen Aussprache dieses Buchstabens als Einzelgraphem entspricht. Da die Suche nach der Lösung häufig über innere Phonation und lautes Lesen erfolgt (vgl. Anckaert & Beekmans, 1992; Stemmer, 1991, 1992), kann der Getestete in solchen Fällen leicht irregeleitet werden. Grotjahn, Tönshoff & Hohenbleicher (1994) schlagen deshalb vor, entsprechende Polygraphen entweder komplett zu tilgen (der Test wird schwieriger) oder komplett zu erhalten (der Test wird leichter).

Besondere Probleme mit dem orthodoxen Tilgungsprinzip ergeben sich bei Sprachen wie Iwrit (Neuhebräisch), Türkisch, Japanisch oder Chinesisch, die sich typologisch deutlich von den bisher zumeist in der C-Test-Forschung untersuchten Sprachen unterscheiden.

Cohen, Segal & Weiss Bar-Siman-Tov (1984, 1985) haben deshalb im Iwrit auch nicht die zweite, sondern die erste Hälfte jedes zweiten Wortes getilgt.

Wegen des agglutinierenden Charakters des Türkischen sind Baur & Meder (1989, 1994) dort nicht von Wörtern, sondern von Silben ausgegangen und haben fortlaufend jede dritte Silbe eines Textes getilgt.

Verschiedene Tilgungsprinzipien im Türkischen vergleichen Daller, Treffers-Daller, Unaldı-Ceylan & Yıldız (1996), und zwar (a) kanonisches Prinzip; (b) fortlaufende Tilgung jeder dritten Silbe; (c) fortlaufende Tilgung jedes dritten Morphems; (d) Tilgung der zweiten Hälfte jedes dritten Wortes; (e) Tilgung der Mitte jedes zweiten Wortes. Als unbrauchbar, weil zu schwierig für gebildete Muttersprachler, erwies sich dabei die Tilgung jedes dritten Morphems.

Arras & Grotjahn (1994) untersuchen die Übertragbarkeit des C-Test-Prinzips auf das Chinesische. Sie schlagen folgendes Prinzip vor: Beginnend mit dem zweiten **Schriftzeichen** des zweiten Satzes eines Textes wird gemäß der kon-

tionalisierten Strichfolge fortlaufend die zweite Hälfte jedes zweiten Zeichens getilgt. Bei Zeichen mit einer ungeraden Anzahl von Strichen ist die Zahl der getilgten Striche um eins höher als die Zahl der nicht getilgten Striche. Die beiden Autoren gehen damit zwar von der prinzipiellen Übertragbarkeit des C-Test-Prinzips auf das Chinesische aus, meinen jedoch gleichzeitig, daß wegen des relativ hohen Aufwandes bei der Erstellung und vor allem bei der Auswertung die Praktikabilität des C-Test-Verfahrens im Chinesischen deutlich geringer als in Sprachen mit Alphabetschrift sei.

Schließlich untersucht Roos (1994, 1995, 1996) für das Japanische elf verschiedene Tilgungsprinzipien – sieben davon auf der Basis von Schriftzeichen. Am besten geeignet erscheint Roos (1994, 1995) die Tilgung des unteren Teils jedes zweiten Zeichens. Die Folgeuntersuchung von Roos (1996) scheint dagegen eher für die Tilgung der zweiten Hälfte jedes zweiten Zeichens gemäß der konventionalisierten Strichfolge zu sprechen (vgl. das entsprechende Prinzip bei Arras & Grotjahn, 1994 für das Chinesische).

## 5. Entwicklung und Analyse von C-Tests

Bei der Entwicklung von C-Tests geht man am besten von einer Auswahl von etwa 10 Texten aus. Sieht man einmal von dem Sonderfall fachspezifischer C-Tests ab, der in Abschnitt 9.8 kurz behandelt wird, dann sollten die gewählten Texte inhaltsneutral sein, kein Spezialvokabular enthalten, kein Spezialwissen verlangen, soweit wie möglich authentisch sein, eine Sinneinheit bilden und zudem möglichst zielgruppenadäquat sein.<sup>4</sup> Die Auswahl erfolgt am besten durch Lehrende, die den Sprachstand und die Lerngeschichte der Probanden kennen.<sup>5</sup> Es ist allerdings darauf hinzuweisen, daß in bezug auf den C-Test unerfahrene Lehrende nicht selten die Schwierigkeit eines Textes überschätzen.

Die ausgewählten Texte sollten möglichst anhand einer Gruppe von Muttersprachlern vorgetestet werden. Beträgt die Lösungshäufigkeit bei Muttersprachlern weniger als 90%, ist der entsprechende Text auszuschneiden. In Sprachen wie Englisch, Deutsch oder Französisch scheint dies nur äußerst selten der Fall zu sein. Häufiger wird die 90%-Grenze jedoch z.B. im Spanischen (vgl. Grotjahn, 1987a) und vor allem im Türkischen unterschritten (vgl. Daller, Treffers-Daller, Unaldı-Ceylan & Yıldız, 1996).

<sup>4</sup> Vgl. die weiterführende Diskussion der genannten Kriterien in Grotjahn, Klein-Braley & Raatz (1992) sowie die Ausführungen zu Entwicklung und Analyse von C-Tests in Grotjahn (1987a; 1992a) und Raatz & Klein-Braley (1985).

<sup>5</sup> In Abschnitt 9.7 gehe ich kurz auf die Möglichkeit ein, die Textschwierigkeit anhand von Textmerkmalen vorherzusagen.

Pilotuntersuchungen mit Muttersprachlern haben neben der Identifikation von zu schwierigen oder idiosynkratischen Texten den Vorteil, daß akzeptable Lösungsvarianten ermittelt werden können (zur Behandlung von akzeptablen Varianten bei der Auswertung von C-Tests vgl. Abschnitt 6).

Im Anschluß an Untersuchungen mit Muttersprachlern sollten auch Voruntersuchungen bei der Lernergruppe stattfinden, für die der Test bestimmt ist. Diese dienen zur Abschätzung der Schwierigkeit und Trennschärfe der einzelnen Texte sowie der Schwierigkeit und Reliabilität des Gesamttests. Es ist dabei zu beachten, daß die einzelnen Items (Lückenwörter) innerhalb eines Textes abhängig voneinander sind und daß deshalb bei der Berechnung der Reliabilität jeder Text als Superitem zu betrachten ist. Auf der Basis der Summenwerte für jeden Text werden dann Cronbachs Alpha oder Guttman's Lambda-Koeffizienten berechnet (vgl. Grotjahn, 1987a; 1992a). Bei weniger als 10 Texten sind die Berechnungen auch ohne Computer sehr schnell zu bewerkstelligen. Zu schwierige oder zu leichte Texte sowie Texte mit einer zu geringen Trennschärfe und negativem oder nur geringem Beitrag zur Reliabilität werden ausgeschlossen.

Für die Untersuchung der Dimensionalität von C-Tests ist die Analyse der Trennschärfen allerdings nur bedingt brauchbar. Eine adäquatere Basis liefert das sog. klassische latent-additive Testmodell (KLA-Modell) von Moosbrugger & Müller (1981). Wie dieses Modell auf den C-Test angewendet werden kann, wird z.B. von Raatz (1985a, 1985b) oder von Grotjahn (1987a, 1992a) gezeigt.<sup>6</sup>

Abschließend ist noch darauf hinzuweisen, daß (umfangreichere) Pilotuntersuchungen zwar sehr wünschenswert sind, daß jedoch in nicht wenigen Untersuchungen auch erstmals eingesetzte C-Tests erstaunlich gute Testkennwerte erzielt haben. Dies kann als ein Hinweis auf die „Robustheit“ des C-Test-Prinzips interpretiert werden.

