

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)
Prof. Dr. Krista Segermann (Jena)

1996 - 97
Band 7-8

ISSN 0939-7299
ISBN 3-8196-0458-8
1996 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	236
17. Kongreß für Fremdsprachendidaktik: „Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerbildung in der Diskussion“	238
Eintrittserklärung	247
<i>Fifth Man and the Media Symposium</i> in Nancy (Frankreich)	248
Eingegangene Bücher	249
Hinweise zur Manuskripterstellung	
Beiträge zur Fremdsprachenforschung (BFF)	

Fremdsprachenunterricht in Tschechien und der Slowakei – das Erbe und die Reformen

Božena Himmel*

The article deals with foreign language teaching in the Czech and Slovak republics subsequent to the political upheavals of November 1989. It looks at the situation before the change, and picks up some present problems connected with the changes in foreign language teaching, for example: the vanishing priority of the Russian language, various obstacles to the dissemination of Western languages, different teaching conditions, innovations in curricula and teaching methods, the problematic nature of textbooks as well as the establishment and expansion of non-institutional education which leads to a predominance of analogous solutions. Both republics together went a long way devolving educational policy, which also effects the field of foreign language teaching. As analogous solutions predominate, a more elaborated differentiation of the respective features cannot be given at present.

1. Zur allgemeinen bildungspolitischen Situation

Sechs Jahre nach dem sanften politischen Umbruch in der 1989 noch bestehenden Tschechoslowakei stellt sich die Frage, welche entscheidenden Veränderungen innerhalb des Bildungswesens der beiden Nachfolgestaaten, der Tschechischen Republik und der Slowakischen Republik vollzogen wurden.

Die zu beobachtende Trendwende in dem hier interessierenden Bereich des Fremdsprachenunterrichts steht im engen Zusammenhang mit den globalen bildungspolitischen Entwicklungstendenzen in den beiden Republiken und bildet somit einen Teilaspekt des sich vollziehenden gewaltigen Transformationsprozesses.

Obwohl das Bildungswesen bereits seit 1969 (als Ergebnis der verstärkten slowakischen Autonomiebestrebungen nach dem Prager Frühling) in der jeweiligen nationalen Kompetenz lag, lassen sich bis zum Zeitpunkt des Auseinanderbrechens der Föderation am 1.1.1993 durchaus gemeinsame Strategien und ein einheitliches Vorgehen im Hinblick auf die maßgeblichen bildungspolitischen Entscheidungen feststellen. Zu diesen zählten in erster Linie eine sofortige Aufhebung der ideologischen Indoktrination im Bildungswesen, eine schrittweise Reduzierung des zentralbürokratischen Apparates sowie eine zaghafte Zurücknahme der paternalistischen Bevormundung der Schulen durch das Bildungsministerium. Die starren Strukturen eines staatlich überwachten, stark unifizierten, einheitlich-

* **Korrespondenzadresse:** B. Himmel, Mgr., Arbeitsstelle für vergleichende Bildungsforschung, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum.
FAX: 0234/7094252.

farblosen Bildungssystems wurden durchbrochen. An deren Stelle trat die Vielfalt an Schultypen, Lehrplanvarianten, alternativen Unterrichtsmethoden und pädagogischen Ideen.

Die bildungspolitische Entwicklung in beiden Republiken wird, ähnlich wie in den übrigen postkommunistischen Gesellschaften Mittel- und Osteuropas, von solchen Phänomenen flankiert, die als Antwort auf eine unter der Ägide des Sozialismus „verschlafene“ Zeit größtenteils verstanden und gewertet werden. Hierbei handelt es sich um die Dezentralisierung der Schulverwaltung, die Pluralisierung der Bildungswege und -stufen, die Diversifikation der Bildungsbereiche, die Demokratisierung der Umgangsformen im Schulalltag sowie die Marktorientierung innerhalb des Bildungswesens. Ende 1989 sah man sich in diesen Ländern mit der Aufgabe konfrontiert, im Zeitrafftempo die Entwicklung nachzuholen, für die den westlichen Industrienationen mehrere Jahrzehnte zur Verfügung standen.

Die Ergebnisse der jüngsten Anstrengungen sind zum Teil recht beachtlich. Neben den staatlichen Schulen entstanden in beiden Republiken in kürzester Zeit zahlreiche privat oder kirchlich verwalteten Bildungseinrichtungen, deren Zahl stetig wächst. Eine Reihe von Entscheidungskompetenzen wird immer häufiger auf die untergeordnete, d.h. regionale bzw. lokale Verwaltungsebene verlagert, die einzelnen Schulen erhalten die Option der Autonomie im Hinblick auf die organisatorischen sowie pädagogisch-konzeptionellen Belange. Die im Laufe der letzten Jahrzehnte festgefügt organisierten Organisationsstrukturen lösen sich langsam auf, die neu entstehenden Schultypen und Fachrichtungen lassen die Bildungslandschaft manigfaltiger und attraktiver erscheinen (vgl. Anhang 1). In den einzelnen Fächern werden immer mehr alternative Lehrpläne und Lehrbücher eingesetzt. Eine stärkere Differenzierung wird zum einen durch die Einschränkung der obligatorischen Anteile des Unterrichts zugunsten einer wachsenden Zahl der Wahlfächer, zum anderen durch eine zunehmende Individualisierung des Unterrichts angestrebt.

Die rasche Umorientierung von einer zentralverwalteten Planwirtschaft zu marktorientierten Wirtschaftsmechanismen impliziert eine grundlegende Schwerpunktverlagerung innerhalb der Wirtschaftsstruktur. Die intendierte Reduzierung der in der kommunistischen Ära stark forcierten Schwerindustrie und die zunehmende Präferenz der Dienstleistungsbereiche sowie eine Protegierung der seit dem Kriegsende benachteiligten kleinen und mittelständischen Betriebe erfordert ein Umdenken im Hinblick auf die angestrebten Qualifikationsabschlüsse. Im Rahmen dieser wird nicht mehr, wie bislang üblich, eine finale, auf enges Berufsprofil zugeschnittene, sondern vielmehr eine solche Qualifikation ins Auge gefaßt, die den zukünftigen Arbeitnehmer mit zusätzlichen Fähigkeiten und Qualifikationsmerkmalen ausstattet. Zu diesen gehören neben der gefragten Disponibilität,

Mobilität, Kreativität und dem notwendigen Teamgeist nicht zuletzt auch die sprachliche Kompetenz, die sich auf den situationsgerechten Gebrauch der Muttersprache und immer dringlicher auch auf die mündliche und schriftliche Anwendung mehrerer Fremdsprachen bezieht.

2. Die Stellung des Russischen nach der politischen Wende

Zu den wichtigsten bildungspolitischen Maßnahmen der ersten Stunde nach dem gesellschaftspolitischen Umbruch zählte die Aufhebung des Primats und der einseitigen Bevorzugung des im alten Regime an allen Schultypen und auf allen Stufen obligatorischen Russischunterrichts. Die Degradierung des Russischen ermöglichte theoretisch eine Gleichstellung und Gleichberechtigung anderer, westeuropäischer Sprachen, die bis dahin ein wahrlich kümmerliches Dasein fristen mußten. Dies führte dazu, daß die in der sozialistischen Schule favorisierte russische Sprache fast schlagartig ins Hintertreffen geriet und seitdem nur noch periphere Beachtung und eine stiefmütterliche Behandlung erfährt. Diese Tatsache hat folgende Ursachen: Das Russische war bereits seit Anfang der 50er Jahre mit dem Makel des Unfreiwilligen, des Aufgezwungenen behaftet, so daß es trotz des beachtlichen Stundenvolumens in den Stundentafeln kaum gelang, den Schülern die wünschenswerte Sprachkompetenz zu vermitteln. Die geringe Lerneffizienz wurde darüber hinaus durch eine von Partei und Staat angeordnete massive ideologische Einwirkung verursacht. Die landeskundlichen Inhalte bezogen sich hauptsächlich auf die Errungenschaften der sowjetischen Gesellschaft und die als beispielhaft gepriesene sozialistische Lebensweise des Sowjetvolkes. Die stets latent vorhandene innere Ablehnung gegen dieses als fremdartig empfundene „Vorbild“ hatte eine Negativ-Motivation der Schüler aber auch mancher Lehrer zur Folge, so daß die meisten von ihnen nach der Wende rasch auf westliche Fremdsprachen umschwenkten. Das Russische wurde am schnellsten aus der oberen Sekundarstufe der allgemeinbildenden Schulen (Gymnasien) verbannt bzw. in eine Randposition verdrängt. Etwas mehr Chancen für einen Fortbestand behält es vor allem an den berufsbildenden Schulen, deren Schüler das Russische aus arbeitsökonomischen Gründen (slawische Sprachverwandschaft) immer noch den anderen Sprachen vorziehen. Von edleren Motiven für die Erhaltung und Pflege der russischen Sprache sind die zahlreichen neuentstandenen Waldorfschulen geleitet, in deren pädagogischem Konzept eine West-Ost-Ausgewogenheit schon angelegt ist.

Die gegenwärtige ungünstige Stellung des Russischen innerhalb des Fremdsprachenangebots gibt vor allem zwei Gruppen Anlaß zur Kritik. Es handelt sich zum einen um die ca. 6.000 Russischlehrer, die „über Nacht“ de facto arbeitslos

geworden sind und zum anderen um diejenigen Bildungspolitiker, Pädagogen und Philologen, die für eine Aufrechterhaltung und Gleichbehandlung des Russischen eintreten. Letztere weisen vor allem auf die zu erwartende zunehmende Relevanz des Russischen als eines wichtigen, zukunftssträchtigen Mittels der Verständigung im slawischsprachigen Wirtschaftsraum hin.

Die ehemaligen Russischlehrer sind verbittert, weil ihnen eine Weiterbeschäftigung nur dann garantiert wird, wenn sie sich bereit erklären, in den für sie speziell eingerichteten Umschulungskursen im Schnellverfahren eine zusätzliche Qualifikation für die westlichen Fremdsprachen zu erwerben. Dabei unterstützt sie der Staat massiv, indem ihnen unter anderem Studienaufenthalte im westlichen Ausland vorrangig ermöglicht werden. Diese Vorzugsbehandlung erzeugt viel Neid und Mißgunst bei den für westliche Fremdsprachen zuständigen Kollegen, die schon im alten Regime eher benachteiligt wurden. Sie sind der Meinung, daß die als exklusiv geltenden und daher stark begehrten West-Aufenthalte nicht zuletzt auch aus Effizienzgründen eigentlich ihnen zustünden.

3. Zur Problematik der Sicherung des Unterrichts der westlichen Fremdsprachen

Mit der Öffnung des eisernen Vorhangs ist die Nachfrage nach den westlichen Fremdsprachen explosionsartig angestiegen. Das Angebot hingegen ist nach wie vor unzureichend. Eine vom Prager Institut für Informationen des Bildungswesens durchgeführte Untersuchung ergab, daß zum 30.9.1990 in der unteren und der oberen Sekundarstufe der tschechischen allgemeinbildenden Schulen jeweils ca. 7.000 Deutsch- und Englischlehrer, über 400 Französisch- und ca. 100 Spanischlehrer fehlten (Rajnoch, 1991). Es wurden einige Maßnahmen eingeleitet, um dieses beträchtliche Defizit zu reduzieren. Zum einen wurde die Zahl der Lehrstühle für Germanistik und Anglistik von 5 auf 10 verdoppelt, für Romanistik von 2 auf 5 aufgestockt; zum anderen empfing man gerade in der Umbruchphase mit Begeisterung und Dankbarkeit die zahlreichen aus dem westlichen Ausland ins Land strömenden freiwilligen Helfer, die sowohl als Lehrer an den Schulen als auch Lektoren an den Hochschulen die vorhandenen Lücken in der Personalversorgung teilweise schließen konnten. Der Einsatz dieser Lehrkräfte, die eine gehörige Portion Pioniergeist und Idealismus mitbrachten, war allerdings nicht überall unumstritten. Ihre „lockere“ Art des Umgangs mit den Schülern und die von ihnen importierten progressiven Unterrichtsmethoden lösten in manchen Lehrerzimmern Angst und Schrecken vor einer fremd anmutenden „Anarchiewelle“ aus. Konfliktreich gestaltete sich die Situation an manchen Schulen erst recht, als die Schüler ihre Begeisterung für die von ausländischen Lehrern praktizierten

partnerschaftlichen Umfangsformen und kommunikativen Methoden nicht verbergen konnten. Die Stunden bei den Lektoren aus Kanada, den Vereinigten Staaten von Amerika, Österreich und Frankreich empfanden sie größtenteils als einen Lichtblick im grauen Schulalltag, der meist vom lehrerzentrierten Unterricht, autoritären Umgangston und veralteten Unterrichtsmethoden (Auswendiglernen der grammatischen Strukturen, Memorieren von realitätsfremden Texten, trockene Übersetzungsübungen) beherrscht wurde. Sowohl das tschechische als auch das slowakische Ministerium sind nach wie vor am Einsatz der Lehrer aus dem Ausland interessiert. Aus persönlichen Gesprächen mit den zuständigen Referenten geht allerdings hervor, daß man zunehmend strengere Kriterien bei der Einstellung solcher Kräfte anlegt und ihre pädagogischen Kompetenzen gründlicher überprüfen läßt, als dies in der ersten Phase der Euphorie der Fall war. Neben den genannten Staaten entwickelt auch die Bundesrepublik Deutschland zaghaft ihre Aktivitäten. Die Behutsamkeit ist wegen der zahlreichen immer noch vorhandenen oder wieder aufkeimenden Ressentiments angebracht. Als eins der wichtigsten Ereignisse kann die Gründung der beiden Goethe-Institute in Prag (1992) und Bratislava (1993) angesehen werden.

Eine große Hilfe stellen ebenfalls die im Rahmen des Tempus-Programms veranstalteten Ferienprogramme für die Weiterbildung aller Fremdsprachenlehrer dar, die sowohl im Aus- als auch im Inland durchgeführt werden. Die Nachfrage ist sehr groß, so daß die Teilnehmer in einem Wettbewerbsverfahren ermittelt werden müssen. Als weitere Maßnahme zur Entlastung der angespannten personellen Situation an den Schulen sei an dieser Stelle auch die Errichtung eines 3-jährigen Bakkalaureat-Studiums zum 1.9.1992 erwähnt. Dieses Studium erfolgt im Gegensatz zu dem regulären universitären Vollstudium (zwei Studienfächer innerhalb von 5 Jahren) nur in einem Fach und berechtigt die Absolventen lediglich zum Unterricht in der unteren Sekundarstufe.

Alle genannten Anstrengungen führen nur bedingt zur Optimierung der Relation zwischen Angebot und Nachfrage im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Als Hauptgrund für diese ernüchternde Feststellung wird die chronische Unterbezahlung der Lehrenden aller Schulstufen sowie das immer geringere gesellschaftliche Ansehen dieser Berufsgruppe angeführt. So entschwinden die meisten und nicht selten die fähigsten von ihnen in die weitaus attraktiveren Berufssparten und betätigen sich als Dolmetscher und Übersetzer in der Industrie bzw. Touristikbranche.

Diejenigen, die trotz schlechter Bezahlung der Schule treu bleiben, müssen mit zusätzlichen Erschwernissen rechnen, die aus der unbefriedigenden Situation hinsichtlich der Lehrpläne und -bücher resultieren. Zwar ist der bislang spürbare verpflichtend-normative Charakter der Lehrpläne einer zunehmend größeren Va-

riabilität und Offenheit gewichen, die neugewonnene Freiheit in bezug auf eigene Ausgestaltung des Unterrichts zeigt sich jedoch nicht unbedingt als beflügelnd. So paradox es auch klingen mag: Die unmittelbar nach der Wende gemachten Beobachtungen zeigten, daß die Mehrzahl der Lehrer die im Schulalltag um sich greifenden Prozesse im Hinblick auf die Demokratisierung und Dezentralisierung nur schwer verkraften und den an sie gestellten neuen Anforderungen nur mit Schwierigkeiten gerecht werden konnten. Sie waren zu lange gewohnt, Anordnungen von oben zu befolgen und bekamen kaum Gelegenheit, kreativ und selbstverantwortlich zu handeln. Die ihnen nun abverlangte Eigeninitiative ist um so schwerer zu realisieren, als es zudem wenig alternatives Lehrmaterial sowie eine nach wie vor dürftige technische Ausstattung in den meisten Schulen gibt.