## 6. Akzeptable Varianten und Orthographiefehler

Häufig wird gefragt, wie akzeptable Varianten und Orthographiefehler bei der Auswertung von C-Tests zu werten seien. Eine akzeptable Variante liegt dann vor, wenn der Proband eine Lösung gefunden hat, die zwar nicht dem Original entspricht, die jedoch bezogen auf den Gesamttext semantisch und grammatisch korrekt ist. Im Gegensatz zum Cloze Test sind bei C-Tests akzeptable Varianten zumeist sehr selten. Dies gilt insbesondere für das Englische und scheint – jedoch weniger deutlich – auch für das Französische, Italienische und Spanische zuzutreffen. Zudem finden sich akzeptable Varianten in erster Linie bei weiter fortge-

<sup>6</sup> Das KLA-Modell wird ausführlich in dem Lehrbuch von Steyer & Eid (1993) behandelt, allerdings unter der Bezeichnung „Modell essentiell  $\tau$ -äquivalenter Variablen“.

schrrittenen Lernern. Insbesondere Nicht-Muttersprachler divergieren allerdings zuweilen bei der Beurteilung der Akzeptabilität einer Lösungsvariante. Entscheidet man sich für die Berücksichtigung akzeptabler Varianten, sollte man deshalb möglichst mit vorher festgelegten Listen akzeptabler Lösungen arbeiten. Wertet man eine größere Zahl von akzeptablen Varianten als „korrekt“, erhöht sich in der Regel die Reliabilität des entsprechenden Tests geringfügig. Wie jedoch Grotjahn (1987a, 1989, 1992a) für relativ fortgeschrittene Französischlerner und Huhta (1996) für relativ fortgeschrittene Englischlerner gezeigt haben, ändern sich bei der Bewertung von akzeptablen Varianten als „korrekt“ die Punktwerte der Lerner nur unwesentlich (die Pearsonsche Korrelation zwischen den verschiedenen Auswertungsmethoden liegt bei  $r \geq 0.97$ ). Will man akzeptable Varianten insgesamt vermeiden, so kann man, um Eindeutigkeit zu erzielen, bei den betreffenden Wörtern weniger Buchstaben tilgen, wodurch allerdings die Schwierigkeit des Tests potentiell abnimmt.

Bei der Beurteilung von Orthographiefehlern stellt sich das Problem, daß die Kategorie „Orthographiefehler“ häufig mit einer erheblichen Unschärfe behaftet ist. So ist es im Französischen keineswegs immer eindeutig, ob eine Lösung als Orthographiefehler oder z.B. als Morphologiefehler zu betrachten ist (vgl. Grotjahn, 1989). Als Folge der Unschärfe können beträchtliche Inkonsistenzen bei der Beurteilung auftreten – und zwar sowohl zwischen verschiedenen Auswertern als auch bei ein und demselben Auswerter. Wie die Untersuchungen von Grotjahn (1987a; 1989, 1992a) gezeigt haben, ergeben sich bei fortgeschritteneren Französischlernern (Studienanfänger des Französischen sowie Teilnehmer am Bundeswettbewerb Fremdsprachen) nur relativ geringe Abweichungen in der Rangfolge, wenn Orthographieverstöße (unter Ausschluß von eindeutigen Akzentfehlern) als „korrekt“ gewertet werden (die Kendallschen Rangkorrelationen der Punktwerte für die verschiedenen Auswertungsmethoden lagen bei über .90). Insgesamt gesehen scheinen die Untersuchungen von Grotjahn eher dafür zu sprechen, orthographische Abweichungen zur Erhöhung der Auswertungsobjektivität grundsätzlich als Fehler zu werten. Zur weiteren Klärung sind allerdings noch Untersuchungen mit anderen Lernergruppen und anderen Sprachen notwendig.

## 7. Zum Einsatz des C-Tests in Forschung und Praxis

In den bisherigen Untersuchungen zum C-Test wurde vorwiegend der Sprachstand folgender drei Gruppen gemessen: die Muttersprache von Kindern in Englisch und Deutsch, Fremdsprachenkenntnisse von Schülern, Studenten oder Sprachkursteilnehmern (u.a. an Volkshochschulen, Sprachschulen und Studienkollegs) sowie die Zweitsprachenkenntnisse z.B. von ausländischen Arbeitneh-

mern in der Bundesrepublik Deutschland. Es wurden u.a. folgende Sprachen untersucht (in alphabetischer Reihenfolge): Chinesisch, Deutsch, Englisch, Finnisch, Französisch, Iwrit (Neuhebräisch), Italienisch, Japanisch, Kroatisch (Serbisch), Neugriechisch, Niederländisch, Russisch, Spanisch, Türkisch und Ungarisch. In allen genannten Sprachen erwies sich das C-Test-Prinzip als prinzipiell anwendbar.

Der C-Test ist bisher u.a. mit folgenden Zielsetzungen eingesetzt worden:

- zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeit bei Schülern mit Deutsch als Zweitsprache und Türkisch, Kroatisch oder Griechisch als Muttersprache mit dem Ziel der Überprüfung der Interdependenzhypothese (Baur & Meder, 1994; Daller, 1996);
- als Meßinstrument alltagssprachlicher und akademischer Fertigkeiten im Deutschen bei aus Deutschland in die Türkei zurückgekehrten türkischen Remigranten (Daller, 1996);
- im Rahmen des „European Language Proficiency Survey“ bei mehr als 20000 Studenten zur Messung der Fremdsprachenkenntnisse im Englischen, Französischen, Deutschen, Russischen und Spanischen (vgl. Coleman, 1994, 1996a, 1996b, 1996c; Coleman, Grotjahn, Klein-Braley & Raatz, 1994; Klein-Braley & Raatz, 1994);
- als universitärer Einstufungstest insbesondere für die Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch (vgl. z.B. Grotjahn, 1992a; Huhta, 1996; Klein-Braley, 1985c; Koller & Zahn, 1996);
- zur Messung der Französischkenntnisse von Erwachsenen und Schülern im ersten Lernjahr insbesondere im Rahmen von Untersuchungen zum suggestopädischen Unterricht (vgl. Schiffler, 1991, 1992);
- im Rahmen von Volkshochschulkursen zur Erfassung der Englischkenntnisse (Bauer, 1992) bzw. Spanischkenntnisse (Lütticken, 1985);
- zur Sprachstandsfeststellung im schulischen Fremdsprachenunterricht (vgl. Schiffler, 1991, 1992; Stenzel, 1991 sowie auch Freudenstein, 1994 und Klein-Braley & Grotjahn, 1995).
- im Rahmen des „Bundeswettbewerbs Fremdsprachen“ für mehr als 10 Sprachen (vgl. z.B. Grotjahn, Klein-Braley & Raatz, 1992; Raatz & Klein-Braley, 1994);
- als Mittel der Sprachstandsfeststellung im Deutschen als Zweitsprache bei Kindern und Jugendlichen (z.B. Süßmilch, 1984, 1985);
- im Rahmen der Psychologischen Dienste der Arbeitsämter als Entscheidungshilfe in bezug auf Weiterbildungsmaßnahmen im Deutschen (vgl. Jakschik, 1992, 1994, 1996);

- als Auswahlhilfe für Weiterbildungsmaßnahmen ausländischer Jugendlicher im Deutschen als Zweitsprache (Jacobs & Arndt, 1985);
- als Einstufungstest für Deutschkurse mit erwachsenen Ausländern am Eurozentrum in Köln (Grönwoldt, 1985);
- als Einstufungstest in studienvorbereitenden und studienbegleitenden Kursen für Deutsch als Fremdsprache an universitären Lehr- und Forschungsgebieten (Bolten, 1992);
- im Rahmen der sprachlichen Aufnahmeprüfung im Deutschen an Studienkollegs für ausländische Studierende in Nordrhein-Westfalen (vgl. Grotjahn & Allner, 1996);
- als standardisierter und geeichter Schultest zur Erfassung der globalen schriftlichen Beherrschung der deutschen Sprache in der zweiten Hälfte der 4. Klasse an Grundschulen (Raatz & Klein-Braley, 1992).

## 8. Reliabilität, Objektivität und Ökonomie

In den meisten Untersuchungen erwies sich der C-Test als hoch reliabel im Sinne einer Meßkonsistenz auf der Ebene der einzelne Texte (zum Teil betrug Cronbachs Alpha mehr als .90). Dies ist umso erstaunlicher, als viele der untersuchten C-Test-Versionen zum ersten Mal eingesetzt wurden.

Auch die ermittelten Test-Retest-Reliabilitätskoeffizienten sind mit Werten zwischen 0.70 und 0.85 in Anbetracht der Tatsache, daß der Abstand zwischen den Testzeitpunkten bis zu einem Jahr betrug, bemerkenswert hoch (vgl. die Hinweise in Grotjahn, Klein-Braley & Raatz, 1996). Die Werte belegen sowohl die Meßgenauigkeit der eingesetzten C-Tests als auch die Stabilität der gemessenen Eigenschaft.

Neben einer vergleichsweise hohen Reliabilität besitzt der C-Test auch eine hohe Durchführungsobjektivität und erlaubt – zumindest dann, wenn lediglich exakte Lösungen oder vorher festgelegte akzeptable Lösungen als „korrekt“ gewertet werden – eine absolut objektive Auswertung.