Am experimentierfreudigsten im Bereich der Methodik zeigten sich bislang Erzieherinnen in den Kindergärten sowie Lehrerinnen der Primarstufe an einigen Grundschulen. In der pädagogischen Presse kann man in letzter Zeit Erfahrungsberichte von engagierten Lehrern verfolgen, die bei der Arbeit mit den Kindern darauf bedacht sind, Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie sowie der Psycholinguistik in ihre Unterrichtsvorbereitung einzubeziehen. Im Vorschulbereich werden die Fremdsprachen im und durch das Spiel erschlossen, in der Primarstufe werden beispielsweise die Elemente der Suggestopädie herangezogen. Die Lernmotivation der Kinder wird oftmals dadurch erheblich begünstigt, daß es den Pädagogen gelingt, auch für die Eltern zusätzliche Parallelkurse anzubieten.

4. Lehrbücher und Unterrichtsmethoden: Wunschvorstellung und Realität

Ein gesondertes Problem stellt an allen Schultypen die Versorgung der Schüler mit geeigneten Lehrbüchern dar. Die meist klassisch konservativ geprägten einheimischen Lehrbücher mußten den modernen, meist aus dem Westen importierten weichen, da diese sowohl vom Inhalt als auch von ihrem didaktischen Aufbau her dem Anspruch einer raschen Vermittlung der Kommunikationskompetenz besser gerecht werden. Sie müssen allerdings meist für Devisen eingekauft werden, so daß ihr Einsatz im Unterricht eine weitere, bisher ungewohnte finanzielle Belastung vor allem für die Schüler der oberen Sekundarstufe und ihre Eltern bedeutet.

Ein weiteres Problem stellt die mangelnde methodische Vorbereitung der Lehrer auf die Anwendung von importierten Lehrbüchern dar. Sie sind aufgrund ihrer bisherigen, auf Behandlung von Grammatik und Übersetzungen gewichteten Ausbildung oft nicht in der Lage, diese effektiv zu nutzen. Besonders spürbar sind diese Defizite in der Ausbildung der Lehrer der unteren Sekundarstufe. Nach

einer anfänglich euphorischen Übernahme der westlichen Lehrbücher macht sich unter den Fremdsprachenlehrern eine gewisse Skepsis breit. Die Arbeit der Lehrer wird zusätzlich dadurch erschwert, daß die meisten westlichen Verlage nur Lehrbücher ohne Begleitmaterial (Tonträger, Arbeitshefte, methodische Hinweise für Lehrer etc.) liefern und somit für die schon ohnehin etwas hilflosen Lehrer keine echte Stütze darstellen. Der Einsatz von importierten Lehrbüchern wäre nur dann sinnvoll und effektiv, wenn sich das Lehrer-Schüler-Verhältnis einer grundsätzlichen Wandlung unterziehen würde. Die westlichen Lehrbücher setzen einen aufgeschlossenen, angstfreien Schüler voraus, der keine Hemmungen hat, seine Meinungen und Ansichten frei zu äußern und der sich in den meist einsprachig verfaßten Lehrbüchern selbständig orientieren kann. Solche Schüler sind allerdings nur in einer entspannten Klassenatmosphäre denkbar, die wiederum durch das jeweilige Lehrerverhalten mitgeprägt wird. Als eine praktikable Zwischenlösung in bezug auf die Lehrbücher erweisen sich die sog. Lizenzlehrbücher, die auf der Grundlage der importierten Bücher entsprechend überarbeitet werden, indem sie den einheimischen Gegebenheiten und Bedürfnissen angepaßt werden. Ein erklärtes Ziel der Schulbuchexperten ist die Produktion eigener moderner Lehrbücher in Kooperation mit erfahrenen ausländischen Fachleuten.

5. Die Stellung der westlichen Fremdsprachen im öffentlichen Bewußtsein

Ungeachtet aller aufgeführten Unwegsamkeiten und Erschwernisse bleibt das Interesse der Öffentlichkeit am Unterricht der westlichen Fremdsprachen in der Tschechischen wie auch in der Slowakischen Republik gleichermaßen ungebrochen. Während sich Anfang der 90er Jahre die Vorliebe für das Deutsche und das Englische etwa noch die Waage hielt, kann man in letzter Zeit eine deutliche Verschiebung der Präferenz zugunsten des Englischen feststellen. Diese Entwicklung ist sicherlich auch auf das sich schnell wandelnde Bewußtsein der Bevölkerung im Zusammenhang mit der Einführung marktwirtschaftlicher Mechanismen, moderner Technologien sowie mit dem Einsatz der Elektronik und Computertechnik zurückzuführen. Hinzu kommt eine allorts als unumgänglich empfundene Notwendigkeit des Erwerbs der entsprechenden Befähigungen in dem meist englischsprachig dominierten Bereich des Marketings und Managements. Das Französische, Spanische und Italienische stehen in ihrer Attraktivität und Anziehungskraft in einigem Abstand hinter den beiden meist favorisierten Sprachen. Ursachen für die vergleichsweise marginale Bedeutung dieser Sprachen innerhalb der Gesellschaft sind u.a. in der fehlenden Tradition im Umgang mit ihnen zu suchen. Die deutsche Sprache hingegen genoß als ein Kommunikationsmittel der vor dem

Zweiten Weltkrieg über 3 Millionen zählenden zweitstärksten Nation innerhalb der damaligen Tschechoslowakei einen besonderen Status und wird bis heute vor allem durch die ältere Generation aufrechterhalten. Während das Interesse der jungen Generation aus den bereits genannten Gründen am stärksten dem Englischen zukommt, kann man parallel dazu eine stetig wachsende Motivation für den Erwerb der übrigen westlichen Sprachen (vor allem des Französischen, Spanischen und Italienischen) beobachten. Diese wird zum einen durch die neugewonnene Reisefreiheit, zum anderen durch die Kooperation mit diesen Ländern in Form von Schulpartnerschaften (regelmäßiger Schüler- bzw. Lehreraustausch) erheblich begünstigt.

6. Konkrete Maßnahmen zur stärkeren Förderung des Fremdsprachenunterrichts

Gemäß den gesamtstaatlich gültigen Stundentafeln in der Tschechischen Republik beginnt der obligatorische Fremdsprachenunterricht in der 5. Grundschulklasse der neunjährigen obligatorischen Grundschule (*základní škola*) mit drei Wochenstunden und wird in diesem Umfang bis zur 9. Jahrgangsstufe fortgesetzt. Eine zweite Fremdsprache wird von der 7. Klasse an als Pflichtwahlfach angeboten. Die ab 1. September 1992 gültigen Stundentafeln für vierjährige, an die neunjährige Grundschule anknüpfende Gymnasien, sehen je nach jeweiliger Profilierung zwei bis drei Wochenstunden sowohl für die erste als auch für die zweite obligatorische Fremdsprache vor. Gegenwärtig wird in den meisten Fällen Englisch bzw. Französisch gegebenenfalls auch Deutsch als erste Fremdsprache ausgewählt, als zweite Sprache stehen Deutsch, Französisch, Englisch, Russisch und Spanisch zur Auswahl (vgl. dazu Walterová, 1993 sowie den Anhang 2).

Angesichts der recht schwierigen und zögerlichen Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts an den regulären staatlichen Schulen ergriff die Schuladministration in beiden Republiken besondere Maßnahmen zur Forcierung sprachlich besonders Begabter. Vom Schuljahr 1990/91 an wurden auf Veranlassung der Schulministerien in beiden Republiken an ausgesuchten Gymnasien bilinguale Klassen errichtet, in denen mehrere Fächer in der jeweiligen Zielsprache unterrichtet werden. Nach einer besonders harten Aufnahmeprüfung – getestet werden sowohl sprachliche als auch mathematische Fähigkeiten – erfolgt im ersten Schuljahr in der Regel ein sehr intensiver, vorbereitender Unterricht mit einem Anteil von 20 Wochenstunden. Vom zweiten Schuljahr an werden 4 bis 5 Fächer in der jeweiligen Fremdsprache unterrichtet, meist Mathematik, Physik, Chemie, Geschichte und Geographie oder bzw. zusätzlich Biologie und Informatik mit der erklärten Intention, die angehenden Studenten der technischen Hochschulen und

Naturwissenschaften für die Studienaufenthalte im westlichen Ausland vorzubereiten. Entsprechende Verhandlungen mit ausländischen Partnern über eine mögliche Anerkennung der Abiturzeugnisse wurden bereits aufgenommen. Weniger beabsichtigt wird hierbei eine besondere Unterstützung zukünftiger Philologen, wie man im ersten Moment vielleicht annehmen könnte.

Im laufenden Schuljahr 1994/1995 gab es in der Tschechischen Republik insgesamt elf Gymnasien mit bilingualen Klassen, davon ein englisches, drei deutsche, fünf französische und jeweils ein spanisches und ein italienisches (Informace Ministerstva školství ČR, 1995). In der Slowakei gab es zur selben Zeit neun bilinguale Gymnasien mit vier französischen, zwei deutschen und jeweils einer englischen, spanischen und italienischen Klasse (Separát štatistickej ročenky školstva SR, 1994). Die Entstehung und Aufrechterhaltung der bilingualen Gymnasialklassen kann nach wie vor nur auf der Grundlage einer engen Kooperation mit den jeweiligen Partnerländern und mit deren tatkräftigen personellen und materiellen Unterstützung realisiert werden. Je stärker das Engagement des ausländischen Partners, desto mehr Aussicht auf dauerhaften Erfolg. Die Stundentafeln und Lehrpläne werden ebenfalls in Zusammenarbeit und gegenseitiger Absprache der in- und ausländischen Fachkräfte unter der Schirmherrschaft und Aufsicht der Schulministerien beider Partnerländer erstellt. Darüber hinaus finden in regelmäßigen Abständen Zusammenkünfte der für einzelne Fächer zuständigen, binational zusammengesetzten Kommissionen statt, deren Aufgabe es ist, gelegentliche Lehrplankorrekturen vorzunehmen, die angestrebte Qualität der Ausbildung zu überwachen und eine Kompatibilität der Abschlüsse zu garantieren.

Während der Zugang zu den äußerst begehrten bilingualen Gymnasialklassen hauptsächlich auf der Grundlage einer erfolgreichen Aufnahmeprüfung möglich ist und somit eine Leistungsauslese darstellt, kommt im Falle der inzwischen zahlreichen Privatschulen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht das Phänomen der sozialen Selektion immer deutlicher zum Tragen. In dem Maße, wie die staatlichen Mittel hinsichtlich der Unterstützung dieser Schulen schrumpfen, wird die Existenzdauer der Privatschulen sowie die Qualität des Unterrichts immer stärker von der Zahlungsbereitschaft der Eltern bzw. privater Sponsoren abhängig. Bislang hat sich gezeigt, daß die Opferbereitschaft der Eltern im Hinblick auf die Förderung der Bildungsaspirationen ihrer Sprößlinge ungewöhnlich groß ist, auch wenn dies häufig mit bewußtem Verzicht auf mehr materiellen Wohlstand einhergeht. Denn es sind gerade die Privatschulen, in denen viele Eltern eine Garantie für einen besonders effizienten Unterricht und ein überdurchschnittliches Lehrerengagement vermuten oder sich zumindest erhoffen. Die Berechtigung solcher

Annahmen müßte allerdings erst einmal durch eine gezielte Untersuchung verifiziert werden.

Eines großen Zulaufs erfreuen sich ebenfalls die zum Bereich der Weiterbildung traditionell zählenden staatlichen Sprachschulen sowie die neuentstandenen privaten Sprachschulen und die Auslandsinstitute. In der Tschechischen Republik gibt es zur Zeit 12 selbständige staatliche Sprachschulen, weitere 17 sind den Grund- bzw. Mittelschulen angegliedert (Volbu jazykové školy, 1995). Sie bieten oft ein breites Angebot an verschiedenen, zum Teil auch selten gesprochenen Fremdsprachen an. Der Unterricht an diesen Schulen wird von den Inspektoren des Schulministeriums als qualitativ hoch eingestuft und daher positiv bewertet. Die Gebühren belaufen sich auf 20 bis 24 Kronen pro Unterrichtsstunde. Diese Schulen bieten unter anderem auch einjährige Kurse für Abiturienten an, die bei dem Versuch, an eine Hochschule zu gelangen, gescheitert sind. Im Gegensatz zu den bewährten staatlichen Sprachschulen zeichnen sich die neugegründeten privaten Sprachschulen nicht immer durch ein hohes Niveau aus. Dies dürfte unter anderem an einem bislang vom Schulministerium praktizierten Kontrollverzicht der Leistungseffizienz dieser Einrichtungen liegen. Allgemein gilt wohl die Regel, daß eine höhere Qualität höhere Gebühren zur Folge hat. So vermittelt beispielsweise die private Berlitzschule unter anderem auch Englisch für Bankwesen und Wirtschaftskorrespondenz. Die Gebühren für eine Unterrichtsstunde betragen zwischen 90 und 500 Kronen, eine Summe, die nur von einer zahlungskräftigen Minderheit aufgebracht werden kann. Die in beiden Republik installierten Auslandsinstitute sind wegen ihrer kurzen Existenz innerhalb der Bevölkerung wenig bekannt. Neben einem qualifizierten Fremdsprachenunterricht werden den Schülern gut bestückte Bibliotheken, regelmäßige Tagespresse, landeskundliche Vorträge, Kunstausstellungen etc. geboten. Die Auslandsinstitute veranstalten häufig mehrtägige Kompaktkurse, deren Preis sich in einem durchaus angemessenen Rahmen bewegt (ein 52 Stunden umfassender Kurs kostet ca. 2000 Kronen, und macht somit ein Drittel eines monatlichen Durchschnittseinkommens aus).

Der Leiter der Abteilung für Fremdsprachenunterricht am tschechischen Schulministerium, Pavel Cink, äußerte sich in einem Interview mit der tschechischen Lehrerzeitung zum Stand des Fremdsprachenunterrichts an den tschechischen Schulen. Er stellte mit Bedauern fest, daß gerade im Hinblick auf produktive Fertigkeiten die tschechischen Schulabsolventen 15-20 Jahre hinter dem Stand vergleichbarer, kleinerer Länder wie den Niederlanden, Dänemark oder Schweden hinterherhinken. In diesem Zusammenhang sprach sich Cink dezidiert für eine massive Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts auf breiter Front aus. Ohne diese sei die beabsichtigte und ersehnte „Rückkehr nach Europa“ kaum reali-

sierbar. Der integrative gesamteuropäische Aspekt besitze in nächster Zukunft die oberste Priorität in allen Lebensbereichen der Gesellschaft (Cink, 1992).

Die Tschechoslowakei oder zumindest ihr westlicher Teil (Böhmen und Mähren) zählte vor dem Zweiten Weltkrieg zu den zehn entwickeltesten Industriestaaten der Welt und war fest eingebunden in die mitteleuropäische Kultur und Wissenschaft. Der Wunsch nach einer europäischen Reintegration sowie einer Wiederanknüpfung an die mitteleuropäische Tradition stellt einen dominierenden Faktor des öffentlichen Bewußtseins und der jüngsten politischen Anstrengungen dar (Eintritt in die Europäische Gemeinschaft und in die NATO). Der schnelle Erwerb der Sprachkompetenz wird nicht nur von der Schuladministration, sondern auch von breiten Bevölkerungsschichten als eine wesentliche Bedingung für die Erfüllung dieser Ambitionen und Hoffnungen begriffen und vorangetrieben. Dies gilt für beide Republiken gleichermaßen. Hierbei kann eine engagierte, fachkundige Unterstützung der westlichen Länder den Schritt zur Selbsthilfe beschleunigen.

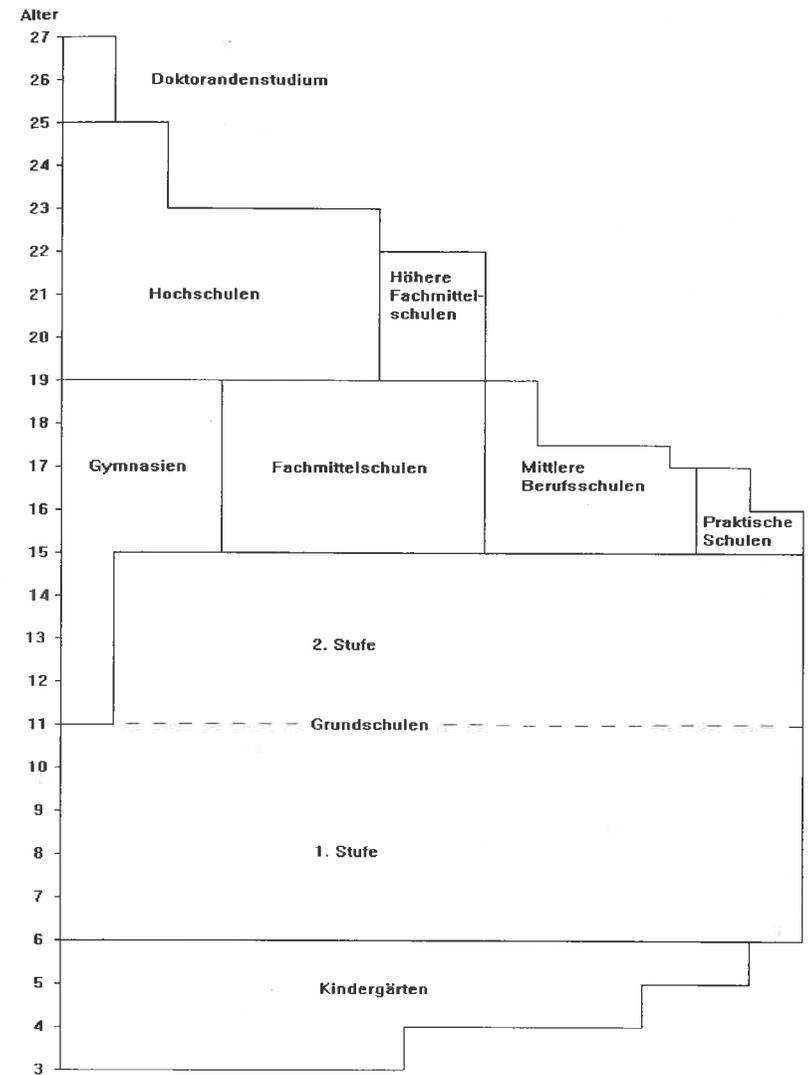
Eingang des revidierten Manuskripts: 15.4.1996

Literaturverzeichnis

- Auská, Milena. (1991). Zajištění výuky cizích jazyků. *Alfa revue*, 1, 28-33.
- Bakalářské studium učitelství cizích jazyků pro základní školy. (12.5.1992). *Učitel'ské noviny*, 19, 2.
- Barkarová, A. (21.2.1992). Nové špecializačné štúdiá pre učiteľ'ov ruského jazyka. *Učitel'ské noviny*, 8, 9.
- Bartmann, Christoph. (1992). Literatur und Fremdsprache. *Cizí jazyky*, 35(7), 281-282.
- Cink, Pavel. (16.6.1992). Jazykové vzdělávání. *Učitel'ské noviny*, 24, 8.
- Cink, Pavel. (7.3.1995). Ministerstvo školství České republiky v dohodě s Ministerstvem školství svobodného státu Bavorsko. *Učitel'ské noviny*, 10, 32.
- Danišová, Eva. (13.2.1992). Spoločná téma pre všetky školy: učebnice. *Učitel'ské noviny*, 7, 10.
- Dobrovolská, Vlasta. (4.6.1992). Komu vyhovujú staré učebnice cudzích jazykov. *Učitel'ské noviny*, 23, 4.
- Hejny, Milan. (6.7.1990). Hl'dáme učitel'ov anglického gymnázia. *Učitel'ské noviny*, 27, 1.
- Kábová, Monika. (1992). Otevíráme bránu jazykům. *Cizí jazyky*, 35(6), 226-227.
- Keiholz-Rühle, Nikky. (15.9.1992). Goethe-Institut-Prag. *Učitel'ské noviny*, 33, 9.
- Kollárová, Eva. (25.1.1990). Horkost' v ústech. *Učitel'ské noviny*, 4, 4.
- Kurzy cizích jazyků. (18.10.1993). *Učitel'ské noviny*, 38, 4.
- Lukáčová, Greta. (4.6.1992). Cesta k priemernosti pokračuje? *Učitel'ské noviny*, 23, 9.
- Malíková, Mária. (24.7.1990). O aktuálnych otázkach prípravy učiteľ'ov cudzích jazykov. *Učitel'ské noviny*, 30, 7.
- Markovičová, Helena. (7.3.1995). Brána jazyků otevřená. *Učitel'ské noviny*, 10, 30.
- Ministerstvo školství. (1995). *Informace MŠMT*. Praha: Ministerstvo školství.

- Muszynski, Helidor & Walterová, Eliška. (1995). *Curricula in der Schule: Polen, Tschechische Republik*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Občanská nauka, dějepis a cizí jazyky nově. (14.12.1989). *Rudé právo*, 1.
- Rajnoch, Jindřich. (29.5.1991). Fakta o jazycích. *Učitel'ské noviny*, 22, 8.
- Ries, L. (1992). Řeč není pouze komunikace. *Cizí jazyky*, 35(6), 193-197.
- Savická, Jarmila. (7.9.1990). Práce kvapná ... O potřebě učitelů cizích jazyků. *Učitel'ské noviny*, 29, 3.
- Ústav informací a prognóz školstva. (1994). *Separát statistické ročenky školstva*. Bratislava: Ústav informací a prognóz školstva
- Slimák, Ivan. (29.3.1990). Ruština má perpektívu. *Mládež/Výchova*, 13, 20.
- Soukromá jazyková škola pro 3000 posluchačů. (1992). *Cizí jazyky*, 35(6), 219.
- Studium na gymnáziích s výukou vybraných předmětů v cizím jazyce. (14.2.1995). *Učitel'ské noviny*, 7, 23.
- Szarková, Miroslava. (8.10.1992). Psychológia ve výuce cudzích jazykov. *Učitel'ské noviny*, 36, 5.
- Štefflová, Jaroslava. (31.8.1990). Dálnice samá objížd'ka. *Učitel'ské noviny*, 28, 3.
- Tempus. Angličtina pre strednú Evropu. (17.9.1992). *Učitel'ské noviny*, 33, 7.
- Tóth, Tibor. (20.8.1992). Vyučovanie jazykov po novom. *Učitel'ské noviny*, 29, 7.
- Učební plán základní školy s účinností od 1. 9. 1991. (12.6.1991). *Učitel'ské noviny*, 24, 8.
- Učební plán. (1992). *Alma mater*, 2, 85-87.
- Učitelů jen taktak, spíš méně. (28.8.1992). *Lidové noviny*, 2.
- Vaneková, Gabriela. (14.3.1991). Čo vás zaujíma o bilinguálnych gymnáziách. *Učitel'ské noviny*, 11, 8.
- Vaneková, Gabriela. (23.1.1992). Dnes odpovedá. *Učitel'ské noviny*, 4, 2.
- Vaneková, Gabriela. (5.3.1992). Do pozornosti štátnym i súkromným jazykovým školám. *Učitel'ské noviny*, 10, 10.
- Vede němčina, v závěsu angličtina. (23.3.1990). *Rudé právo*, 3.
- Vhodné příručky a pomůcky pro učitelov cudzích jazykov. (19.3.1992). *Učitel'ské noviny*, 12, 2.
- Viktóry, Igor. (2.4.1992). Gymnázium. Súčastnosť a perpektívy. *Učitel'ské noviny*, 14, 6.
- Volbu jazykové školy je třeba pečlivě vážít. (11.8.1995). *Lidové noviny*, 15.
- Walterová, Eliška. (1993). *Kurikulum české školy*. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Anhang 1: Das Strukturschema im Bildungswesen der Tschechischen Republik



Anhang 2: Stundentafel für das vierjährige Gymnasium, ab 1.9.1992 gültig

	Klasse			
	I	II	III	IV
Unterrichtsfach	(10)	(11)	(12)	(13)
Tschechische Sprache und Literatur	3	3	3	3
Fremdsprache	3/2	3/2	3/2	3/2
Fremdsprache	2/3	2/3	2/3	2/3
Latein	R	R	R	R
Grundlagen der Sozialwissenschaften	R	R	2	2
Geschichte	2	2	2	2
Geographie	2	2	R	R
Mathematik	3	3	2	2
Darstellende Geometrie	R	R	R	R
Physik	2	2	2	R
Chemie	2	2	2	R
Biologie / Geographie	2	2	2	R
Informatik / Rechentechnik	2	R	R	R
Ästhetische Erziehung	2	2	R	R
Körpererziehung	2	2	2	2
1. Pflichtwahlfach	R	R	2	2
2. Pflichtwahlfach	-	R	R	2
3. Pflichtwahlfach	-	R	R	2
4. Pflichtwahlfach	-	-	R	R
Vorgeschriebene Unterrichtsstunden insgesamt	27	25	24	22
Durch den Schulleiter zusätzlich verordnete Unterrichtsstunden				
Insgesamt	3	5	7	9
Fakultative Fächer	30	30	31	31

Quelle: Muszynski & Walterová (1995, S. 193).

**Die Erprobung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein:
Ein erster Zwischenbericht**

**Henning Wode, Petra Burmeister, Angelika Daniel,
Kay-Uwe Kickler & Maike Knust***

This is an interim report on ongoing research on an experimental bilingual education program launched in 1991 in the state of Schleswig-Holstein, northern Germany, and providing partial immersion for English. The program is being evaluated by a group of researchers from the English Department of Kiel University and headed by Henning Wode. The purpose of the investigations is to contribute towards a better understanding of why this kind of foreign language instruction produces superior results, which aspects of the students' foreign language competence will benefit from this kind of teaching and which will not, and how these insights can be used to improve foreign language teaching within the German education system. The long-term goal is to determine whether and how two foreign languages can be given the benefit of immersion teaching.

The paper gives an outline of how the experimental program came about, its major design features, and some to the major findings of the first pilot testings.

The evaluations to date were primarily focused on the linguistic outcomes with 11-12 year old students who were receiving only a very low dose of immersion, because in addition to the regular four 45-minute periods per week of English-as-a-subject, they were taught only one subject in English, namely, history for three 45-minute periods per week. The major finding is that already after seven months the immersion students are noticeably ahead of their controls. Moreover, the experimental students can be shown to use linguistic elements which do not occur with the controls and which were not introduced by the textbook. In addition, students, parents, and teachers had a positive attitude towards this new kind of foreign language instruction.

1. Zur Vorgeschichte

Seit Beginn des Schuljahres 1991/92 wird in Schleswig-Holstein bilingualer Unterricht (BIU) angeboten. Erste Anregungen dazu kamen im Frühjahr 1989 von Henning Wode. Er knüpfte an die überaus positiven wissenschaftlichen und praktischen Ergebnisse des kanadischen Immersionsunterrichts (IM) an, zog die Verbindung zu den deutsch-französischen bilingualen Bildungsgängen und regte den Beginn von BIU schon ab Vorschule oder 1. Klasse an (Wode, 1990, 1991). Es

* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. H. Wode, Englisch Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt der Universität Kiel, Olshausenstraße 40-60, 24098 Kiel. Fax: 0431/880-1512; E-mail: schult@anglistik.uni-kiel.de

Wir danken der **Cornelsen-Stiftung Lehren und Lernen** im Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft für die finanzielle Förderung des Projekts.

zeigte sich dabei, daß auch an einigen Gymnasien und von der Landesregierung Überlegungen zu BIU angestellt worden waren. Im Oktober 1990 rief die Landesregierung das Projekt *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein* ins Leben. Seither befassen sich der sog. Lenkungsausschuß im Ministerium und der Arbeitskreis AK 130 am IPTS (Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule) mit den konzeptionellen bzw. schulpraktischen Aspekten der Erprobung.

2. Konzeption der schleswig-holsteinischen Erprobung

In seiner Konzeption entspricht das schleswig-holsteinische Unterfangen dem Grundmuster bilingualer Bildungsgänge, wie sie derzeit in Deutschland an weiterführenden Schulen anzutreffen sind (z.B. Butzkamm, 1992; Jekat, 1991; Lagemann, 1993; Mäsch, 1993; Mühlmann & Otten, 1991; Otten & Thürmann, 1993. Überblick: Kästner, 1993; Wode, 1995). In bilingualen Bildungsgängen wird der Kontakt zur Zielfremdsprache dadurch intensiviert, daß diese nicht nur im Fremdsprachenunterricht (FU), sondern auch in mindestens einem Sachfach als Unterrichtssprache verwendet wird. Ziel von BIU ist es, zwei Sprachen, die jeweilige Mutter- oder Erstsprache (L1) und die Fremdsprache (L2), zu fördern.¹ Bilinguale Bildungsgänge variieren zum einen hinsichtlich der Anzahl und Auswahl der in der Fremdsprache unterrichteten Sachfächer, zum anderen im Hinblick auf die Dauer und den Umfang des bilingualen Sachfachunterrichts und des FU. Zumeist wird die reguläre Wochenstundenzahl im FU in den Klassen 5 und 6 erhöht. Auch im bilingualen Sachfachunterricht, der zumeist in Klasse 7 beginnt, wird in der Regel eine zusätzliche Wochenstunde erteilt (vgl. zu Einzelheiten Wode, 1995).

Die Terminologie ist in Deutschland bisher nicht ganz einheitlich. In diesem Beitrag bezeichnet

- Immersion (IM): Die Methode, die zu erlernende Fremdsprache als Medium im Sachfachunterricht zu verwenden;²

¹ In Deutschland ist in der Diskussion um BIU die Rolle der L1 kaum thematisiert worden. Dazu bestand kein Anlaß, da Deutsch in der Regel die L1 und die Schulsprache ist. In Ländern, in denen sich Schul- und Familiensprache nicht decken, muß überlegt werden, wie die Familiensprache, z.B. im Falle von Minoritäten, auch schulisch gefördert werden kann. Solche Überlegungen könnten in Deutschland z.B. im Hinblick auf die Beschulung von Migrantenkindern oder autochthonen Minderheiten relevant werden.

² Diese Begriffsbestimmung ist u.a. als Grundlage für vergleichende Untersuchungen zur Frage der Effizienz unterschiedlich hoher IM-Anteile am Gesamtunterricht erforderlich, etwa eins, zwei, drei oder gar noch mehr Fächer. In der kanadischen Tradition bezeichnet der Terminus IM Schulen bzw. Curricula, bei denen mindestens 50% des Unterrichts in der zu lernenden Sprache erteilt wird. In dieser Definition sind Methode und Stundenanteil verquickt. Für deutsche und europäische Belange müssen sie getrennt werden, denn es ist u.a.

- Vorlauf: Den FU vor Beginn des bilingualen Sachfachunterrichts, also in den Klassen 5 und 6;
- Verstärkung: Die zusätzlich zur Regelstundenzahl erteilten Wochenstunden, und zwar sowohl für den Vorlauf als auch für den bilingualen Sachfachunterricht.

2.1. Rahmenbedingungen

Zur Zeit gelten folgende Rahmenbedingungen:

1. Die Zielsprache in den bilingualen Zweigen ist Englisch.
2. Die bilingualen Sachfächer sind Erdkunde und/oder Geschichte.
3. Der BIU beginnt in Klasse 7 und endet nach dem 10. Schuljahr. In den Klassen 7, 8 und 9 erhalten die Schüler jeweils eine zusätzliche Stunde in dem/den bilingual unterrichteten Sachfach/-fächern. Die Inhalte des BIU richten sich nach den geltenden Lehrplänen, wobei für die Beurteilung allein die Leistung im Sachfach und nicht die fremdsprachliche Kompetenz, relevant ist.
4. Der Englischunterricht in den Klassen 5 und 6 wird um je zwei Wochenstunden, d.h. von fünf auf sieben Stunden, verstärkt. Diese Verstärkungsstunden sollen lehrplan- und lehrbuchunabhängig erteilt werden und zielen auf die Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit zur Vorbereitung auf den bilingualen Sachfachunterricht ab (vgl. Burmeister, 1994; IPTS, 1995c; Reimers, 1991; Schubert, 1991.) Die Leistungen in den Verstärkungsstunden werden nicht benotet.
5. Die Teilnahme am BIU ist freiwillig. Schüler, die den bilingualen Bildungsgang verlassen wollen, können in den Parallelzweig wechseln. Für die Erprobung wurden pro Jahrgang jeweils zwei Klassen genehmigt. Übertreffen die Anmeldezahlen das Angebot, entscheidet die Schule über die Auswahl der Schüler.
6. Im Schuljahr 1991/92 wurden zunächst an fünf Gymnasien bilinguale Zweige eingerichtet.³ Mit Beginn des Schuljahres 1992/93 wurde die Erprobung auf vier Realschulen ausgeweitet.⁴

wichtig zu prüfen, wie gering der Stundenanteil für die Methode, die zu lernende Sprache als Unterrichtsmedium einzusetzen, sein darf, um noch die erwünschten Ergebnisse zu erzielen, so daß möglichst viel Zeit für die intensive Förderung weiterer Fremdsprachen bleibt (vgl. zu Einzelheiten Wode, 1995).