Weiterhin zeigen die bisherigen Untersuchungen, daß der C-Test ein – verglichen mit vielen anderen Testverfahren – relativ ökonomisches Testinstrument ist. Der Entwicklungsaufwand eines C-Tests ist weit geringer als z.B. der eines zufriedenstellenden Multiple-Choice-Tests. Die Durchführung eines C-Tests dauert bei 5 Texten weniger als eine halbe Stunde und die Auswertungszeit beträgt 1-2 Minuten pro Text und Proband (je nach Auswertungsmethode).

## 9. Validität

### 9.1. Korrelationsstatistische Validierung

Wie bereits erwähnt, wird zumeist die Auffassung vertreten, daß der C-Test ebenso wie der Cloze Test ein integratives Meßinstrument zur Erfassung globaler Sprachkompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprachen darstellt. Diese Auffassung stützt sich u.a. auf die zum Teil erstaunlich hohen Korrelationen von C-Tests mit verschiedenen Außenkriterien (z.B. Schulnoten, Lehrerurteilen über den Sprachstand der Schüler, Ergebnisse in anderen Sprachtests), auf Untersuchungen zur faktoriellen Validität sowie auf empirisch gestützte Hypothesen zur Konstruktvalidität (vgl. die detaillierteren Hinweise in Grotjahn, Klein-Braley & Raatz, 1996 sowie die ausführliche Darstellungen in Klein-Braley, 1985a, 1994 und Klein-Braley & Raatz, 1984).<sup>7</sup>

### 9.2. Analyse der mentalen Prozesse

Weiterhin sind zur Bestimmung der Konstruktvalidität von C-Tests die mentalen Prozesse analysiert worden, die beim Bearbeiten des Tests in den Probanden ablaufen, und zwar insbesondere mit den Methoden des Lauten Denkens und des retrospektiven Interviews (zur methodologischen Begründung vgl. u.a. Grotjahn, 1986, 1987c). Die umfangreichsten Untersuchungen dieser Art wurden im Rahmen eines Forschungsprojekts an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt und sind u.a. in Feldmann & Stemmer (1987), Grotjahn (1986), Grotjahn & Stemmer (1996) sowie Stemmer (1991, 1992) dokumentiert. In ihrer Dissertation kommt Stemmer (1991) dabei zu dem Schluß, daß sich die Lerner bei ihren Lösungsversuchen vor allem auf den unmittelbaren Kontext der C-Test-Lücken konzentrieren und daß makrostrukturelle Verstehensprozesse eine vergleichsweise geringe Rolle bei der C-Test-Bearbeitung spielen.

### 9.3. Analyse der Testskripts

Zu einer partiell abweichenden Auffassung kommt Klein-Braley (1994, 1996) anhand einer umfangreichen Untersuchung englischer C-Test-Skripts<sup>8</sup> von deutschen Studierenden. Die Autorin macht deutlich, daß insbesondere falsche Lösungen und lernerseitige Korrekturversuche interessante Einsichten in die zugrundeliegenden psycholinguistischen Verarbeitungsprozesse ermöglichen. U.a. weist

<sup>7</sup> So haben jüngst Chihara, Cline & Sakurai (1996) Korrelationen von .55 bis .65 zwischen englischen C-Tests und dem TOEFL ermittelt.

<sup>8</sup> Der Begriff „Skript“ steht hier für die von den Probanden erhaltenen C-Test-Lösungs-Bögen.

sie anhand der Interitemkorrelationen nach, daß auch zwischen relativ weit auseinander liegenden Items (Lückenwörtern) statistische Zusammenhänge bestehen. Nach Ansicht der Autorin kommen deshalb bei einer erfolgreichen Bearbeitung von C-Tests neben mikrostrukturellen auch makrostrukturelle Prozesse zum Einsatz. Klein-Braley (1996, S. 91) kommt schließlich zu folgender globalen Feststellung: „... the data presented here show clearly that C-Test performance can validly be interpreted in terms of general or overall language proficiency.“

### 9.4. Das Lösen von C-Tests auf dem Computer: Protokollierung der Tastatureingaben

Wie Klein-Braley (1994, 1996) analysieren auch Germann & Grotjahn (1994) das beobachtete Lösungsverhalten, wobei die Lerner jedoch den vorgelegten englischen C-Test auf dem Computer lösen. Die Autoren zeigen, wie über die Protokollierung der Tastatureingaben auf ökonomische Weise Einblick in das beobachtbare Bearbeitungsverhalten und damit mittelbar auch in die zugrundeliegenden mentalen Prozessen gewonnen werden kann. Die von Germann & Grotjahn vorgelegte Pilotstudie scheint die Folgerung von Stemmer (1991), daß der C-Test vor allem auf der Ebene des Mikrokontextes mißt, zu bestätigen.

Gegenüber den introspektiven Untersuchungen der Lösungsprozesse im Rahmen des Bochumer Projekts haben die ex-post-facto-Analysen von Klein-Braley (1994, 1996) sowie von Germann & Grotjahn (1994) u.a. den Vorteil, daß sie nichtreaktiv sind, daß das Verfahren weit ökonomischer ist und daß es sich zumindest in den Untersuchungen von Klein-Braley um eine C-Test-Bearbeitung unter normalen Testbedingungen handelt. Wie allerdings Klein-Braley selbst vermerkt, birgt das gewählte Vorgehen auch gewisse Gefahren, und zwar insbesondere das der Überinterpretation der Lösungsversuche.

### 9.5. Scrambling von C-Test-Texten

Zur experimentellen Überprüfung des Stemmerschen Befundes, daß die Lösung eines C-Tests vor allem auf der Ebene des Mikrokontextes erfolgt, hat Grotjahn (1996b) die Teilsätze von drei französischen C-Test-Texten einmal leicht und einmal stärker permutiert („scrambling“). Die zwei Permutations-Varianten wurden zusammen mit dem Ausgangstext und dem „Bochumer Diagnostiktest Französisch (BDF)“ mehr als 200 Französischlernern zur Bearbeitung vorgelegt (per Zufallszuweisung).

Unter der Voraussetzung, daß die Lösung eines C-Tests nicht nur auf der Ebene des Mikrokontextes erfolgt, ist zu erwarten, daß Störungen in der Konnektivität

tät textueller Strukturen die Verarbeitung erschweren und daß deshalb die durchgeführten Änderungen in der Reihenfolge der Teilsätze der C-Test-Texte die Bearbeitungsschwierigkeit erhöhen.

Die durchgeführten statistischen Analysen betätigen diese Erwartung lediglich im Fall eines längeren C-Test-Texts mit deutlich linearer Struktur. Zudem ist der Effekt sehr schwach. Insgesamt gesehen scheint auch diese Untersuchung eher die Auffassung zu bestätigen, daß C-Test-Texte üblicher Länge vor allem auf der Ebene des Mikrokontextes messen. Allerdings ist das Design der beschriebenen Studie nicht in allen Punkten optimal. Mit einer Folgeuntersuchung auf der Grundlage eines modifizierten Designs ist bereits begonnen worden (Grotjahn, in Vorbereitung).

### 9.6. C-Test-Leistung und *immediate recall* des Textinhaltes

Einen weiteren methodologischen Zugang zur Konstruktvalidierung von C-Tests haben Grotjahn & Tönshoff (1992) gewählt. Die Autoren gehen der Frage nach, ob der C-Test – wie zuweilen in der Literatur behauptet – vorwiegend Leseverständnis erfaßt (vgl. hierzu auch Grotjahn, 1987b). In ihren Pilotstudien wurde jeweils ein längerer C-Test-Text universitären Französisch- bzw. Italienischlernern zur Bearbeitung vorgelegt. Danach wurde der Text eingesammelt, und die Studenten wurden aufgefordert, den Inhalt des gerade bearbeiteten Textes schriftlich wiederzugeben (Methode des *immediate free recall*). Sodann wurde der unzerstörte C-Test-Text mit der Aufforderung zur textnahen Übersetzung vorgelegt. Es lagen somit jeweils drei Datensätze zum Vergleich vor. Aufgrund ihrer theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde kommen die Autoren zu dem Schluß, daß der C-Test als integratives Verfahren zwar in gewissem Umfang auch Lesekompetenz mißt, daß er jedoch – insbesondere in seiner kanonischen Form mit lediglich 20 bis 25 Lücken – kein adäquates Instrument zur Messung des Leseverständnisses darstellt.

### 9.7. Vorhersage der Textschwierigkeit

In einer Reihe von Untersuchungen ist der Versuch unternommen worden, die Textschwierigkeit von C-Test-Texten anhand von Textmerkmalen vorauszusagen. Diese Problemstellung ist in zweifacher Hinsicht von Bedeutung. Zum einen kann über eine Identifizierung von Schwierigkeitsfaktoren die Textauswahl auf eine objektivere Basis gestellt werden. Zum anderen gewinnt man auf diese Weise weiteren Aufschluß darüber, was der C-Test genau mißt (vgl. auch die Begründung in Sigott, 1995).