³ Und zwar: Ricarda-Huch-Schule, Kiel; Helene-Lange-Gymnasium, Rendsburg; Friedrich-Paulsen-Schule, Niebüll; Klaus-Groth-Schule, Neumünster; Landerziehungsheim Stiftung Louisenlund, Güby.

⁴ Die vier derzeitigen Realschulen sind: Realschule im Schulzentrum, Bad Segeberg; Gudewerdt-Realschule, Eckernförde; Realschule Geesthacht, Geesthacht; Christian-Timm-Realschule, Rendsburg.

2.2. Modellvarianten

Die Struktur der schleswig-holsteinischen Erprobungsmodelle für BIU ist in Tabelle 1 zusammengefaßt.

Das Grundmodell umfaßt den um zwei Wochenstunden verstärkten Vorlauf in der 5. und 6. Klasse und den um eine Wochenstunde verstärkten bilingualen Sachfachunterricht in den Fächern Erdkunde und/oder Geschichte in den Klassen 7, 8 und 9. Seit Beginn der Erprobung im August 1991 haben die fünf Gymnasien in jedem neuen Schuljahr einen bilingualen Zweig auf der Basis des Grundmodells eingerichtet. An drei Schulen wird der Erdkunde- und der Geschichtsunterricht auf englisch erteilt; die vierte Schule bietet lediglich Erdkunde als bilinguales Sachfach an. Die fünfte Schule hat sich für eine zeitversetzte Einführung von BIU entschieden mit Erdkunde ab Klasse 7 und Geschichte zusätzlich ab Klasse 8.

Das Alternativmodell, das den Schülern der 7. Klassen die Möglichkeit eines direkten Einstiegs in den BIU bot, war auf die beiden ersten Jahre der Erprobung beschränkt. Es war geschaffen worden, um der dringenden Nachfrage gerecht zu werden, und ermöglichte zudem einen sofortigen Beginn der wissenschaftlichen Untersuchungen. Im August 1991 entschieden sich zwei der Gymnasien zusätzlich für dieses Alternativmodell. In der einen Schule wird Geschichte auf englisch unterrichtet, in der anderen wird BIU in beiden Sachfächern erteilt.

Die bilingualen Zweige an den vier Realschulen unterrichten seit August 1992 nach dem Grundmodell.

Insgesamt ist die Erprobung nach Einschätzung aller Beteiligten bislang so erfolgreich verlaufen, daß die Landesregierung im Frühjahr 1995 beschloß, den BIU nach Ende der Erprobung fortzuführen und behutsam auszuweiten. Es gilt daher, die für die örtlichen Gegebenheiten günstigste Form zu finden. In diesem Zusammenhang werden auch eine Ausweitung in Richtung Frühbeginn möglichst ab der Einschulung, der Einbezug der Oberstufe ab 11. Klasse sowie die Intensivierung der Vermittlung der zweiten Fremdsprache durch BIU bedacht werden müssen.

Tabelle 1: Modellalternativen der englisch-deutsch bilingualen Züge in Schleswig-Holstein für den Erprobungszeitraum 1991-1996; Stand: März 1995 (ergänzt nach Schubert, 1990)

	VORLAUF		VERSUCHSZENTRUM	
	5. Klasse	6. Klasse	7.-9. Klasse	10. Klasse
GRUNDMODELL	um 2 Wochenstunden verstärkter Englischunterricht		Geschichte und/oder Erdkunde auf englisch; 1 zusätzliche Wochenstunde pro Fach	Geschichte und/oder Erdkunde auf englisch
ALTERNATIV-MODELL (nur für die Jahrgänge 1991/92 und 1992/93)	konventioneller Englischunterricht		Geschichte und/oder Erdkunde auf englisch; 1 zusätzliche Wochenstunde pro Fach	Geschichte und/oder Erdkunde auf englisch

2.3. Didaktische Betreuung: AK 130

Seit der ersten Sitzung im November 1990 trifft sich der bereits erwähnte Arbeitskreis AK 130 in regelmäßigen Abständen, um schulpraktische Themen, wie z.B. die Rolle der Muttersprache im bilingualen Sachfach, Benotung der Sachfachleistungen, Einsatzmöglichkeiten von Fremdsprachenassistenten, Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte oder Einrichtung von Schüleraustauschprogrammen zu diskutieren.

Die konkrete Vorbereitung des Unterrichts in den bilingualen Zweigen erfolgt in den drei AK-Untergruppen Erdkunde, Geschichte und Englisch. Dort werden fachspezifische Belange diskutiert, Unterrichtseinheiten entworfen und Lehrmaterialien konzipiert. Die von den AK-Untergruppen erarbeiteten Unterrichtsmaterialien wurden an den bilingualen Schulen sorgfältig erprobt und in der Regel mehrfach überarbeitet. Inzwischen liegen die Materialien für Geschichte für den 7. Jahrgang/Gymnasium (IPTS, 1995a), Erdkunde für den 7. Jahrgang/Gymnasium (IPTS, 1995b) und Englisch im verstärkten Vorlauf für den 5. Jahrgang (IPTS, 1995c) vor.

2.4. Wissenschaftliche Begleitung

Bei der wissenschaftlichen Begleitung der Unterrichtserprobung stehen drei Ziele im Vordergrund:

- Beratung auf der Grundlage des internationalen Forschungsstandes;
- Schaffung der Grundlagen für die Entwicklung eines Studienganges für BIU im Rahmen der universitären Lehrerbildung;
- wissenschaftliche Evaluierung und Dokumentierung des BIU in Schleswig-Holstein.

2.4.1. Beratung

Die Beratung betrifft insbesondere die Bereitstellung anderweitig vorhandener Erfahrungen und Forschungsergebnisse. Das geschieht vor allem auf der Grundlage von Wode (1995).

2.4.2. Ausbildung von Lehrkräften

Für die erste Phase der wissenschaftlichen Ausbildung zukünftiger BIU-Lehrkräfte zeichnet sich am Englischen Seminar der Universität Kiel folgendes ab: Die theoretischen Grundlagen von BIU werden durch entsprechende Lehrveranstaltungen im Grund- und Hauptstudium vermittelt. Die erforderlichen Sprachkenntnisse erwerben die Studierenden durch ein mindestens einjähriges Studium ihres Sachfaches im Ausland. Angestrebt wird ferner, daß Schulpraktika im In- und Ausland an Schulen mit BIU abgeleistet werden.

Für die zweite Phase der Ausbildung von Lehrkräften zeichnen sich ebenfalls erste Konturen ab. 1994 sind die ersten Studierenden, die am Englischen Seminar der Universität Kiel Lehrveranstaltungen zum Thema BIU besucht bzw. an den ersten wissenschaftlichen Auswertungen mitgewirkt hatten, in den Referendardienst eingetreten. Sie sollen einerseits die bisher übliche Ausbildung durchlaufen; andererseits sollen sie Gelegenheit erhalten, BIU in der Praxis kennenzulernen und für ihre zweite Staatsarbeit Themen aus diesem Bereich zu wählen. Es steht zu hoffen, daß auf diese Weise die wünschenswerte Verknüpfung von Theorie und Praxis während der ersten und zweiten Ausbildungsphase erreicht wird.

2.4.3. Evaluierung

Die längerfristigen Ziele unserer Evaluierungen sind, durch wissenschaftliche Untersuchungen verlässliche Entscheidungshilfen (a) für eine zeitgemäße Weiterentwicklung des heutigen Schulwesens zu gewinnen, (b) ein besseres Verständnis für bilinguale Unterrichtsformen bei allen Beteiligten – Eltern, Schülern, Lehrkräften, Kultusadministratoren – zu ermöglichen und (c) geeignete Grundlagen für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu erarbeiten. Mittelfristig soll es zunächst primär darum gehen, Untersuchungen zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenz der Schüler durchzuführen, eine Ausbildung für IM-/BIU-Lehrkräfte in Gang zu bringen und unter den verschiedenen Modellalternativen die für die jeweiligen örtlichen Gegebenheiten besonders effizienten und kostengünstigen zu ermitteln. Als erster Schritt aber müssen die erforderlichen Instrumentarien und Verfahren entwickelt und jüngere Wissenschaftler an die neuen Aufgaben herangeführt werden. Entsprechend sollten die in Kap. 4-5 referierten Ergebnisse nicht überbewertet werden. Die Zahl der einbezogenen Schüler ist zwangsläufig noch gering, und auch die Methoden können noch nicht in einem allseits zufriedenstellenden Ausmaß ausgereift sein.

Die in Tabelle 1 skizzierten Modellalternativen der schleswig-holsteinischen Erprobung unterscheiden sich u.a. im Hinblick auf das Alter der Schüler und den Stundenaufwand. Besonders zeit- und damit kostenaufwendig sind die Varianten des Grundmodells, am wenigsten aufwendig das Alternativmodell mit nur einem bilingual unterrichteten Sachfach und nur einer Wochenstunde Verstärkung. Unter den derzeit weltweit angebotenen bilingualen Bildungsgängen gehört das schleswig-holsteinische Alternativmodell zu denen mit dem geringsten Anteil an BIU. Diese Klassen sind daher nicht nur für Vergleiche mit den stundenmäßig aufwendigeren Modellvarianten in Schleswig-Holstein interessant. Da das Alternativmodell nur für die Schuljahre 1991/92 und 1992/93 vorgesehen war, verstand es sich von selbst, daß gerade an diesen Klassen die Erprobung und Entwicklung des Untersuchungsinstrumentariums erfolgte, um auf diese Weise gleichzeitig Daten für spätere Vergleiche mit zeitaufwendigeren Modellen sicherzustellen.

Längerfristig angestrebt werden Untersuchungen zu allen Modellvarianten. Diese Untersuchungen sollen longitudinal angelegt sein, so daß die Entwicklung in den entsprechenden Klassenstufen während der gesamten Schulzeit verfolgt werden kann. Erforderlich sind dabei natürlich nicht nur Untersuchungen zur fremdsprachlichen Entwicklung, sondern auch zur Entwicklung der Kenntnisse in den bilingual unterrichteten Fächern. Wichtig ist dabei, sowohl die Stärken wie die Schwächen von BIU zu ermitteln.

In seinen Grundzügen sind die wissenschaftlichen Untersuchungen in Anlehnung an die kanadische Forschungstradition zu IM konzipiert. Insgesamt versuchen wir, die Analyseraster so zu gestalten, daß deutlich wird, was gut, was weniger gut und was gar nicht durch BIU gefördert wird bzw. gefördert werden kann. Im Vordergrund des Interesses stehen zunächst Untersuchungen zur Struktur und Entwicklung der Fremdsprache. Darauf waren auch die ersten Untersuchungen ausgerichtet, über die in den Kap. 4-5 berichtet wird. Untersuchungen zu Erdkunde und Geschichte sind für 1995/96 vorgesehen.

In methodischer Hinsicht ist es wichtig, daß die Leistungsfähigkeit der Schüler durch leicht zu handhabende und einfach auszuwertende Tests überprüft wird. Vor allem sollen die Tests und die Aufarbeitung der mit ihnen erzielbaren Daten so angelegt sein, daß deren Verständnis und die Nutzung auch Außenstehenden nicht versperrt werden. Ferner scheint es uns sehr wichtig, daß bei der Bewertung der Daten einerseits das Urteil erfahrener Lehrkräfte berücksichtigt wird; zum anderen aber in detaillierten psycholinguistischen Analysen die Struktur der sich entwickelnden Sprachkenntnisse der Schüler erfaßt wird. Entsprechend werden die Daten einerseits einer ganzheitlichen Bewertung durch erfahrene Lehrkräfte unterzogen; andererseits werden detaillierte linguistische Analysen zur Struktur der Sprache bzw. Sprechweise der Schüler vorgenommen.

3. Methodisches zum Stand der Untersuchungen

Unser Interesse galt zunächst dem Alternativmodell mit dem geringsten Stundenaufwand, also den beiden Jahrgängen 1991/92 und 1992/93 sowie entsprechenden Kontrollgruppen ohne BIU. Ergänzend wurden 1992 Erhebungen in den 5. Klassen des Grundmodells durchgeführt (Burmeister, 1994). In den Jahren danach wurden dann Daten zu den 7. Klassen der Gymnasien erhoben, und 1995 kamen Tests in den 10. Klassen hinzu.

3.1. Erhebungszeitpunkt

Der Zeitpunkt, zu dem die Erhebungen zum Alternativmodell vorgenommen wurden, nämlich nach ca. sieben Monaten BIU, mag zunächst als ungünstig gewählt erscheinen, hat sich aber im nachhinein als durchaus geeignet erwiesen. Nach eingehender Beratung mit den Lehrkräften und den Schulleitern wurde klar, daß eine Erhebung am Schuljahresende die dann übliche Unruhe nur vergrößern würde. Der nun gewählte Zeitpunkt um den 7. Monat umgeht diese Schwierigkeit und wird auch in den weiteren Erhebungen beibehalten.

3.2. Vergleichsgruppen

Es werden jeweils drei Schülergruppen miteinander verglichen: die bilingual unterrichtete Klasse, eine Parallelklasse derselben Schule, die aber keinen BIU erhalten hat, und eine Klasse einer anderen Kieler Schule, die keinen BIU anbietet. So zu verfahren ist geboten, um beim Vergleich der Gruppen Hinweise darauf zu erhalten, ob das Angebot von BIU zu einer Selektion führt, bei der die besseren oder motivierteren Schüler sich für den BIU entscheiden, die weniger guten oder weniger motivierten aber für den Regelunterricht.

3.3. Der Test *A Difficult Decision (ADD)*

Ein kurzer Pilotversuch mit einem kommerziell für die betreffende Altersstufe erhältlichen Englischtest zeigte schnell, daß für unsere Zwecke ein eigenes Verfahren entwickelt werden mußte. Es sollte mündlich und schriftlich anwendbar sein, sich leicht handhaben lassen und quantifizierbare Daten liefern. Entwickelt wurde der Test schließlich aus einem *simulation game* aus Klippel (1987).

Die Schüler werden gebeten sich vorzustellen, sie seien auf einer Klassenreise in den *Scottish Highlands*. Fernab von Häusern und Straßen wird drei Kindern übel, und eines bricht sich ein Bein. Die Schüler erhalten die Aufgabe, miteinander zu besprechen, wie sie die Situation am besten lösen können, damit den Kranken bzw. der Verletzten geholfen werden kann. Als Hilfsmittel erhalten die Schüler den Testtext mit der Situationsbeschreibung und eine vereinfachte Skizze der Gegend, auf der Entfernungen, topographische Angaben sowie einige Wege und Bäche eingetragen sind.

Dieser Test besteht aus vier Aufgaben und kann sowohl schriftlich wie mündlich während einer Unterrichtsstunde durchgeführt werden. Überprüft werden (1) das Lese- bzw. Hörverständnis, (2) die Fähigkeit, eine Karte zu beschreiben, (3) die Fähigkeit, Möglichkeiten zur Lösung des im Test geschilderten Problems schriftlich zu formulieren bzw. im Gruppengespräch zu diskutieren und (4) das Abfassen eines Briefes an eine Freundin oder einen Freund mit einem Bericht über das Vorgefallene. Die mündlich überprüften Schüler schreiben diesen Brief nur, wenn noch genügend Zeit vorhanden ist. (Einzelheiten zum Test: Knust, 1994; Wode, 1994).

3.4. Auswahl der Probanden für den mündlichen Test

Die Lehrkräfte der drei zu testenden Klassen werden gebeten, ihre Schüler in jeweils drei Leistungsgruppen aufzuteilen. Die Versuchsleiterin wählt nach einem gesteuerten Zufallsverfahren aus jeder der drei Leistungsgruppen zwei Schüler

aus, die wiederum jeweils so zu Dreiergruppen zusammengestellt werden, daß jede dieser Gruppen aus je einem Schüler der drei Leistungsgruppen besteht. Die Diskussionen werden auf Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert. In der Regel ist es nicht möglich, die Dauer der Diskussionen ganz einheitlich zu gestalten. Die bilingual unterrichteten Schüler reden in der Regel mehr und hören selten von sich aus wieder auf; die nicht bilingual unterrichteten müssen häufiger zu Äußerungen aufgefordert werden und beenden ihre Diskussion ohne Ermunterung durch die Interviewer auch meist von selbst nach kürzerer Zeit.

3.5. Globale Bewertung

In einem ersten Analyseschritt werden die mündlichen Daten von drei erfahrenen deutschen Englischlehrern auf einer Skala von 1 als dem niedrigsten und 5 als dem höchsten Wert beurteilt. Das Bewertungsschema mußte eigens entwickelt werden. Als Orientierung diente ein bei der mündlichen Abiturprüfung in Schleswig-Holstein häufig verwendetes Verfahren (Schubert & Reimers, 1992). Das Hauptproblem war, es auf das Leistungsniveau der zu bewertenden Schüler auszurichten. Beim ersten Testdurchlauf reichte die verfügbare Zeit nur, das Schema einmal als ganzes zu erproben und anschließend zu modifizieren. Die Auswertung des Bewertungsverfahrens im Pilotdurchlauf zeigte dann auch, wie zu befürchten war, daß die Beurteilungsergebnisse in einigen Kategorien nicht verlässlich waren und somit einem Gruppenvergleich nicht zugrundegelegt werden konnten. Für spätere Untersuchungen wurde das Bewertungsschema durch Reduktion der Kategorienanzahl vereinfacht und das Bewerbertraining intensiviert (zu Einzelheiten vgl. Knust, 1994; Wode, 1994).

3.6. Psycholinguistische Strukturanalysen

In Ergänzung zu den globalen Bewertungen werden die Daten einer sehr detaillierten psycholinguistischen Analyse unterzogen. Dabei galt es zunächst, für die jeweiligen Strukturbereiche angemessene Analyseraster zu entwickeln, nach denen sich die Daten der einzelnen Schüler einheitlich aufschlüsseln lassen. Einbezogen worden sind bislang Lexikon (Daniel & Nerlich, 1995a, 1995b; Kickler, 1992, 1995; Schmidt, 1995), Phonologie (Berndt, 1993; Müller-Olm & Schnell, 1992), Flexionsmorphologie (Göttische & Schütze, 1992) und Satzsyntax (Claussen & Kiel, 1994; Pries, 1992; Cohrs & Wellmann, 1994; Wellmann, 1995. Überblick: Wode, 1994).

Das Vorgehen bei der detaillierten Strukturanalyse entspricht den Verfahren, wie sie heute in der L1- und L2-Erwerbsforschung üblich sind (vgl. Wode,

1988/93). Untersucht wurden vor allem die Fehler, um sie mit der Evidenz aus dem natürlichen L2-Erwerb sowie aus dem L2-Erwerb im konventionellen FU zu vergleichen. Von besonderem Interesse ist hier die Frage, ob und wie weit sich Strukturelemente, die sich bei den bilingual unterrichteten Schülern finden, auf die im Unterricht verwendeten Lehrmaterialien und Textquellen zurückführen lassen oder ob diese Elemente aus anderen Quellen stammen, etwa aus dem mündlichen Input der Lehrkraft während des Sachfachunterrichts. Denn genau letzteres würde man von BIU erwarten, wenn er tatsächlich zu besseren Ergebnissen als andere Formen von FU führt. Die erforderlichen Vergleichsdaten zum natürlichen L2-Erwerb des Englischen und zum schulisch vermittelten stehen aufgrund früherer umfangreicher Forschungen aus den 70er und 80er Jahren zur Verfügung.⁵

3.7. Fragebögen

In Ergänzung zum Test wurden Fragebögen für Schüler und deren Eltern entwickelt, um Informationen zum sozialen Hintergrund, zu eventuellen Kontakten zu Englisch außerhalb der Schule, zur Einstellung zum BIU sowie zur englischen Sprache und den Englischkenntnissen zu erhalten (zu Einzelheiten vgl. Knust, 1994; Wode, 1994).

Insgesamt planen wir, die methodischen Grundzüge, wie in Kap. 3-4 skizziert, soweit es geht für die weiteren Untersuchungen beizubehalten und ggf. zu modifizieren. Man wird dann auch sehen, in welcher Weise und in welchem Umfang der jetzt verfügbare Test ADD durch andere Tests ersetzt werden muß. Und natürlich muß das Analyseraster auf weitere sprachliche Strukturbereiche, vor allem Diskurs, ausgeweitet werden.

4. Pilotergebnisse: Jahrgänge 1991/92 und 1992/93

In diesem Bericht geht es um die mündlichen Daten der 7. Klasse der Jahrgänge 1991/92 und 1992/93 des Alternativmodells aus Tabelle 1. Denn in der Förderung der mündlichen kommunikativen Kompetenz scheint eine der Stärken des BIU zu liegen. Diese Einschätzung wird auch von den im BIU eingesetzten Lehrkräften geteilt.

Die Auswertung des Jahrgangs 1991/92 ist abgeschlossen. Zum Jahrgang 1992/93 liegen die globale Bewertung (Knust, 1992, 1994) und die Untersuchungen zum Wortschatz vor (Kickler, 1992, 1995); Phonologie, Syntax und Diskurs

⁵ Vgl. besonders die detaillierteren Studien Allendorf (1980), Bahns (1981), Bohn (1983), Burmeister (1983), Felix (1978), Hornscheid (1991), Rohde (1995), Tiphine (1983), Ufert (1980), Vogel (1987), Wode (1981).

sind noch nicht aufgearbeitet. Für beide Jahrgänge geht es um die Ergebnisse von jeweils 6, also insgesamt von 36 Schülern. Im folgenden wird das Methodische aus Platzgründen vorzugsweise an den Dreiergruppen des ersten Jahrgangs erläutert. In der Tendenz decken sich die Ergebnisse dieser Gruppe mit sämtlichen bisher untersuchten 72 Schülern des Alternativmodells (c) aus Tabelle 1 und den 30 Schülern der Grundmodellalternativen (Bericht in Vorbereitung).

4.1. Strukturelle Aspekte

Die einzelnen sprachlichen Strukturbereiche werden unterschiedlich stark durch BIU gefördert. Die Phonologie scheint relativ wenig zu profitieren. Es treten im wesentlichen die gleichen Ausspracheschwierigkeiten und Fehlertypen auf wie in anderen Formen von FU oder im natürlichen L2-Erwerb (Berndt, 1993; Müller-Olm & Schnell, 1992; Wode, 1994).

Auch die Flexionsmorphologie der bilingual unterrichteten Schüler war nicht auffällig besser als die der Vergleichsgruppen. Es zeigten sich im wesentlichen die gleichen Fehler wie in anderen Formen von L2-Erwerb. Allerdings fanden sich bei den bilingual unterrichteten Schülern geringfügig mehr jener entwicklungspezifischen Fehler, die als Übergeneralisierungen nach dem Muster von *caught* für *caught* aus nichtbilingualen Formen von FU und aus dem natürlichen L2-Erwerb (Wode, 1981) in einem Stadium bekannt sind, bei dem die Lerner die als produktiv erkannte Regel fälschlich an Stämme anfügen, die Ausnahmen darstellen (zu Einzelheiten vgl. Wode, 1994).

Vom BIU scheinen besonders Wortschatz, Syntax und Diskursverhalten zu profitieren. Letzteres wurde noch nicht detailliert untersucht. Ein Analyseraster wird derzeit entwickelt.

Die ersten Arbeiten zur Syntax zeigen, daß die bilingual unterrichteten Schüler eine größere Vielfalt an Konstruktionen verwenden; ihre Syntax ist komplexer, u.a. in Hinblick auf die Verschachtelung von Präpositionalphrasen, Nebensätzen, Voranstellungen, Komplementen und Adjunkten und in der Verwendung von Adverbien (Cohrs & Wellmann, 1994; Claussen & Kiel, 1994; Pries, 1992; Wode, 1994; Wellmann, 1995). Diese Arbeiten werden an anderer Stelle zusammenzufassen sein. Im folgenden soll ein Überblick zum Lexikon einen Eindruck von der Art unseres Vorgehens vermitteln.

4.1.1 Lexikon

Untersucht werden soll der durch den Test ADD elizitierte Wortschatz bilingual unterrichteter Schüler mit unterschiedlich intensivem Kontakt zum Englischen, ihrer ersten Fremdsprache. Wenngleich es in diesem Bericht um die mündlichen Daten aus dem Test ADD geht, soll das Verfahren längerfristig auch auf andere Testdaten inklusive schriftliches Material anwendbar sein.

Ausgangspunkt der Untersuchungen sind schülerspezifische alphabetische Lexikonlisten, in denen die Gesamtheit der geäußerten Lexeme eines Schülers erfaßt sind (zu Einzelheiten zur Vorgehensweise und zu den Auszählmodalitäten vgl. Burmeister & Daniel, 1995; Kickler, 1992, 1995; Wode, 1994). Folgende Aspekte werden analysiert:

- qualitativer Umfang des Wortschatzes (Anzahl der *types*);
- quantitativer Umfang des Wortschatzes (Anzahl der *tokens*);
- individuelle Variation zwischen den Schülern im Hinblick auf das verwendete Vokabular;
- Variation zwischen den Gruppen im Hinblick auf das verwendete Vokabular;
- Inputressourcen;
- Analyse der Fehler;
- Verteilung des Vokabulars nach Wortklassen;
- semantische Relationen, z.B. Synonymie, Hyponymie, Hyperonymie, Antonymie.

Die bilinguale Schülergruppe unterschied sich in mehrfacher Hinsicht sehr auffällig von beiden Kontrollgruppen.

- Die Zahl der *types* und ihrer *tokens* war bei den bilingual unterrichteten Schülern auffällig größer (Tab. 2).
- Die Unterschiede im Umfang des Wortschatzes beruhen nicht auf einer einseitigen Bevorzugung bestimmter Wortklassen, wie Namen oder Bezeichnungen für alltägliche Gegenstände (Abb. 1-2).
- Die bilingualen Schüler produzierten eine größere Anzahl von *types*, die nicht bei den anderen Gruppen vorkamen (Tab. 3; Abb. 3).
- Die bilinguale Gruppe verwendete in den Diskussionen nicht nur einen umfangreicheren Wortschatz, er erschien auch differenzierter, da sich bei den beiden Kontrollgruppen z.B. beträchtlich weniger Synonyme als Indiz für den Grad der Ausdifferenzierung von Wortfeldern fanden (Tab. 4).
- Die bilingual unterrichtete Gruppe verwendete mehr Wörter, die nachweislich nicht aus den bislang benutzten Englischlehrbüchern, den Formulierungen im Test oder den Erklärungen der Versuchsleiterin stammen konnten (Tab. 5).

4.1.1.1. Umfang des Wortschatzes

Tab. 2 macht Unterschiede im Umfang des Wortschatzes deutlich. Aufgeführt sind die Gesamtzahl der *tokens* und *types*. Da sich die Diskussionszeit von Gruppe zu Gruppe nicht genau deckte, sind die Häufigkeiten auf *tokens/types* pro Minute relativiert.

Tabelle 2: Mündliche Daten: Absolute Anzahl der *tokens* und *types* sowie absolute und relative Häufigkeiten der nicht zielgerecht verwendeten Lexeme mit und ohne Berücksichtigung der Wiederholungsfehler

Schüler	Tokens	davon nicht zielgerecht mit/ ohne Wiederholung	Types
A1	197 / 12,31 min ⁻¹	3 / 3 (1,52%)	78
A2	66 / 4,13 min ⁻¹	1 / 1 (1,52 %)	44
A3	33 / 2,06 min ⁻¹	1 / 1 (3,03%)	22
Ges.: A	Σ = 296 / 18,50 min⁻¹	\bar{x} = 2,02%	107
B1	868 / 45,68 min ⁻¹	34 / 19 (3,92 % / 2,19 %)	189
B2	494 / 26,00 min ⁻¹	22 / 11 (4,45 % / 2,23 %)	155
B3	82 / 4,32 min ⁻¹	1 / 1 (1,22 %)	51
Ges.: B	Σ = 1444 / 76,00 min⁻¹	\bar{x} = 3,20% / 1,88%	246
C1	91 / 7,00 min ⁻¹	0 / 0 (0,0 %)	42
C2	244 / 18,77 min ⁻¹	19 / 11 (7,79% / 4,51%)	76
C3	121 / 9,31 min ⁻¹	3 / 3 (2,48 %)	66
Ges.: C	Σ = 456 / 35,08 min⁻¹	\bar{x} = 3,42 % / 2,33 %	107

B = bilingual unterrichtete Schüler; A = Parallelklasse derselben Schule wie B aber ohne BIU; C = Vergleichsklasse einer Schule ohne BIU; 1-3 = einzelne Schüler. Wegen unterschiedlicher Länge der Sprechproben pro Gruppe sind die *tokens* auf die durchschnittliche Anzahl pro Minute (min⁻¹) relativiert (Wode, 1994, Bd. 2, S. 25).

Betrachtet man die Anzahl der *tokens* insgesamt, fallen zwei Besonderheiten ins Auge: Erstens sind die Gesprächsanteile innerhalb der Gruppen sehr ähnlich verteilt. Es gibt in jeder Gruppe einen Schüler mit einem extrem hohen Gesprächsanteil (Schüler A1, B1 und C2), einen mittleren Schüler (A2, B2 und C3) und einen Schüler, der sich kaum am Gespräch beteiligt (A3, B3 und C1). Die zweite Auffälligkeit betrifft die Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen im Hinblick auf die absolute Zahl der verwendeten *tokens*. Gruppe B benutzt insgesamt 1444 im Vergleich zu 456 der Gruppe C und 296 bei A. Auch nach der Relativierung durch die Umrechnung der absoluten Zahlen pro Minute sind die Unterschiede noch auffällig. Gruppe B benutzt 76 *tokens* pro Minute, also mehr als

doppelt so viele wie Gruppe C mit 35,08 und diese wiederum fast doppelt so viele *tokens* wie A mit 18,5.

Auch im Hinblick auf die Anzahl der verwendeten *types* ist Gruppe B klar überlegen. Es sind nicht nur insgesamt mehr Wörter verzeichnet, sondern auch mit 246 eine größere Anzahl unterschiedlicher Wörter. Die Zahl der *types* beträgt bei Gruppe A und Gruppe C jeweils 107; die Anzahl der *tokens* ist jedoch bei Gruppe A mit 296 rund ein Drittel niedriger als bei Gruppe C mit 456.

Bei den nicht zielgerechten Äußerungen ist zweierlei angegeben: einerseits ihre Gesamtzahl unter Einschluß der Wiederholungsfehler, d.h., wenn der gleiche Fehler mehrfach gemacht wird; zum anderen die Zahl der verschiedenen Fehler ohne Wiederholungen. Setzt man die Gesamtzahl der nicht zielgerechten *tokens* in Relation zur Gesamtzahl der pro Gruppe verwendeten *tokens*, und berechnet man die Mittelwerte für die einzelnen Gruppen, ergibt sich der höchste Wert an nicht zielgerechten Lexemen bei Gruppe C mit 3,42 %, wobei der Unterschied zu B mit 3,20 % geringer ist als zu A mit 2,02 %.

4.1.1.2. Wortklassen

Für die Einschätzung der quantitativen Befunde wie in Tab. 2 ist es wichtig zu zeigen, daß die Überlegenheit einer Gruppe nicht auf Wörtern aus wenigen ausgewählten Wortklassen beruht, etwa Namen oder Bezeichnungen für Gegenstände. In Abb. 1-2 ist daher die Verteilung des verwendeten Wortschatzes nach Wortklassen zusammengestellt.

Abb. 1 muß um Abb. 2 ergänzt werden, damit klar wird, daß die Werte für die *tokens* in Abb. 1 nicht etwa dadurch zustandekommen, daß bestimmte Wörter besonders häufig wiederholt werden. An Abb. 2 wird u.a. auch deutlich, daß die bilingual unterrichtete Gruppe B nicht nur viele Nomina, sondern auch viele Verben und Adjektive verwendet.