Die umfangreichsten Analysen zur Textschwierigkeit hat Klein-Braley (1985b, 1994) vorgelegt. Sie zeigt, daß es u.a. anhand der *type-token-ratio* möglich ist, die empirische Schwierigkeit von englischen C-Test-Texten für bestimmte Lerngruppen regressionsanalytisch vorherzusagen.

Auch Sigott (1995) weist nach, daß über eine Analyse von C-Test-Merkmalen ein Beitrag zur Konstruktidentifikation geleistet werden kann. Folgende Merkmale scheinen in seinen Untersuchungen mit Muttersprachlern und Lernern eine Rolle zu spielen: (a) Wortfrequenz; (b) Wortklasse (z.B. erweisen sich Adverbien als relativ schwierig); und (c) syntaktische Konstituente (*noun phrase*, *adjective phrase*, *verb phrase* usw.).

### 9.8. Diskursspezifische C-Tests

Anckaert & Beeckmans (1992) beschreiben ihre Erfahrungen mit niederländischen C-Tests wirtschaftswissenschaftlichen Inhalts mit frankophonen Lernern des Niederländischen (Studenten der Wirtschaftswissenschaften). Sie zeigen u.a., daß ihr C-Test auch zwischen relativ nahe beieinanderliegenden Leistungsstufen zu diskriminieren vermag. Ähnlich kommt Bolten (1992) auf der Basis einer Untersuchung zu den *Düsseldorfer Zertifikatskursen Wirtschaftsdeutsch* (als Fremdsprache) zu der Auffassung, daß der C-Test „auch in bezug auf die Abschätzung fach- und berufssprachlicher Kenntnisse als sehr zuverlässig zu bezeichnen“ ist (S. 201).

Daller (1996) unterscheidet zwischen „alltagssprachlichen“ und „akademischen“ Sprachfähigkeiten und operationalisiert diesen Unterschied anhand von zwei deutschen C-Tests mit unterschiedlicher Textgrundlage (alltagssprachliche Zeitschriften vs. germanistische Fachliteratur). Mit Hilfe der C-Tests werden dann sprachliche Unterschiede zwischen türkischen Rückkehrern aus Deutschland und türkischen Fremdsprachenlernern gemessen.

Huhta (1996) untersucht die Übereinstimmungsvalidität zwischen einem englischen C-Test und folgenden sechs weiteren Verfahren zur Messung der Englischkompetenz: (a) rationaler Cloze Test; (b) Diktat; (c) Multiple-Choice-Lexiktest; (d) Multiple-Choice-Grammatiktest; (e) Multiple-Choice-Eingangstest mit den Subtests „Leseverständnis“, „Grammatik-Struktur“, „Vokabular“ und „Hörverständnis“; (f) Selbsteinschätzungen des Sprachstandes. Der C-Test setzte sich aus fünf Texttypen zusammen: (a) ein Werbetext; (b) eine dialogische Romanpassage mit einem hohen umgangssprachlichen Anteil; (c) eine nichtdialogische Romanpassage; (d) ein populärwissenschaftlicher Text; (e) ein Text aus einem den Studierenden vertrauten Wissenschaftsbereich. Der zu validierende C-Test

wurde sowohl von Studierenden der Anglistik als auch von englischen Muttersprachlern bearbeitet.

Der C-Test korrelierte am höchsten mit den integrativen Tests (Cloze und Diktat) und dem Multiple-Choice-Leseverständnistest ( $.44 \leq r \leq .49$ ). Wie die geringen Interkorrelationen der C-Test-Texte und die Faktorenanalysen der Interkorrelationsmatrix zeigen, messen die Texte aufgrund ihrer inhaltlichen Verschiedenheit vermutlich nicht eindimensional. Auffallend ist insbesondere, daß der dialogische Text entweder gar nicht oder nur sehr gering mit den übrigen Texten korreliert.

### 9.9. Sprachspezifische Varianten des C-Test-Formats

Eine Reihe von Untersuchungen hat sich mit sprachspezifischen Modifikationen des kanonischen C-Test-Formats und deren Einfluß insbesondere auf die Testschwierigkeit beschäftigt.<sup>9</sup> Entsprechende Untersuchungen sind in bezug auf den praktischen Einsatz von C-Tests von erheblicher Bedeutung, da ein C-Test über eine Modifikation der Tilgungsregel gegebenenfalls leichter oder schwieriger gemacht werden kann und so eine bessere Passung zwischen Testschwierigkeit und Sprachstand möglich wird. Insbesondere kann auf diese Weise dem Problem begegnet werden, daß C-Tests nicht selten für sehr fortgeschrittene Lerner zu leicht sind und deshalb nicht mehr hinreichend diskriminieren. Allerdings bleibt m.E. das Problem bestehen, daß ein modifizierter C-Test möglicherweise partiell andere Fähigkeiten mißt als ein entsprechender kanonischer C-Test. Jede Modifikation des kanonischen Prinzips ist deshalb auch in bezug auf ihre Validität zu überprüfen.

Köberl & Sigott (1994) und Sigott & Köberl (1996) analysieren anhand von deutschen und englischen C-Tests drei verschiedene Modifikationsmöglichkeiten: Löschung (a) von zwei Dritteln jedes zweiten Wortes; (b) jedes zweiten Wortes mit Ausnahme des ersten Buchstabens; und (c) der ersten Hälfte jedes zweiten Wortes. Die Varianten (a) und (b) reduzieren die Textredundanz und führen zu signifikant schwierigeren C-Test-Texten. Als am reliabelsten im Deutschen, allerdings nicht im Englischen, erwies sich die Version (c) (vgl. auch Boonsathorn, 1987 und Cleary, 1988, die ebenfalls die Tilgung der ersten Hälfte jedes zweiten Wortes in englischen C-Tests untersucht haben).

<sup>9</sup> Ich gehe im folgenden lediglich auf ausgewählte Untersuchungen ein. Insbesondere verzichte ich auf eine Besprechung der Studie von Jafarpur (1995), in der der Effekt von insgesamt 20 verschiedenen C-Test-Modifikationen analysiert wird – allerdings auf eine methodologisch äußerst anfechtbare Weise. Hinweise zu Jafarpur (1995) sowie zu weiteren Untersuchungen zur Modifikation des C-Test-Prinzips finden sich in Grotjahn, Klein-Braley & Raatz (1996).

Bresnihan & Ray (1994) beschäftigen sich mit dem Einfluß der Testinstruktion und des Darbietungsformats auf die Validität des C-Tests. Sie argumentieren, daß in multilingualen Situationen Instruktionen in der Zielsprache zu Verständnisproblemen bei einigen Lernern führen können. Die Autoren stellen eine eigene empirische Untersuchung vor, in der zwei unterschiedliche Formen einer **graphischen** Vermittlung des Konstruktionsprinzips auf ihre Effizienz überprüft wurden. Bei der ersten Methode wurde jeder gelöschte Buchstabe durch einen kurzen Strich gekennzeichnet. Bei der zweiten Methode wurde wie üblich eine durchgehende Linie benutzt, jedoch die Zahl der gelöschten Buchstaben durch Punkte unterhalb der Linie angezeigt. Die Autoren weisen nach, daß es möglich ist, das Konstruktionsprinzip graphisch zu vermitteln und dadurch dem Problem der Benachteiligung einzelner Lerner zu begegnen.

Meißner-Stiffel & Raatz (1996) untersuchen, welche Auswirkungen die Angabe der gelöschten Buchstaben durch jeweils einen kurzen Strich auf die Schwierigkeit, Reliabilität und Validität des standardisierten „Schulleistungstest Deutsch CT-D 4“ für vierte Klassen (Raatz & Klein-Braley, 1992) hat. Es stellte sich heraus, daß der C-Test durch die Modifikation nicht nur deutlich leichter, sondern zugleich auch deutlich reliabler und valider geworden war (im Sinne einer Übereinstimmungsvalidität mit der Deutschnote). Allerdings war der Test in der modifizierten Form etwas zu leicht für vierte Klassen, jedoch angemessen für dritte Klassen. Nach Ansicht der Autoren eröffnet sich damit „die Möglichkeit, den Anwendungsbereich von C-Tests auch für weniger fähige oder jüngere Probanden oder auch L2-Lerner zu erweitern“ (Meißner-Stiffel & Raatz, 1996, S. 181).