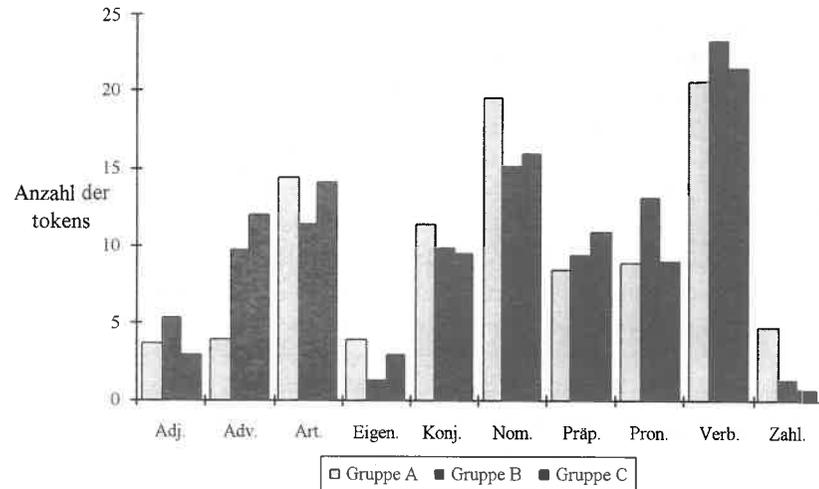


Abbildung 1: Durchschnittliche prozentuale Verteilung der *tokens* der mündlichen Daten auf die Wortklassen im Gruppenvergleich. Nicht berücksichtigt sind Interjektionen und Formeln. A, B, C wie in Abb. 2 (Wode, 1994, Bd. 2, S. 48).

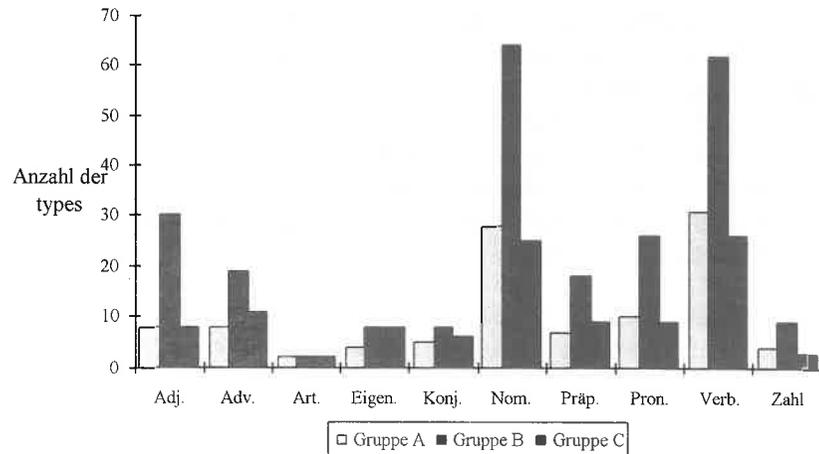


Abbildung 2: Gruppenvergleich der durchschnittlichen Anzahl der *types* der mündlichen Daten pro Wortklasse. Nicht berücksichtigt sind Interjektionen und Formeln. A, B, C wie in Abb. 2 (Wode, 1994, Bd. 2, S. 50).

4.1.1.3 Gruppenspezifisches Vokabular

Bei einer Diskussion wie im Test ADD bleibt es nicht aus, daß sich das von den einzelnen Gruppen benutzte Vokabular nicht deckt. Es ist aber bezeichnend, daß die Zahl der bei den anderen Gruppen nicht belegten lexikalischen Einheiten für die bilinguale Gruppe am höchsten ist (Tab. 3).

In Tab. 3 sind die Wörter, die nur von jeweils einem Schüler der Gruppen A, B und C verwendet wurden, zusammengestellt. Für die Schüler aus der bilingualen Gruppe ergeben sich insgesamt 98, für Gruppe A 18 und für Gruppe C 16. Allerdings sei vor voreiligen Schlüssen gewarnt. Aus der Tatsache, daß ein Wort nur von einem Schüler benutzt wird, kann nicht geschlossen werden, daß die anderen Schüler es noch nicht kennen. So werden z.B. die Zahlen *ten* und *forty* zwar nur von B1 verwendet, es ist jedoch sehr wahrscheinlich, daß alle Schüler dieser Klassenstufen auf englisch bis 100 zählen können, so daß alle Schüler *ten* und *forty* kennen müßten. Dennoch ist die Zahl von Wörtern, die nur bei B1 und B2 belegt sind, vermutlich nicht nur ein Indiz für einen größeren aktivierten Wortschatz, sondern auch für einen größeren aktivierbaren Gesamtwortschatz. Letzteres deshalb, weil sich unter den Wörtern, die nur bei einem Schüler vorkommen, auch solche befinden, die nicht in der Vokabelliste des Englischlehrbuches verzeichnet sind, z.B. bei B1 *cornfields*, *impossible* und *shoot*, bei B2 *nature*, *rescue*, *signal pistol* und *walking time*. Von Schüler C3 mit *Suzuki*, *landrover* und *paddling* abgesehen, kommen bei keinem der anderen Schüler Wörter dieser Kategorie vor. Wörter, die in der Vokabelliste als rezeptiver Wortschatz aufgeführt sind und nur von einem Schüler benutzt wurden, sind nur für B1 mit *catch*, *climb*, *little*, *possibilities*, *stronger* und B2 mit *around*, *plan* belegt.

Eine zweite Betrachtungsweise ergänzt das Ergebnis aus Tab. 3. In Abb. 3 ist die Verteilung der einzelnen *types* auf die Gruppen aufgeschlüsselt. Die Tendenz ist, daß B einen beträchtlich höheren Anteil an Vokabeln aufweist, die nicht in A oder C auftreten. In Abb. 3 ist das als % am Gesamtwortschatz pro Gruppe dargestellt. Grundlage ist der Gesamtwortschatz der *types* der drei Gruppen (Tab. 2). Er beträgt jeweils 107 für A und C, 246 für B. Genau 50 *types* sind in allen drei Gruppen gemeinsam belegt. Da die Gruppen A und C mit 107 zufällig die gleiche Gesamtzahl an *types* aufweisen, macht der Anteil dieser Wörter für beide Gruppen jeweils 46,73 % aus, also fast die Hälfte ihrer verwendeten *types*. In Gruppe B machen sie jedoch nur einen Anteil von gut 20% aus, da dort 246 verschiedene *types* vorkommen. Die bilinguale Gruppe benutzt daher nicht nur weit mehr verschiedene *types*, ihr Wortschatz ist auch individuell vielfältiger, da ein Großteil ihrer Wörter in keiner der anderen Gruppen belegt ist, während der relative Anteil

von Lexemen, die in allen drei Gruppen vorkommen, niedriger als in den Vergleichsgruppen ist.

Tabelle 3: Lexeme, die jeweils nur im Lexikon eines Schülers belegt sind

S	A	B	C		
1	chances fisherman girl group (s) idea send small talk	all animals anything at (nzg) before behind best birds boil (nzg) build card (nzg) catch climb cornfields cross (V) dangerous drink (V) eat English flowers	forty happen(ing) help (V) here high him horse hut impossible kill little lives many many (nzg) may me milk nearly plane possibilities reason (nzg)	shoot sick sleep something soon stronger sure telephone ten than third trees wait wants what which won't your	0
	8	58	0		
2	alright came feels (nzg) parents where	across after aroung children day(s) die faster flower power had land (V) lost nature now	one and a half one hundred plan (V) policeman possible problem put rescue return say shorter signal pistol stands (nzg)	suitcase tell test Thursday today top twenty valley walking time well write (nzg)	always bad bus clothes cold five flies car (nzg) from Hatfield leaving (nzg) person
	5	37	11		
3	five hundred left meteres seventeen side (nzg)	food Sunday under (nzg)		landrover paddling six start Suzuki	3 5
	18 Wörter	98 Wörter	16 Wörter		

S = Schüler; nzg = nicht zielgerechte Verwendung, V = Verb (Wode, 1994, Bd. 2, S. 30).

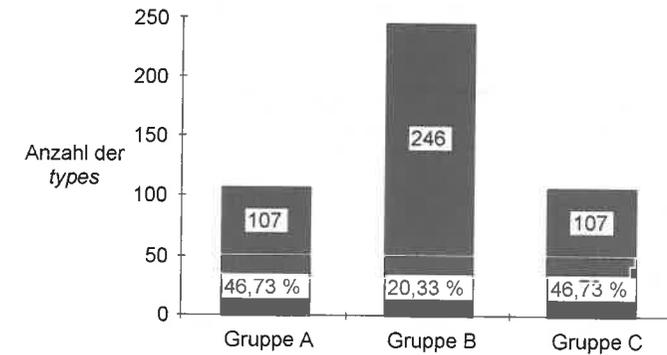


Abbildung 3: Anteil in % der allen drei Gruppen gemeinsamen 50 types am Gesamtwortschatz der drei Gruppen von 246 für B und jeweils 107 für A und C aus den mündlichen Interviews (Wode, 1994, Bd. 2, S. 34).

4.1.1.4 Differenzierung des Wortschatzes

In Tab. 3 und Abb. 3 wird bereits angedeutet, daß der Wortschatz der bilingual unterrichteten Schüler differenzierter ist. Das wird in Tab. 4 qualitativ genauer am Beispiel der Synonyme dargestellt.

In Tab. 4 sind die von den drei Dreiergruppen verwendeten Synonyme zusammengestellt. Als Faustregel kann gelten: je mehr Synonyme, desto stärker ausdifferenziert das betroffene Wortfeld. Die bilingual unterrichtete Gruppe übertrifft beide Vergleichsgruppen. Man beachte, daß aus der Zahl der Synonyme nicht unbedingt folgt, daß sie auch zielgerecht verwendet werden. Im Fall von Tab. 4 traf letzteres allerdings mit der einen Ausnahme bei Schüler C2 zu.

Tabelle 4: Verwendung von Synonymen. Aufgenommen wurden nur solche Begriffspaare, die mindestens im Lexikon eines Schülers belegt sind

Synonyme	A1	A2	A3	B1	B2	B3	C1	C2	C3
go	+	-	-	+	+	+	+	+	+
walk	-	-	+	+	+	+	-	+	+
ill	-	-	-	+	+	+	-	-	-
sick	-	-	-	+	-	-	-	-	-
carry	-	-	-	-	-	-	-	nzg	+
fetch	+	-	-	-	-	-	-	-	+
also	+	-	-	+	+	-	-	-	-
too	-	+	-	+	-	+	-	-	-
path	-	-	-	+	-	-	-	-	+
way	-	+	-	+	+	-	-	+	-
road	+	-	-	+	+	+	-	+	+

+ = das Lexem ist vorhanden; - = das Lexem ist nicht vorhanden; nzg = nicht zielgerecht verwendet; A, B, C und 1, 2, 3 wie in Abb. 2 (Wode, 1994, Bd. 2, S. 51).

4.1.1.5. Lexikalische Inputressourcen

Wie weit kommt es bei BIU zu einer Erweiterung des Wortschatzes der Schüler auf der Grundlage anderer Ressourcen als dem Lehrbuch oder dem vom Lehrer zusätzlich erstellten Material? Lernen z.B. Schüler eigenständig Wörter aus der mündlichen Interaktion mit dem Lehrer? Tab. 5 faßt die belegten Wörter für die drei Schülergruppen nach drei möglichen Quellen zusammen, nämlich ob sie aus den Englischlehrbüchern, aus dem Text des Tests oder aus keiner der beiden Quellen stammen können. Auszahlungsbasis war die Vokabelliste des im FU verwendeten Lehrbuchs G A3 (Schwarz, Taylor & Vette, 1986-1987), in der sämtliche, auch die in den vorangegangenen Lehrbüchern GA1 und GA2 vorkommenden Vokabeln, aufgelistet sind und unterschieden wird, welche Wörter aktiv und welche nur rezeptiv, also nur passiv, beherrscht werden sollen. Entsprechend läßt sich in Tab. 5 der verwendete Wortschatz der Schüler danach unterscheiden, ob eine Vokabel weder im Text des Tests noch im Lehrbuch, nur im Test oder nur im Lehrbuch vorkommt und ob sie zum rezeptiven oder aktiven Wortschatz der Lehrbuch-Vokabelliste gehört.

Tab. 5 zeigt, daß Schüler, gleichgültig ob sie BIU hatten oder nicht, ohne explizite Einführung neue Vokabeln aus dem Diskurs der Lehrkraft oder aus Testanweisungen lernen können. Die bilingual unterrichteten Schüler verwendeten

allerdings beträchtlich mehr Vokabeln, die nicht dem aktiven oder passiven Wortschatz des Lehrwerkes oder den Formulierungen des Tests entnommen sein können. Ferner sind einige ihrer Wörter Komposita, die als solche zwar nicht in der Vokabelliste des Lehrwerks vorgegeben waren, deren Konstituenten aber einzeln dort aufgeführt sind. Die Schüler müssen diese Komposita daher selbst gebildet oder anderswo aufgenommen haben. Darüber hinaus verwendeten die bilingual unterrichteten Schüler mehr Vokabeln aus dem im Lehrbuch als rezeptiv ausgewiesenen Wortschatz als die Vergleichsschüler.

Beachtenswert scheint darüber hinaus, daß jenes Vokabular, bei dem die bilingual unterrichteten Schüler den anderen überlegen waren, nicht das Fachvokabular des auf englisch unterrichteten Faches, nämlich Geschichte, betraf. Wenn es so etwas wie einen allgemeinen Wortschatz gibt, dann ist gerade der größte Teil des Vokabulars, der nicht dem Lehrwerk oder dem Lehrmaterial entnommen sein kann, diesem allgemeinen Wortschatz zuzurechnen. Es scheint daher, daß schon eine so geringe Komponente von BIU wie in Tab. 1, nämlich ein einziges Sachfach und damit insgesamt drei zusätzliche Unterrichtsstunden Kontakt zum Englischen, bereits dazu führen kann, daß Schüler in beträchtlichem Umfang eigenständig neue Vokabeln aus der mündlichen Interaktion im bilingual unterrichteten Sachfach lernen (zu weiteren Einzelheiten vgl. Kickler, 1992, 1995; Wode, 1994).

Insgesamt zeigen die Analysen zum Lexikon, daß die bilingual unterrichteten Schüler nichts tun, was in den Vergleichsgruppen nicht auch belegt ist. Nur ist die bilingual unterrichtete Gruppe gegenüber den anderen einfach weiter – ein größerer Wortschatz, mehr Synonyme, differenziertere Wortfelder usw. Es scheinen daher nicht grundsätzlich unterschiedliche Sprachlernfähigkeiten im Spiel zu sein. BIU bietet diesen Fähigkeiten lediglich besonders gute Entfaltungsmöglichkeiten. Erinnerung sei an dieser Stelle daran, daß die Ergebnisse der in den Tab. 2-5 und Abb. 1-3 besprochenen Dreiergruppen in ihrer Tendenz allen von uns bislang untersuchten bilingual unterrichteten Schülern entsprechen. (Ein Bericht ist in Vorbereitung; vgl. Daniel & Nerlich, 1995a, 1995b; Schmidt, 1995.)

Tabelle 5: Vergleich der Lexika auf der Basis des Testtextes und der Vokabelliste im Englischlehrbuch (G A3)

Schüler	weder im Test noch in der Vokabelliste	nur im Test	nur im rezeptiven Wortschatz	im Test und im rezeptivem Wortschatz
A1	jeep	compass fisherman fisherman's hut		camp
A2		compass		
A3				camp
B1	cornfields impossible rescue troop shoot	compass fisherman's hut moor	catch climb grass ill little possibilities stronger	camp hut
B2	[flower power] jeep nature rescue rescue troop signal pistol [walking time]	fisherman's hut moor	around grass ill plan (Verb)	camp
B3		fisherman's hut	ill	camp
C1	yeah			camp
C2	yeah	fisherman's hut		camp
C3	landrover paddling Suzuki yeah	fisherman's hut moor		camp

WS = Wortschatz; A, B, C, 1, 2, 3 wie in Abb. 2; [] = Komposita, deren einzelne Konstituenten in der Vokabelliste vorkommen (Wode, 1994, nach Kickler, 1992).

4.2. Globale Bewertung

Die globale Bewertung durch erfahrene Lehrkräfte ergänzt das sich in den Strukturanalysen abzeichnende Bild. Der Vergleich der Mittelwerte für alle Schüler zeigt, daß die bilinguale Gruppe deutlich bessere Resultate erzielt als ihre beiden Vergleichsgruppen. Das trifft sowohl auf die einzelnen Schüler als auch auf die jeweiligen Dreiergruppen zu. In den Bereichen Kommunikationsverhalten, Inhalt der Beiträge, Interaktion mit der Interviewerin und Interaktion innerhalb der Gruppe ist die bilinguale Gruppe signifikant besser. Zwischen den Vergleichsgruppen, also der monolingual unterrichteten Parallelklasse und der Kontrollschule, ergab sich kein signifikanter Unterschied. Das bedeutet, daß es selbst an der Schule, die BIU anbietet, zu keiner bzw. zu keiner nennenswerten Selektion gekommen ist (zu Einzelheiten vgl. Knust, 1994).