Einen sehr weitgehenden Vorschlag zur Veränderung des kanonischen C-Test-Prinzips macht Kamimoto (1993). Ausgehend von der Tatsache, daß üblicherweise eine Reihe von C-Test-Lücken zu leicht oder zu schwer sind und (z.T. als Folge) kaum oder gar nicht zwischen den Probanden diskriminieren, untersucht der Autor, ob sich mit Hilfe einer klassischen Itemanalyse auf der Basis der einzelnen Lücken die Reliabilität verbessern läßt. Kamimoto schlägt vor, im Fall von Items mit einer Schwierigkeit von weniger als .29 und mehr als .71 sowie einer Diskrimination von weniger als .20 die entsprechenden Wörter bei zukünftigen Testdurchführungen unversehrt zu lassen. Er zeigt anhand eines aus einem einzigen Text mit 80 Lücken bestehenden C-Tests, daß bei einem solchen Vorgehen 50 Items ausgeschlossen werden und daß trotzdem die Reliabilität des nunmehr lediglich 30 Lücken umfassenden Textes sogar geringfügig ansteigt. M.E. eröffnet das von Kamimoto untersuchte Verfahren interessante Möglichkeiten. Da es die Zahl der Lücken stark reduziert und damit die Durchführungs- und Auswertungsökonomie erhöht, könnten in Zukunft verstärkt auch C-Tests eingesetzt

werden, die aus **mehreren längeren** Texten bestehen. Mit entsprechenden Tests könnte dem bereits erwähnten Problem begegnet werden, daß kanonische C-Tests möglicherweise aufgrund der Kürze der Texte vorwiegend auf der Ebene des Mikrokontextes messen. Allerdings dürfte ein itemanalysierter C-Test-Text aufgrund des resultierenden Tilgungsmusters partiell etwas anderes als ein kanonischer C-Test-Text messen. Kamimoto (1993, S. 57) selbst stellt hierzu fest:

„... the tailored version might be measuring a somewhat more limited ability than the original C-Test tries to measure, because of more clues for guessing and an irregular pattern created through tailoring.“

### 9.10. Spezifische Diagnostik lexikalisch-grammatikalischer Kompetenz

Üblicherweise werden C-Tests zur **globalen** Sprachstandsdiagnose eingesetzt. Eine erste Untersuchung zur Brauchbarkeit des C-Test-Prinzips für die Messung eines **spezifischen** lexikalisch-grammatikalischen Teilbereichs hat Ammar (1995) vorgelegt. Ihr „rational C-test“ (RC-Test) zielt auf die Messung der Kenntnis der Derivationsmorpheme bei Englischlernern.<sup>10</sup> Derivation wird definiert als „the process of adding an affix to a morpheme base thereby changing the form class of a word, or producing another word of the same form but with a different meaning.“ (S. 6) Im Englischen können Derivationsmorpheme Präfixe, Suffixe und Superfixe sein. In Ammars RC-Test werden die Derivationsmorpheme sowohl am Wortanfang als auch am Wortende getilgt, wobei ein am Wortende folgendes Inflektionssuffix, wie das englische Plural-s, intakt gelassen wird. Auf eine Lücke am Wortende darf keine Lücke am Wortanfang folgen, und es muß zumindest ein Wort zwischen zwei Lücken stehen. Das folgende Beispiel, in dem „un“ (zweimal) und „ant“ einzusetzen ist, verdeutlicht das Prinzip:

Yosemite was \_\_\_\_\_ explored and virtually \_\_\_\_\_ known except to a few intrepid pioneers. The park is named for the Yosemite Indians, early inhabit \_\_\_\_\_s of the region. (Ammar, 1995, Anhang 2)

Der von Ammar untersuchte RC-Test besteht aus sieben Texten mit insgesamt 50 Lücken. Die Reliabilität (geschätzt auf der Basis der Einzellücken) betrug .76. Mit .46 korrelierte der RC-Test am höchsten mit dem Vokabular-Subtest des Englischen Einstufungstests an der Amerikanischen Universität in Kairo. Ammar

<sup>10</sup> Ammar (1995) folgt mit der Bezeichnung „rational C-test“ dem Beispiel der Cloze-Test-Forschung. Dort existiert neben dem Standard-Cloze-Test, bei dem die Wörter allein auf der Basis eines numerischen Kriteriums getilgt werden (z.B. jedes 7. Wort), der sog. „rational cloze“, bei dem lediglich bestimmte, nach inhaltlichen Erwägungen ausgewählte Elemente (z.B. textuelle Konnektoren; Inhaltswörter) gelöscht werden.

kommt zu dem Schluß, daß ihr RC-Test bedeutende Aspekte fremdsprachlicher Kompetenz zu erfassen erlaubt und sich damit gut für bestimmte diagnostische Zielsetzungen eignet. Es muß allerdings m.E. kritisch gefragt werden, ob die von Ammar mit Hilfe des RC-Tests gewonnene diagnostische Information nicht genauso gut oder besser z.B. mit Hilfe eines traditionellen Lückentests ermittelt werden kann.

### 9.11. C-Test-Leistung und mündliche Kommunikationsfähigkeit

Es wird immer wieder in bezug auf C-Tests kritisch angemerkt, daß diese keine mündliche Kommunikationsfähigkeit testen. Dem kann entgegengehalten werden, daß C-Tests die Fähigkeit erfassen, Gebrauch von der für natürliche Sprache charakteristischen Redundanz zu machen. Redundanz ist jedoch ein Merkmal sowohl geschriebener als auch gesprochener Sprache, wobei es allerdings vielfach nicht unerhebliche Unterschiede in der spezifischen Erscheinungsform gibt. Es sind deshalb tendenziell zumindest mittlere Zusammenhänge zwischen C-Test-Leistung und mündlicher Leistung zu erwarten (vgl. hierzu auch die Hinweise in Raatz & Klein-Braley, 1983). Der Zusammenhang dürfte zudem umso größer sein, je ausbalancierter das fremdsprachliche Fertigungsprofil des entsprechenden Lerners ist – z.B. aufgrund eines in bezug auf die vier Fertigkeiten ausgewogenen Fremdsprachenunterrichts. Mit Hilfe des C-Tests können somit in vielen Fällen auch wichtige Aspekte mündlicher Kompetenz auf ökonomische Weise erfaßt werden.<sup>11</sup> Allerdings fehlt es an empirischen Untersuchungen des Zusammenhangs zwischen C-Test-Leistung und mündlicher Kommunikationsfähigkeit.

### 9.12. Zwischenrésumé

Zum Abschluß der Ausführungen zur Validität von C-Tests ein Zitat aus der Habilitationsschrift von Klein-Braley (1994). Die Autorin bewertet die Forschungslage wie folgt:

„So far as the construct validity of the C-Test is concerned, at this point in time we can coordinate evidence from a large number of sources. [...] It seems to me that overall the multifarious sources can be interpreted in the following way: **the evidence for consistency on the construct validity of the C-Test as a test of general language proficiency is in!**“ (S. 315f; Hervorhebung im Original)

Die seit 1994 durchgeführte Forschung bestätigt m.E. weitgehend diese Einschätzung.

<sup>11</sup> Nichtsdestoweniger sollten in einem mündliche Kompetenz anstrebenden Fremdsprachenunterricht allein schon zur Vermeidung von negativen Rückwirkungen durch das Testen auf den Unterricht in jedem Fall auch genuin mündliche Testverfahren eingesetzt werden.

## 10. Software

Zur Konstruktion, Administration und Auswertung von C-Tests gibt es seit kurzem auch spezielle Computer-Software.

In Koller & Zahn (1996) wird ein am Sprachenzentrum der Universität von Erlangen-Nürnberg entwickeltes Softwarepaket vorgestellt, das eine bequeme und flexible Entwicklung, benutzerfreundliche Administration und schnelle statistische Auswertung von C-Tests und anderen Lückentestformaten erlaubt. Die Software deckt damit ein Leistungsspektrum ab, für das nach Aussage der Autoren bisher keine vergleichbare Software existiert.

Das Programm benötigt für die Erstellung eines C-Tests eine Textauswahl im ASCII-Format. Für die automatische Einrichtung als C-Test existieren eine Reihe von Optionen. So kann z.B. jede Lücke oder auch jeder getilgte Buchstabe durch einen Strich repräsentiert werden, wobei die Zahl der Lücken pro Text frei wählbar ist. Weiterhin kann der Startpunkt und der Endpunkt für jeden Tilgungsbereich markiert werden. Bestimmte Wörter (z.B. Eigennamen) können über eine manuelle Markierung von der Tilgung ausgeschlossen werden.

Zusätzlich zur kanonischen Tilgung der zweiten Hälfte jedes zweiten Wortes erlaubt das Programm u.a. die Tilgung von zwei Dritteln eines Wortes sowie die Tilgung aller Buchstaben eines Wortes außer dem ersten. Soll das Programm lediglich zur Testkonstruktion benutzt werden, kann der erstellte C-Test in ein Textverarbeitungsprogramm exportiert und (nach weiterer Formatierung) ausgedruckt werden.

Wird der C-Test auf dem Computer administriert, sind auf Seiten der Probanden lediglich minimale Fertigkeiten im Umgang mit dem Computer nötig (bei Bedarf kann eine Trainingsphase vorgeschaltet werden). Bei der Testdurchführung kann ein Zeitlimit gesetzt werden und auf dem Bildschirm als laufende Uhr symbolisiert werden.

Bei der Auswertung können auch alternative Lösungen berücksichtigt werden. Dabei bietet das Programm folgende interessante Möglichkeit: In einem ersten Auswertungslauf werden alle Lösungen vom Programm registriert. Eine Auswahl von Lösungen kann dann für einen zweiten Durchlauf als „korrekt“ markiert werden. Weiterhin können für die Berechnung des Gesamtpunktwerts individuelle Items unterschiedlich gewichtet werden (z.B. Strukturwörter anders als Inhaltswörter).

Das Programm liefert für jeden einzelnen Text sowie für den Gesamttest die üblichen statistischen Kennwerte und erstellt für jeden Text sowie für den Gesamttest eine Rangliste der Probanden entsprechend der erreichten Punktzahl. Schließlich listet das Programm für alle Einzelitems die Zahl der korrekten Lö-

sungen (alle Probanden; oberes, mittleres und unteres Drittel der Rangskala), die Schwierigkeit und die Trennschärfe auf.

Das Programm ist unter DOS implementiert und kann sowohl als Einzelplatzlösung als auch im Netz eingesetzt werden. Eine Windows-Version ist in Vorbereitung.

Ist das Ziel lediglich die komfortable, computerunterstützte Erstellung von C-Tests, dann ist das von Germann (1996) entwickelte Programm eine interessante Alternative. Das Programm ist in *WordBasic* geschrieben und setzt deshalb die Installation des Textverarbeitungsprogramms *Word für Windows* 6.0 (deutsche oder englische Fassung) voraus. Nicht in *Word für Windows* verfaßte Texte müssen zunächst nach *Word für Windows* importiert werden. Da *Word für Windows* über eine Vielzahl von Importfiltern verfügt, ist dies zumeist kein Problem.

In einem Dialogfeld lassen sich z.B. folgende Parameter einstellen: (1) Zahl der Lücken; (2) Tilgungsrate (jedes 2., 3., ... Wort); (3) Exponent der Tilgungsformel (Tilgung in Abhängigkeit von der Wortlänge); (4) Tilgungsort (Wortanfang, Wortende); (5) Lückendesign (Striche mit fester Länge; Einzelstriche; „geblockte“ Striche); (6) Behandlung von Apostrophen; (7) Manuelle Tilgung; (8) Behandlung von einbuchstabigen oder sonstigen vor der Tilgung geschützten Elementen.

Es handelt sich bei dem vorgestellten Programm um ein äußerst vielseitiges Instrument zur computerunterstützten Entwicklung von C-Tests, wobei der Autor einen Großteil der in der Literatur vorgeschlagenen Modifikationen des C-Test-Prinzips berücksichtigt hat.<sup>12</sup> Dem mit *Word für Windows* vertrauten Benutzer bietet es zudem den Vorteil, daß Texteingabe, Textformatierung und Testerstellung in der gleichen vertrauten und benutzerfreundlichen Programmumgebung erfolgen können. Verfügt ein Benutzer bereits über *Word für Windows*, dann ist Germanns Programm darüber hinaus auch eine sehr kostengünstige Lösung.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Im ersten Teil seines Beitrags gibt der Autor einen relativ umfassenden Überblick über in der Literatur diskutierte Modifikationen des C-Test-Prinzips.

<sup>13</sup> DM 20,- für Privatpersonen und DM 50,- für Institutionen. Korrespondenzadresse: Ulrich Germann, c/o Rüdiger Grotjahn, Seminar für Sprachlehrforschung, Ruhr-Universität Bochum, D 44780 Bochum. Ein vergleichbares DOS-Programm in C++ stammt von Tom Skelley, 6 Rose Hill Rise, Bessacar, Doncaster, England. Dieses kostet £ 10 für Privatpersonen und £ 25 für Institutionen.

## 11. Schlußbemerkung

In einer Vielzahl von Untersuchungen hat sich gezeigt, daß C-Tests hoch reliable, sehr ökonomische und in bezug auf eine Reihe von Zielsetzungen hinreichend valide Sprachtests sind. C-Tests sind insbesondere dann erfolgreich einsetzbar, wenn das Ziel eine vom vorangehenden Unterricht bzw. von der individuellen Lerngeschichte weitgehend unabhängige globale Sprachstandsfeststellung ist. Gegenüber standardisierten Multiple-Choice-Tests haben C-Tests den Vorteil, daß sie relativ leicht zu entwickeln sind. Verglichen mit Einzelinterviews haben sie den Vorteil, daß sie als Gruppentest eingesetzt werden können und daß eine hohe Durchführungs- und Auswertungsobjektivität gegeben ist. Außerdem setzt im Gegensatz zum Interview weder die Durchführung noch die Auswertung von C-Tests – zumindest im Fall von *exact scoring* oder *acceptable scoring* mit vorgegebenen akzeptablen Varianten – fremdsprachliche Kompetenz voraus. Weiterhin verlangt die Durchführung von C-Tests keine technischen Mittel wie Overheadprojektor oder Tonträger. Die letztgenannten Punkte sind für den Einsatz in der Praxis in einer Reihe von Situationen von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Insgesamt gesehen stellt der C-Test m.E. eine äußerst fruchtbare Bereiche der Testlandschaft dar.

Eingang des revidierten Manuskripts: 20.12.95

## Literaturverzeichnis

- Ammar, Karima H. (1995). *The power of the rational C-test in measuring knowledge of English derivational morphemes*. MA thesis. The American University in Cairo.
- Anckaert, Philippe & Beekmans, Renaud. (1992). Le C-Test. Difficulté intrinsèque, pouvoir discriminatif et validité de contenu. In Grotjahn (1992b), 145-172.
- Arras, Ulrike & Grotjahn, Rüdiger. (1994). Der C-Test im Chinesischen. In Grotjahn (1994), 1-60.
- Bauer, Hannspeter. (1992). C-Tests auf der Volkshochschule. *Zielsprache Englisch*, 22(3), 22-23.
- Baur, Rupprecht S. & Meder, Gregor. (1989). Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder. *Diskussion Deutsch*, 20, 119-135.
- Baur, Rupprecht S. & Meder, Gregor. (1994). C-Tests zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeit im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. In Grotjahn (1994), 151-178.
- Bolten, Jürgen. (1992). Wie schwierig ist ein C-Test? Erfahrungen mit dem C-Test als Einstufungstest in Hochschulkursen Deutsch als Fremdsprache. In Grotjahn (1992b), 193-203.
- Boonsathorn, Somsak. (1987). *C-tests, proficiency, and reading strategies in ESL*. Ph. D. diss., University of Alberta, Canada.
- Bresnihan, Brian & Ray, Stratton. (1994). C-tests and the usefulness of non-linguistic instructions. In Grotjahn (1994), 193-215.