4.3. Einstellung von Eltern und Schülern

Die Einstellung der Schüler wird mit Hilfe eines Fragebogens ermittelt, der während des Unterrichts ausgefüllt wird; die der Eltern schriftlich durch Zusendung der Fragebögen. Um die Zahl der Befragten zu erhöhen, wurden in Knust (1994) zwei Jahrgänge des Alternativmodells mit nur einem bilingualen Sachfach und eine Klasse mit zwei Sachfächern auf englisch einbezogen. Insgesamt füllten 61 Schüler und 40 Eltern den Fragebogen aus (zu Einzelheiten vgl. Knust, 1994; Wode, 1994).

Die Einstellung ihrer Eltern gegenüber BIU schätzten die Schüler überwiegend positiv ein. 40 von 61 Schülern berichteten, daß ihre Eltern den neuen Unterricht für „gut“ hielten, 13 Eltern hielten ihn sogar für „sehr gut“. Nur sieben Schüler meinten, ihre Eltern seien indifferent.

Die gleiche Tendenz ergibt sich aus den von den Eltern zurückgeschickten Fragebögen. Von 17 wurde der BIU als „gut“, von 15 als „sehr gut“ bezeichnet. Nur zwei Eltern waren vorsichtiger. Einmal hielt man BIU nicht für notwendig; im anderen Fall meinte man, die Kinder seien noch nicht reif dafür. Ein anderer Kritikpunkt betraf die Furcht, daß das Fach Geschichte inhaltlich leiden könnte, wenn die Kinder noch nicht genug Englisch könnten. Als positiv beurteilten die Eltern u.a. eine auf BIU zurückzuführende „Natürlichkeit“ nicht nur im Umgang mit dem Englischen, sondern auch mit der zweiten Fremdsprache.

Auch die Schüler selbst hatten durchweg eine positive Einstellung zum BIU. 26 von 61 hielten den Geschichtsunterricht für „sehr gut“, 28 für „gut“. Von den 15 Schülern, die auch am bilingualen Erdkundeunterricht teilgenommen hatten, fanden sechs, daß dieser „gut“ gewesen sei, ein Schüler beurteilte ihn als „sehr

gut“. Den Schwierigkeitsgrad von BIU beurteilten 59 von 61 entweder als „mittel“, „leicht“ oder „sehr leicht“, wobei die Mehrzahl für „mittel“ stimmte. Alle Schüler waren der Meinung, daß der Unterricht im Laufe des Jahres leichter geworden sei.

In zwei der bilingual unterrichteten Klassen war die Mehrheit der Schüler der Meinung, daß Geschichte auf englisch mehr Spaß als auf deutsch mache. In der dritten Klasse dagegen gefiel er „gleich gut“.

Die Mehrzahl der Schüler schätzt ihre Englischkenntnisse als sehr positiv ein. 38 von 61 meinten, ihr Englisch hätte sich durch BIU verbessert; 14 meinten sogar, es sei „viel besser“ geworden. Die überwiegende Mehrheit, nämlich 48 von 61, empfand es nun als leichter, Englisch zu verwenden, obwohl sie außerhalb der Schule kaum davon Gebrauch machten, es sei denn auf Reisen oder bei direktem Kontakt mit Englischsprachigen.

5. Eine warnende Schlußbetrachtung

Die Ergebnisse dieser ersten Untersuchungen liegen zwar im Trend dessen, was auf Grund der praktischen Erfahrungen in Deutschland sowie der wissenschaftlichen und praktischen Ergebnisse aus anderen Ländern zu erwarten war (z.B. Nordamerika: Genesee, 1987; Rebuffot, 1993; Australien: Clyne, 1986; Clyne, Jenkins, Chen, Tsokalidou & Wallner, 1995; Fernandez, 1992; Osteuropa: Kaschat & Wagner, 1994; Überblick: Wode, 1995). Dennoch sollten diese ersten Ergebnisse nicht überschätzt werden und als das gesehen werden, was sie sind: ein erster Einstieg in ein neues Forschungsfeld, das dringend in Deutschland erschlossen werden muß. Es versteht sich daher von selbst, daß über die hier geschilderten Kieler Versuche hinaus ein weiteres Spektrum an Methoden entwickelt und erprobt und die Fragestellungen ausgeweitet werden müssen. So entspricht die Fokussierung auf Phonologie, Wortschatz, Morphologie und Syntax zwar den klassischen Strukturbereichen der Linguistik, doch besonders an unseren Arbeiten an einem Analyseraster für Syntax wird überdeutlich, daß diese Raster so entwickelt werden müssen, daß die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sowie die Besonderheiten der Diskursfähigkeiten von bilingual gegenüber nicht bilingual unterrichteten Kindern erfaßt werden können. (Einige Einzelheiten in Wode, 1994).

Mit Nachdruck muß auch vor voreiligen Generalisierungen der bisher verfügbaren Ergebnisse gewarnt werden. Diesem Zwischenbericht über die mündlichen Leistungen liegen zwar rund 25% der in Schleswig-Holstein vorhandenen Schülerpopulation des Alternativmodells mit der extrem geringen BIU-Komponente von nur einem Fach und ohne Verstärkung im Vorlauf zu Grunde; und zum

Schriftlichen sind sogar alle Schüler erfaßt. Doch gebietet es einfach die Vorsicht, daß solche Ergebnisse noch häufig intensiv hinterfragt und ergänzt werden und die Zahl der untersuchten Schüler erhöht wird. Es versteht sich ferner, daß in die Suche nach Erklärungen für die unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Schüler über die Faktoren IM oder Zahl der Fächer bzw. Stunden Unterricht in der Fremdsprache hinaus der Einfluß so bekannter Faktoren wie Lehrerverhalten, Motivation, momentane Stimmung der Schüler usw. einbezogen werden muß. Im Zuge dieser sich – hoffentlich – anbahnenden Forschung sollten dann auch jene Probleme der deutsch-bilingualen Bildungsgänge angegangen werden, die sich heute auf Grund der besonderen schulischen Situation in Deutschland stellen und die in der bisherigen Forschung zu IM/BIU noch nicht das erforderliche Interesse gefunden haben, z.B. die Frühvermittlung nach IM als Unterbau für den späteren BIU oder die Intensivierung der Förderung der zweiten Fremdsprache, gegebenenfalls durch doppelte IM.

Eingang des revidierten Manuskripts: 17.5.96

Literaturverzeichnis

- Allendorf, Sally. (1980). Wiedererwerb einer Zweitsprache, dargestellt am Beispiel der englischen Negation. *Arbeitspapiere zum Spracherwerb*, 25. Englisch Seminar der Universität Kiel.
- Bahns, Jens. (1981). Der natürliche L2-Erwerb der englischen modalen Hilfsverben. *Arbeitspapiere zum Spracherwerb*, 27, Englisch Seminar der Universität Kiel.
- Berndt, Gabriela. (1993). *Phonologische Untersuchungen zum deutsch-englisch bilingualen Unterricht*. MA Arbeit, Universität Kiel.
- Bohn, Ocke-S. (1983). The L2 acquisition of English sentence structure: The early stages. *Arbeitspapiere zum Spracherwerb*, 35. Englisch Seminar der Universität Kiel.
- Burmeister, Hartmut. (1983). Semantisch-pragmatische Aspekte des natürlichen Zweitspracherwerbs. Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Englischen durch vier deutsche Kinder. *Arbeitspapiere zum Spracherwerb*, 29, Englisch Seminar der Universität Kiel.
- Burmeister, Petra. (1994). *Englisch im Bili-Vorlauf: Pilotstudie zur Leistungsfähigkeit des verstärkten Vorlaufs in der 5. Jahrgangsstufe deutsch-englisch bilingualer Zweige in Schleswig-Holstein*. Kiel: l&f Verlag.
- Burmeister, Petra & Daniel, Angelika. (1995). *Erläuterungen zur Erstellung von Wortschatzanalysen mündlicher Daten*. Mimeo, Englisch Seminar der Universität Kiel.
- Butzkamm, Wolfgang. (1992). Zur Methodik des Unterrichts an bilingualen Zweigen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3 (1), 8-30.
- Claussen, Imke & Kiel, Kerstin. (1994). *Evaluierung der Syntax drei monolingual und sechs bilingual unterrichteter Schüler der Friedrich-Paulsen-Schule, Niebüll, im Rahmen der Unterrichtserprobung des Landes Schleswig-Holstein (Jahrgang 1994)*. Mimeo, Englisch Seminar der Universität Kiel.
- Clyne, Michael. (1986). *An early start. Second language at primary school*. Melbourne, Australia: River Seine Publications.

- Clyne, Michael, Jenkins, Catherine, Chen, Imogen Y., Tsokolidou, Roula & Wallner, Theresa. (1995). *Developing second language from primary school: Models and outcomes*. Deakin, Australia: National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Cohrs, Inger & Wellmann, Silke. (1994). *Evaluierung der Syntax sechs bilingual unterrichteter Schüler der Ricarda-Huch Schule, Kiel, im Rahmen der Unterrichtserprobung des Landes Schleswig Holstein (Jahrgang 1994)*. Mimeo, Englisch Seminar der Universität Kiel.
- Daniel, Angelika & Nerlich, Barbara. (1995a). *Vergleich des aktiven mündlichen Wortschatzes von bilingual unterrichteten Schülern mit unterschiedlich hohem Stundeneinsatz und bilingual vs. konventionell unterrichteten Schülern der Ricarda-Huch-Schule, Kiel (Jahrgang 1994)*. Mimeo, Englisch Seminar der Universität Kiel.
- Daniel, Angelika & Nerlich, Barbara. (1995b). *Vergleich des aktiven mündlichen Wortschatzes von Bilingualen vs. konventionell unterrichteten Schülern der Friedrich-Paulsen-Schule, Niebüll (Jahrgang 1994)*. Mimeo, Englisch Seminar der Universität Kiel.
- Felix, Sascha W. (1978). *Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitsprachenerwerb*. München: Fink.
- Fernandez, Sue. (1992). *Room for two. A study of bilingual education at Bayswater South Primary School*. East Melbourne, Australia: National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Genesee, Fred. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Götttsche, Kai & Schütze, Ulf. (1992). *Flexionsmorphologische Auswertung des Tests „A difficult decision“ zur bilingualen Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. Mimeo, Englisch Seminar der Universität Kiel.
- IPTS (1995a). *Materialien zum Bilingualen Unterricht: Geschichte. 7. Jahrgang/Gymnasium*. Kronshagen: Joost.
- IPTS (1995b). *Materialien zum Bilingualen Unterricht: Erdkunde. 7. Jahrgang/Gymnasium*. Kronshagen: Joost.
- IPTS (1995c). *Materialien zum Bilingualen Unterricht: Vorlauf Englisch 5. Jahrgang (schulartübergreifend)*. Kronshagen: Joost.
- Jekat, Martina. (1991). *Zwei- und mehrsprachige Unterrichtsmodelle in Deutschland: Ein kritischer Vergleich*. MA Arbeit, Universität Kiel.
- Kaschat, Franz & Wagner, Gottfried. (Hrsg.). (1994) *Bilinguale Schulen: Lernen in zwei Sprachen*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Kästner, Harald (1993). *Zweitsprachige Bildungsgänge an Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Die Neueren Sprachen, 92, 1/2, 23-53*.
- Kickler, Kay-Uwe. (1992). *Lexikalische Aspekte des L2-Wortschatzerwerbs im bilingualen Unterricht*. Mimeo, Englisch Seminar der Universität Kiel.
- Kickler, Kay-Uwe. (1995). *Wortschatzerwerb im bilingualen Unterricht*. Kiel: l&f Verlag.
- Klippel, Friederike. (1987). *Intensive discussions and exciting activities sampler. Übungsvorschläge und Arbeitsblätter für einen aktiven Englischunterricht*. (3. Aufl.). Dortmund: Lensing.
- Knust, Maike. (1992). *Die Entwicklung eines Tests zur Überprüfung der fremdsprachlichen Leistung von Schülern im deutsch-englisch bilingualen Unterricht der 7. Jahrgangsstufe in Schleswig-Holstein*. Mimeo, Englisch Seminar der Universität Kiel.
- Knust, Maike. (1994). *„Bili ist echt gut“: Pilotstudie zur Evaluierung von deutsch-englisch bilingualem Unterricht in Schleswig-Holstein*. Kiel: l&f Verlag.
- Lagemann, Annick. (1993). *Bilinguale deutsch-französische Bildungsgänge am Beispiel des Gymnasiums Osterbek. Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache 5*. Eichstätt/Kiel.

- Mäsch, Nando. (1993). *Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsganges an Gymnasien in Deutschland. Der fremdsprachliche Unterricht, 27, 4-8*.
- Mühlmann, Horst & Otten, Edgar. (1991). *Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien – Diskussion didaktisch-methodischer Probleme. Die Neueren Sprachen, 90(1), 2-23*.
- Müller-Olm, Martin & Schnell, Thorsten. (1992). *Phonetische Auswertung des Tests 'A difficult decision' zur bilingualen Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. Mimeo, Englisch Seminar der Universität Kiel.
- Otten, Edgar & Thürmann, Eike. (1993). *Bilinguales Lernen in Nordrhein-Westfalen: Ein Werkstattbericht – Konzepte, Probleme, Lösungsversuche. Die Neueren Sprachen, 92, 69-94*.
- Pries, Bertram. (1992). *Die Evaluation der Syntax von Schülern aus der deutsch-englisch bilingualen Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. MA Arbeit, Universität Kiel.
- Rebuffot, Jacques. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Anjou, Québec: Édiflex.
- Reimers, Walter. (1991). *Arbeitsprogramm zur Erstellung einer (vorläufigen) Didaktik für den bilingualen Unterricht – mit dem Schwerpunkt: Vorlauf (5./6. Klasse)*. Unveröffentlichte Tischvorlage im AK 130 am IPTS, Kronshagen.
- Rohde, Andreas. (1995). *„He, she, it – 's muß mit.“ Die Entwicklung der Verbalflexion im natürlichen L2-Erwerb*. Dissertation, Universität Kiel.
- Schmidt, Hella. (1995). *Wortschatz – Analytische Auswertung der mündlichen Daten von 1994 von Schülern der Friedrich-Paulsen-Schule, Niebüll (Jahrgang 1993)*. Mimeo, Englisch Seminar der Universität Kiel.
- Schubert, Günter. (1990). *Zur Einrichtung bilingualer Züge in Schleswig-Holstein (Stand 11/1990)*. Unveröffentlichte Tischvorlage im AK 130 am IPTS, Kronshagen.
- Schubert, Günter. (1991). *Gedanken zu methodischen Aspekten des Englischunterrichts zur Vorbereitung bilingualen Unterrichts in Sachfächern („Vorlauf“)*. Unveröffentlichte Tischvorlage im AK 130 am IPTS, Kronshagen.
- Schubert, Günter & Reimers, Walter. (1992). *Die mündliche Abiturprüfung im Fach Englisch. IPTS-Arbeitspapiere zur Unterrichtsfachberatung, 1-14*.
- Schwarz, Hellmut, Taylor, Carl & Vette, Franz. (Hrsg.). (1986-1987). *English G Neue Ausgabe, Bände A1, A2 & A3*. Berlin: Cornelsen.
- Tiphine, Ursula. (1983). *The acquisition of English statements and interrogatives by French-speaking children. Arbeitspapiere zum Spracherwerb, 31*, Englisch Seminar der Universität Kiel.
- Ufert, Detlef. (1980). *Der natürliche Zweitsprachenerwerb des Englischen: die Entwicklung des Interrogationssystems. Arbeitspapiere zum Spracherwerb, 24*, Englisch Seminar der Universität Kiel.
- Vogel, Thomas. (1987). *Die Entwicklung der temporalen Referenz im Zweitsprachenerwerb*. Mimeo, Universität Kiel.
- Weber, Robert. (1993). *Bilingualer Erdkundeunterricht und internationale Erziehung*. Nürnberg: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V.
- Wellmann, Silke. (1995). *Die Evaluierung der Syntax mündlicher Daten von mono- und bilingual unterrichteten Schülern im Rahmen der Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein (Jahrgang 1993)*. Mimeo, Englisch Seminar der Universität Kiel.
- Wode, Henning. (1981). *Learning a second language: An integrated view of language acquisition*. Tübingen: Narr.
- Wode, Henning. (1988/1993). *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien – Methoden – Ergebnisse*. Ismaning: Hueber. Nachdruck als: *Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Hueber, 1993.
- Wode, Henning. (1990). *Immersion: Mehrsprachigkeit durch mehrsprachigen Unterricht. Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache 1*. Eichstätt/Kiel.