- Chappelle, Carol A. (1994). Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research? *Second Language Research*, 10, 157-187.
- Chihara, Tetsuro, Cline, William D. & Sakurai, Toshiko. (1996). If the cloze test is a question, is the C-test the answer? In Grotjahn (1996a), 183-195.
- Cleary, Christopher. (1988). The C-Test in English: left-hand deletions. *RELC Journal*, 19, 26-37.
- Cohen, Andrew D., Segal, Michal & Weiss Bar-Siman-Tov, Ronit. (1984). The C-Test in Hebrew. *Language Testing*, 1, 221-225.
- Cohen, Andrew D., Segal, Michal & Weiss Bar-Siman-Tov, Ronit. (1985). The C-Test in Hebrew. In Klein-Braley & Raatz (1985), 121-127.
- Coleman, James A. (1994). Profiling the advanced language learner: the C-Test in British further and higher education. In Grotjahn (1994), 217-237.
- Coleman, James A. (1996a). A comparative survey of the proficiency and progress of language learners in British universities. In Grotjahn (1996a), 367-399.
- Coleman, James A. (1996b). *Studying languages. A survey of British and European students. The proficiency, background, attitudes and motivations of students of foreign languages in the United Kingdom and Europe*. London: CILT.
- Coleman, James A. (Hrsg.). (1996c). *University language testing and the C-Test. Proceedings of a conference held at the University of Portsmouth in April 1995*. University of Portsmouth Occasional Papers in Linguistics. (im Druck)
- Coleman, James A., Grotjahn, Rüdiger, Klein-Braley, Christine & Raatz, Ulrich. (1994). The European Language Proficiency Survey: a comparative investigation of foreign language learners in schools and universities in several European countries. *Language Testing Update*, 16, 49-55.
- Daller, Helmut. (1996). Der C-Test als Meßinstrument alltagssprachlicher und akademischer Sprachfähigkeiten türkischer Remigranten. In Grotjahn (1996a), 343-366.
- Daller, Helmut. (in Vorbereitung). *Migration und Mehrsprachigkeit. Der Sprachstand türkischer Rückkehrer aus Deutschland*. Dissertation Universität Utrecht.
- Daller, Helmut & Treffers-Daller, Jeanine, Ünaldr-Ceylan, Aylın & Yıldız, Cemal. (1996). The development of a Turkish C-Test. In Coleman (1996c).
- Faust, Berthold. (1985). *Der C-Test. Testtheoretische Überlegungen und Analysen zu einem neuen Testverfahren*. Bochum/Heidelberg: Seminar für Sprachlehrforschung/Groos.
- Feldmann, Ute & Stemmer, Brigitte. (1987). Thin\_\_\_ aloud a\_\_\_ retrospective da\_\_\_ in C-te\_\_\_ taking: diffe\_\_\_ languages – diff\_\_\_ learners – sa\_\_\_ approaches? In Claus Færch & Gabriele Kasper (Hrsg.), *Introspection in second language research* (S. 251-267). Clevedon: Multilingual Matters.
- Freudenstein, Reinhold. (1994). Fremdsprachentests für die Schule. Ein Plädoyer für die objektivierte Leistungsmessung. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 41, 339-347.
- Germann, Ulrich & Grotjahn, Rüdiger. (1994). Das Lösen von C-Tests auf dem Computer: Eine Pilotuntersuchung zu den Bearbeitungsprozessen. In Grotjahn (1994), 279-304.
- Germann, Ulrich. (1996). C-Tests automatisch erstellen – mit Word für Windows 6.0. In Grotjahn (1996a), 419-434.
- Grönwoldt, Peter. (1985). Erfahrungen mit dem C-Test am Eurozentrum Köln. In Klein-Braley & Raatz (1985), 91-95.
- Grotjahn, Rüdiger. (1986). Test validation and cognitive psychology: some methodological considerations. *Language Testing*, 3, 159-185.
- Grotjahn, Rüdiger. (1987a). How to construct and evaluate a C-Test: A discussion of some problems and some statistical analyses. In Rüdiger Grotjahn, Christine Klein-Braley & Douglas K. Stevenson (Hrsg.), *Taking their measure: The validity and validation of language tests* (S. 219-253). Bochum: Brockmeyer.

- Grotjahn, Rüdiger. (1987b). Ist der C-Test ein Lesetest? In Anthony Addison & Klaus Vogel (Hrsg.), *Lehren und Lernen von Fremdsprachen im Studium* (S. 230-248). Bochum: AKS.
- Grotjahn, Rüdiger. (1987c). On the methodological basis of introspective methods. In Claus Færch & Gabriele Kasper (Hrsg.), *Introspection in second language research* (S. 54-81). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Grotjahn, Rüdiger. (1989). Der C-Test im Bundeswettbewerb Fremdsprachen: Eignung und Probleme (Französisch). In Thomas Finkenstaedt & Konrad Schröder (Hrsg.), *Zwischen Empirie und Machbarkeit: Erstes Symposium zum Bundeswettbewerb Fremdsprachen* (S. 41-56). Augsburg: Universität.
- Grotjahn, Rüdiger. (1992a). Der C-Test im Französischen. Quantitative Analysen. In Grotjahn (1992b), 205-255.
- Grotjahn, Rüdiger. (Hrsg.). (1992b). *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen (Bd. 1)*. Bochum: Brockmeyer.
- Grotjahn, Rüdiger. (Hrsg.). (1994). *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen (Bd. 2)*. Bochum: Brockmeyer.
- Grotjahn, Rüdiger. (Hrsg.). (1996a). *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen (Bd. 3)*. Bochum: Brockmeyer.
- Grotjahn, Rüdiger. (1996b). „Scrambled“ C-Tests: Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Lösungsgüte und sequentieller Textstruktur. In Grotjahn (1996a), 95-125.
- Grotjahn, Rüdiger. (1996c). The C-Test bibliography: version December 1995. In Grotjahn (1996a), 435-457.
- Grotjahn, Rüdiger. (in Vorbereitung). „Scrambled“ C-Tests: Eine Folgeuntersuchung.
- Grotjahn, Rüdiger & Allner, Burkhardt. (1996). Der C-Test in der Sprachlichen Aufnahmeprüfung an Studienkollegs für ausländische Studierende an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. In Grotjahn (1996a), 279-342.
- Grotjahn, Rüdiger, Klein-Braley, Christine & Raatz, Ulrich. (1992). C-Tests in der praktischen Anwendung. Erfahrungen beim Bundeswettbewerb Fremdsprachen. In Grotjahn (1992b), 263-296.
- Grotjahn, Rüdiger, Klein-Braley, Christine & Raatz, Ulrich. (1996). C-Tests: an overview. In Coleman (1996c).
- Grotjahn, Rüdiger & Stemmer, Brigitte. (1996). C-Tests and language processing. In Coleman (1996c).
- Grotjahn, Rüdiger & Tönshoff, Wolfgang. (1992). Textverständnis bei der C-Test-Bearbeitung. Pilotstudien mit Französisch- und Italienischlernern. In Grotjahn (1992b), 19-95.
- Grotjahn, Rüdiger, Tönshoff, Wolfgang & Hohenbleicher, Heike. (1994). Der C-Test im Italienischen. Theoretische Überlegungen und empirische Analysen. In Grotjahn (1994), 115-149.
- Huhta, Ari. (1996). Validating an EFL C-test for students of English philology. In Grotjahn (1996a), 179-234.
- Jacobs, Ruth & Arndt, Victoria. (1985). C-Tests für ausländische Schüler: Auswahl zu Weiterbildungsmaßnahmen. In Klein-Braley & Raatz (1985), 83-90.
- Jafarpur, Abdoljavad. (1995). Is C-testing superior to cloze? *Language Testing*, 12, 194-216.
- Jakschik, Gerhard. (1992). Zum Einsatz des C-Tests in den Psychologischen Diensten der Arbeitsämter. Ein C-Test für Deutsch als Zweitsprache. In Grotjahn (1992b), 297-311.
- Jakschik, Gerhard. (1994). Der C-Test für erwachsene Zweitsprachler als Einstufungsinstrument bei der Schulausbildung. In Grotjahn (1994), 259-278.
- Jakschik, Gerhard. (1996). Validierung des C-Tests für erwachsene Zweitsprachler. Eine Längsschnittuntersuchung bei Trägern von beruflichen Bildungsmaßnahmen. In Grotjahn (1996a), 235-277.
- Kamimoto, Tadimitsu. (1993, November). Tailoring the test to fit the students: improvement of the C-Test through classical item analysis. *Language Laboratory*, 30, 47-61.

- Klein-Braley, Christine. (1985a). A cloze-up on the C-test: A study in the construct validation of authentic tests. *Language Testing*, 2, 76-104.
- Klein-Braley, Christine. (1985b). Advance prediction of test difficulty. In Klein-Braley & Raatz (1985), 23-41.
- Klein-Braley, Christine. (1985c). C-Tests as placement tests for German university students of English. In Klein-Braley & Raatz (1985), 96-100.
- Klein-Braley, Christine. (1985d). Tests of reduced redundancy – theory. In Viljo Kohonen & Antti J. Pitkänen (Hrsg.), *Language testing in school. AFinLA Yearbook 1985* (S. 33-48). Tampere: AFinLA.
- Klein-Braley, Christine. (1994). *Language testing with the C-Test: A linguistic and statistical investigation into the strategies used by C-Test takers, and the prediction of C-Test difficulty*. Habilitationsschrift Universität Duisburg.
- Klein-Braley, Christine. (1996). Towards a theory of C-Test processing. In Grotjahn (1996a), 23-94.
- Klein-Braley, Christine. (im Druck). C-Tests in the context of reduced redundancy testing. *Language Testing*, 13, 1996.
- Klein-Braley, Christine & Grotjahn, Rüdiger. (1995). *C-Tests in der Schule: Ein eierlegendes Wollmilchschwein?* Vortrag gehalten auf dem „16. Kongreß für Fremdsprachendidaktik veranstaltet von der ‘Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung’ (DGFF)“ in Halle (Saale), 4.10.-6.10.1995.
- Klein-Braley, Christine & Raatz, Ulrich. (1984). A survey of research on the C-Test. *Language Testing*, 1, 134-146.
- Klein-Braley, Christine & Raatz, Ulrich. (Hrsg.). (1985). *Fremdsprachen und Hochschule 13/14: Thematischer Teil: C-Tests in der Praxis*. Bochum: AKS.
- Klein-Braley, Christine & Raatz, Ulrich. (1994). Vergleichende Untersuchungen zur Effektivität des Fremdsprachenunterrichts in Schule und Universität in mehreren Ländern Europas. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5(1), 57-61.
- Köberl, Johann & Sigott, Günther. (1994). Adjusting C-test difficulty in German. In Grotjahn (1994), 179-192.
- Koller, Gerhard & Zahn, Rosemary. (1996). Computer based construction and evaluation of C-tests. In Grotjahn (1996a), 401-418.
- Lütticken, Martha. (1985). C-Tests in Spanischkursen an der Volkshochschule. In Klein-Braley & Raatz (1985), 130-131.
- Little, David & Singleton, David. (1992). The C-test as an elicitation instrument in second language research. In Grotjahn (1992b), 173-192.
- Meißner-Stiffel, Marion & Raatz, Ulrich. (1996). \_\_\_\_ oder \_\_\_\_? Zwei Grundlagenuntersuchungen zum C-Prinzip bei L1-Lernern. In Grotjahn (1996a), 173-181.
- Moosbrugger, Helfried & Müller, Hans. (1981). Ein klassisches latent-additives Testmodell (KLA). In Wolfgang Michaelis (Hrsg.), *Bericht über den 32. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich 1980* (Bd. 2, S. 482-486). Göttingen: Hogrefe.
- Raatz, Ulrich. (1985a). Better theory for better tests? *Language Testing*, 2, 60-75.
- Raatz, Ulrich. (1985b). Investigating dimensionality of language tests – a new solution to an old problem. In Viljo Kohonen, Hilka von Essen & Christine Klein-Braley (Hrsg.), *Practice and problems in language testing 8* (S. 123-136). Tampere: AFinLA.
- Raatz, Ulrich. (1996). C-Tests and intelligence. In Coleman (1996c).
- Raatz, Ulrich & Klein-Braley, Christine. (1982). The C-test – a modification of the cloze procedure. In Terry Culhane, Christine Klein-Braley & Douglas K. Stevenson (Hrsg.), *Practice and problems in language testing IV* (S. 113-138). Colchester: University of Essex, Dept. of Language and Linguistics.
- Raatz, Ulrich & Klein-Braley, Christine. (1983). Ein neuer Ansatz zur Messung der Sprachleistung. Der C-Test: Theorie und Praxis. In Ralf Horn, Karlheinz Ingenkamp & Reinhold S.

- Jäger (Hrsg.), *Tests und Trends 3. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (S. 107-138). Weinheim & Basel: Beltz.
- Raatz, Ulrich & Klein-Braley, Christine. (1985). How to develop a C-Test. In Klein-Braley & Raatz (1985), 20-22.
- Raatz, Ulrich & Klein-Braley, Christine. (1992). *CT-D 4 Schulleistungstest Deutsch für 4. Klassen. Beiheft mit Anleitungen und Normentabellen*. Weinheim: Beltz.
- Raatz, Ulrich & Klein-Braley, Christine. (1994). Analyse der Ergebnisse im Einzelwettbewerb des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen: Wettbewerb Sekundarstufe I Frühjahr 1991. In Grotjahn (1994), 239-258.
- Raatz, Ulrich & Klein-Braley, Christine. (1996). Introduction to language testing and to C-Tests. In Coleman (1996c).
- Roos, Undine. (1994). The C-Test in Japanese. In Grotjahn (1994), 61-113.
- Roos, Undine. (1995). *Ein C-Test für Lerner der japanischen Sprache: Entwicklung, Erprobung und Validierung*. Bochum: AKS
- Roos, Undine. (1996). The reconstructability of Japanese characters: some new evidence. In Grotjahn (1996a), 139-157.
- Schiffler, Ludger. (1991). Klassenarbeiten – leichter für Lehrer, effektiver für Schüler. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 38, 81-86.
- Schiffler, Ludger. (1992). Ein französischer C-Test für das erste Lernjahr. In Grotjahn (1992), 257-262.
- Sigott, Günther. (1995). The C-Test: Some factors of difficulty. *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*, 20(1), 43-53.
- Sigott, Günther. (in Vorbereitung). *Reduced redundancy language testing: A construct identification study of C- and cloze tests*. Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Klagenfurt.
- Sigott, Günther & Köberl, Johann. (1996). Deletion patterns and C-test difficulty across languages. In Grotjahn (1996a), 159-172.
- Singleton, David & Singleton, Emer. (1996). The C-Test and L2 acquisition/processing research. In Coleman (1996c).
- Stemmer, Brigitte. (1991). *What's on a C-test taker's mind: Mental processes in C-test taking*. Bochum: Brockmeyer.
- Stemmer, Brigitte. (1992). An alternative approach to C-test validation. In Grotjahn (1992b), 97-144.
- Stenzel, Klaus. (1991). Cloze-Tests und C-Tests in der Schule. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 38, 311-314.
- Steyer, Rolf & Eid, Michael. (1993). *Messen und Testen*. Berlin: Springer.
- Süßmilch, Edgar. (1984). Sprachleistungsmessung mittels C-Tests. *Finlance*, 3, 55-93.
- Süßmilch, Edgar. (1985). C-Tests für ausländische Schüler: Sprachdiagnose im Unterricht Deutsch als Zweitsprache. In Klein-Braley & Raatz (1985), 72-82.

## Forschungsprojekt

### Der Sprachstand türkischer Rückkehrer aus Deutschland – Übersicht über ein Forschungsprojekt

Helmut Daller\*

The main topic of this research project is the language proficiency of the children of Turkish returnees from Germany, the so-called "Rückkehrer". Teachers at bilingual schools in Turkey complain that the academic language proficiency of the "Rückkehrer" in both Turkish and German is very low, whereas their everyday proficiency in both languages is relatively high. The main focus of the project is an operationalization of this distinction by means of the C-test principle. The theoretical framework adopted here is Cummins's BICS – CALP dichotomy. Furthermore the project focuses on the interdependency between proficiency in the two languages involved, the process of changing language dominance after remigration and the loss of German.

#### 1. Einleitung

Seit Mitte der 80er Jahre kehren türkische Arbeitsmigranten der ersten Generation verstärkt wieder in ihre Heimat zurück. Begleitet werden sie oft von ihren in Deutschland geborenen Kindern, den sogenannten Rückkehrern.<sup>1</sup> Wenngleich der Höhepunkt der Remigrationswelle schon Mitte der 80er Jahre war, kommen noch heute jährlich mehrere tausend türkische Kinder und Jugendliche aus Deutschland in die Türkei (Zentrum für Türkeistudien, 1994, S. 26). Die Rückkehr stellt für viele einen zweiten Bruch in der Spracherwerbsbiographie dar. Nach dem Erwerb der Erstsprache (meistens Türkisch) in Deutschland standen die Kinder mit der Einschulung vor der Aufgabe, eine Schulausbildung in der vielfach noch unzureichend beherrschten Zweitsprache Deutsch zu bewältigen. Die im Elternhaus erworbenen muttersprachlichen Kenntnisse wurden schulisch nicht weiter ausgebaut. Nach der Rückkehr stehen die Jugendlichen erneut vor

\*Korrespondenzadresse: Helmut Daller, c/o P.E. Treffer, Henriette Bosmanstr. 4, NL-1088 XH Amsterdam.

Das Projekt steht im Zusammenhang mit einer in Arbeit befindlichen Dissertation. Diese wird von Dr. Rüdiger Grotjahn (Ruhr-Universität Bochum) und von Prof. Dr. Wolfgang Herrlitz (Universität Utrecht) betreut.

<sup>1</sup> Der Begriff „Rückkehrer“ wird in der Türkei hauptsächlich für die in Deutschland geborene zweite Generation verwendet. In diesem eingeschränkten Sinn wird der Begriff im vorliegenden Artikel benutzt.