- Wode, Henning. (1991). Fremdsprachenunterricht für Europa: Psycholinguistische Voraussetzungen für alternative Unterrichtsformen. In Wilfried Brusch & Peter W. Kahl (Hrsg.). *Europa: Die sprachliche Herausforderung*. Berlin: Cornelsen, 82-101.
- Wode, Henning. (1994). *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein: Bericht zur Entwicklung eines kommunikativen Tests für die Überprüfung des Englischen bei Schülern der 7. Jahrgangsstufe, 2 Bde.* Kiel: I&F Verlag.
- Wode, Henning. (1995). Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingua-lem Unterricht. Ismaning: Hueber.

Die Elaborationsstrategien guter und schlechter Textverarbeiter

Günther Zimmermann*

In this pilot study the elaborations of four students learning a grammar text were investigated. Within the framework of a 'levels of processing model' think-aloud protocols and a subsequent performance test were analyzed to find out whether "deeper" encodings were associated with higher levels of performance. The results show that the number and the levels of elaborations may distinguish between good and poor performers.

1. Problemstellung

Die vorliegende Untersuchung steht im Zusammenhang eines längerfristigen Forschungsprojekts. Bei diesem Projekt geht es zunächst darum festzustellen, welche Strategien Lernende verwenden, um Schulgrammatiktexte zu lernen, und welche Rolle das Vorwissen dabei spielt (Zimmermann, 1991, 1992).

Es konnte u.a. festgestellt werden, daß sich die Denkprozesse erfolgreicher Lerner von Anfang an, besonders aber bei fortschreitender Lektüre, auf einem hierarchisch relativ hohen Niveau vollzogen.

Dieses Thema ist in der Psychologie unter den Stichworten „Verarbeitungstiefe“ oder „Ebenen der Verarbeitung“ erörtert worden (Craig & Lockhart, 1972; Craig & Tulving, 1975).

Im vorliegenden Beitrag geht es um die Frage, ob es (unter anderen) dieses Kriterium der Verarbeitungstiefe ist, das gute und schlechte Textverarbeiter voneinander unterscheidet. Um die Verarbeitungstiefe zu ermitteln, haben wir die **Elaborationen** der Probanden untersucht, und zwar a) die **Anzahl** der Elaborationen und b) die **Art** der Elaborationen.

Das dahinter stehende längerfristige didaktische Interesse ist, leistungsschwächeren Schülern Strategien zu vermitteln, die ihre Lernprozesse und Lernergebnisse verbessern könnten.¹ Ferner müßten Kriterien gewonnen werden können,

* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. Günther Zimmermann, Technische Universität Braunschweig, FB 10, Bültenweg 74/75, 38106 Braunschweig.

¹ Von dieser Möglichkeit sind wir allerdings noch weit entfernt: So hat eine explizite Vermittlung zweitsprachig basierter morphosyntaktischer Strukturen offenbar keinen Erfolg; hingegen scheint sich die Vermittlung (zweitsprachig einsetzbarer) ausgangssprachlicher Strategien positiv auf die zweitsprachliche Lesefertigkeit auszuwirken (vgl. Lutjeharms, 1994, S. 59).

die es erlauben, die **Verständlichkeit** grammatikalischer Instruktionstexte zu verbessern.

2. Die Untersuchungsmethoden

Das Braunschweiger Projekt zum Grammatikunterricht umfaßt inzwischen 23 Denkprotokolle, Tests und Interviews zu einem Grammatiktext², der Haupt- und Gymnasialschülern, Studierenden und Hochschullehrern zur Bearbeitung vorgelegt wurde.

Für den vorliegenden Beitrag wurden die Denkprotokolle, Tests und Interviews von vier Probanden, zwei „guten“ und zwei „schlechten“ Textverarbeitern, ausgewählt und untersucht. „Gute Textverarbeiter“ wurden solche Probanden genannt, die in einem informellen Grammatik-Leistungstest³ gute Ergebnisse erzielt und/oder im Denkprotokoll und in den Interviews bestimmte Standards erreicht hatten. Dementsprechend sind „schlechte Textverarbeiter“ solche Probanden, die die genannten Ergebnisse und Standards nicht erreicht hatten.

Im vorliegenden Fall wurden die Daten zweier Hauptschülerinnen (Leyla⁴ und Linda, 8. Klasse) und einer Studentin (Anja, 8. Semester, Germanistik) sowie eines Gymnasialschülers (Erik, 9. Klasse) analysiert und verglichen.

Die Aufgabe, die den Probanden (jeweils einzeln) gestellt wurde, lautete, den Text des Grammatischen Beihefts so zu lernen⁵, daß sie anschließend einen Grammatiktest bearbeiten könnten. Dabei sollten sie den Text laut lesen und alle Gedanken, die ihnen während des Lesens und Lernens durch den Kopf gingen, äußern (gleichzeitiges Lautes Denken). Im 2. Teil der Erhebung absolvierten die Probanden einen Test. Auch bei der Bearbeitung des Tests sollten sie „laut denken“. Beide Texte wurden auf Tonband aufgezeichnet. Abschließend wurde zu beiden Teilen der Erhebung ein retrospektives halbstandardisiertes Interview

² Es geht um eine Textstichprobe aus dem Grammatikheft zu dem Lehrwerk English G, A 3,4 (vgl. Abb.1).

³ Bei diesem Leistungstest handelte es sich um einen Multiple-Choice-Test. Die Bedeutung des Einflusses des Gedächtnisses wurde dadurch zu reduzieren versucht, daß bei der Bearbeitung des Tests der Grammatiktext benutzt werden konnte. Die Entscheidung für einen bestimmten Distraktor mußte im Anschluß an den Test (mündlich) begründet werden.

⁴ Alle Namen wurden aus Datenschutzgründen geändert.

⁵ Alle Probanden hatten die Eigenschaften des *future* bereits früher gelernt. Es geht also hier nicht um ein Erstlernen. Wie allerdings eine Befragung der Probanden vor der Erhebung sowie das Laute Denken und der anschließende Leistungstest zeigen, waren die semantischen Eigenschaften des *future* offensichtlich nie ausreichend verstanden oder inzwischen vergessen worden. Das gegenstandsspezifische Wissen der Probanden vor der Beschäftigung mit der Aufgabe weist also keine wesentlichen Unterschiede auf.

durchgeführt. In diesem Interview wurden Fragen geklärt, die beim Lauten Denken und beim Test unklar geblieben bzw. überhaupt erst aufgetreten waren.

Die Methode des gleichzeitigen Lauten Denkens wird nach wie vor als ein wichtiges und unentbehrliches On-line-Erhebungsverfahren angesehen (Ericsson & Simon, 1987, S. 51; Rickheit & Strohner, 1993, S. 107). Das gilt umso mehr, als dieses Instrument angesichts der vorliegenden Aufgabe in idealer Weise geeignet ist, von außen ungesteuert Elaborationen zu produzieren und zu erheben.⁶

Die Kodierung der Daten wurde von drei Auswertern unabhängig voneinander durchgeführt; eine Berechnung von Übereinstimmungskoeffizienten wurde allerdings nicht vorgenommen.

Die Hypothese lautete, daß sich gute und schlechte Textverarbeiter durch tiefe bzw. oberflächennahe Verarbeitungsprozesse und durch die Zahl der Elaborationen unterscheiden und sie deshalb auch bei der Anwendung des Lernstoffs im Test unterschiedlich gut abschneiden würden.

Die unterschiedliche „Tiefe“ von Strategien wurde über zwei Indikatoren operationalisiert:

- a) über die **Anzahl der Elaborationen**⁷ (in Anlehnung an Anderson, 1989, S. 160f.) und
- b) über deren **Qualität**.

Die Qualität der Elaborationen wurde definiert unter Bezug auf das Modell der mentalen Repräsentationsebenen der Verarbeitungstiefe von Schnotz (1994), das auf van Dijk & Kintsch (1983) zurückgeht. Dieses Modell soll „einen theoretischen

⁶ „Continuous introspection is particularly informative about informants' global approach to a task, the levels of decision making they operate on, and the considerations that govern their decisions.“ (Færch & Kasper, 1987, S. 14). Und (als Zusammenfassung der Ergebnisse einer empirischen Untersuchung): „Eine gute Aussagekraft wurde dem Erhebungsinstrument „Lautes Denken“ für solche Fälle zugeschrieben, in denen Aufgaben in sprachlicher Form in vielen aufeinanderfolgenden Denkschritten bearbeitet werden. Außerdem wurden einige Auswirkungen des Lauten Denkens beschrieben: Steigerung der Konzentration, Strukturieren der Aufgabe und Verbesserung der Problemlösefähigkeit“ (Deffner, 1984, S. 147). Hingegen: „Thinking aloud is ... not well suited to the study of cognitive processes with real-time attentional demands involving motor skills, and tasks requiring intermittent rehearsal of information“ (Ericsson & Simon, 1987, S. 35). Und Hussys Bedenken beziehen sich hauptsächlich auf die Tatsache, daß nur diejenigen kognitiven Abläufe repräsentiert werden können, die **sprachlich** repräsentierbar sind (Hussy, 1986, S. 122). – Grotjahn unterscheidet zu recht zwischen *off-line*-Methoden, die nur das **Produkt** des Leseverstehens erfassen, und *on-line*-Methoden, die ein direkteres (und valideres) Maß des Leseverstehens**prozesses** darstellen (1995, S. 540).

⁷ Zum Problem der unterschiedlichen Elaborationshäufigkeit bei expositorischen und narrativen Texten vgl. Graesser, Hauff-Smith, Cohen & Pyles (1980), zit. in Rickheit & Strohner (1993, S. 214).

schen Rahmen liefern insbesondere zur Erklärung von Unterschieden in der Verstehentiefe, im Behalten von zentralen Informationen und peripheren Details, in der Akzentuierung verschiedener semantischer Relationen sowie Unterschieden in der Verarbeitungsstrategie, die sich aus dem Zusammenspiel von Textaufbau und individuellen Lernvoraussetzungen ergeben. Es soll zugleich der Adaptivität bzw. Flexibilität der mentalen Kohärenzbildung Rechnung tragen“ (Schnotz, S. 213).

Nach diesem Modell können beim Textverstehen drei Arten mentaler Repräsentationen gebildet werden, die jeweils auf unterschiedliche Verarbeitungsprozesse zurückzuführen sind (vgl. Schnotz, 1994, S. 79, 179f.):

1. Ebene: Der Text wird satzweise gelesen und dabei unter Anwendung des sprachlichen Vorwissens semantisch-syntaktisch verarbeitet. Hier geht es um die mentale Repräsentation der Textoberfläche (vgl. Schnotz, 1994, S. 215). Oberflächennahe Prozesse wie „auswendig lernen“, „memorieren“ (also wiederholen, um sich etwas einzuprägen, Wippich, 1984, S. 32) sind hier zu lokalisieren. Wenn sich jemand an einzelne sprachliche Formulierungen erinnert, besitzt er eine mentale Repräsentation der Textoberfläche.

2. Ebene: Beim Aufbau einer propositionalen Textbasis geht es um die Herstellung von **lokaler Kohärenz** durch Verknüpfung der Propositionen aufeinanderfolgender (Teil-)Sätze des Textes. Die Wiedergabe der Textbasis „bleibt *relativ nahe am Original*“ (Schnotz, 1994, S. 215).

Aufgrund unserer früheren Arbeiten haben sich hinsichtlich des Grammatiklernens auf dieser 2. Ebene u.a. folgende Verarbeitungsprozesse ermitteln lassen:

Verarbeitungsprozesse im Mikrokontext

- Die Probanden stellen fest, daß im Text verarbeitungsrelevante Daten fehlen und ergänzen sie – wenn möglich – aus dem Vorwissen.
- Sie fragen nach dem Nutzen, nach dem „Sinn“ von sprachlichen Formen/Regeln für die persönlichen Lernziele.
- Sie versuchen, eigene (idiosynkratische) Begriffe zu bilden, und zwar
 - dadurch, daß sie komplexe Begriffe dekomponieren, also Merkmalanalysen vornehmen⁸;
 - dadurch, daß sie Begriffe durch Abstrahieren von Begriffsattributen aus Beispielsätzen bilden; und

⁸ Zur Frage der Dekomposition bei der Konzeptrezeption vgl. Rickheit & Ströhner (1993, S. 219f.).

- dadurch, daß sie Begriffe durch Diskriminieren eines Begriffs gegen einen anderen bilden, also z.B. „Was ist der Unterschied zwischen „Plan“ und „Vereinbarung“?“

Näher bei der 3. Ebene angesiedelt sind **Verarbeitungsprozesse im Makrobereich:**

- Einzelinformationen und Begriffe aus verschiedenen Textteilen werden miteinander und mit dem eigenen bereichsspezifischen Wissen in Beziehung gesetzt; es erfolgt also eine elaborierende statt einer memorierenden Verarbeitung im Makrokontext.
- Nur die zentralen, d.h. die wichtigen Textstellen, werden analysiert.
- Es werden Hierarchien von Begriffen entwickelt.

Die **3. Ebene** der mentalen Repräsentation ist das **mentale Modell**. Beim Aufbau eines mentalen Modells konstruiert der Leser aus den Textdaten und seinem Vorwissen eine interne Repräsentation des im Text beschriebenen Sachverhalts, bei dem die zentralen Textinformationen und die globale Kohärenzbildung von Bedeutung sind. Diese Textrepräsentation entspricht einem tieferen Verstehen. Mentale Modelle bauen auf der propositionalen Repräsentation auf, beziehen aber stärker textunabhängiges (Welt-)Wissen ein. Es geht also um eine mentale Struktur, die weit über den Textwortlaut hinausgehen kann (Rickheit & Ströhner, 1993, S. 83). Die Konstruktion eines mentalen Modells ist notwendig, wenn Anwendungs- und Problemlöseaufgaben bewältigt werden sollen (vgl. Schnotz, 1994, S. 180).

Auf dieser Ebene wurden bei der Auswertung der früheren Denkprotokolle folgende Verarbeitungsprozesse im Makrokontext ermittelt:

- Über die Details hinaus erkennen die Probanden Strukturen, „Gestalten“, d.h. sie organisieren, sie nutzen im Text vorgegebene Ordnungsgesichtspunkte oder bringen eigene ein. Sie stellen dadurch Kohärenz her. Sie akkumulieren nicht Informationshaufen, sondern erstellen ein Gesamtbild, ein Modell der Realität, m.a.W. sie generieren Strukturwissen (vgl. Dörner, 1995, S. 70).
- Daten werden auf einem abstrakten Niveau zu Makropropositionen zusammengefaßt, d.h. komplexe Gegenstände werden auf ihre wesentlichen Eigenschaften reduziert (Rickheit & Ströhner, 1993, S. 15).

Die Bevorzugung unterschiedlicher Strategien und damit unterschiedlicher Ebenen führt zu jeweils unterschiedlichen Lernergebnissen und Leistungsprofilen: So entspricht die stärkere Gewichtung der Textbasis einer Behaltensstrategie und führt zu einem besseren Behalten der Details. Eine stark elaborierende Verste-

hensstrategie hat die Bildung eines mentalen Modells und die Fähigkeit zum Transfer und zur Anwendung des Gelernten zur Folge.

Hinsichtlich der Einteilung in „Ebenen“ sollte berücksichtigt werden, daß es hier um eine modellhafte Unterscheidung geht und die aktuellen kognitiven Prozesse ebenenübergreifend verlaufen können (“information from these various levels interacts in an intricate way” (van Dijk & Kintsch, 1983, S. 10). Mehr noch: “A working mental model is constantly updated to contain information relevant to the situation currently being described”, und: “Processing limitations require some integration of propositional information with mental models” (McNamara, Miller & Bransford, 1991, S. 508).

Daß es aber bei der Einteilung in Ebenen nicht nur um eine theoretische Differenzierung geht, zeigen einige Untersuchungsergebnisse, die für die psychologische Realität der Repräsentationsebenen sprechen (Schnotz, 1994, S. 180).

3. Die Ergebnisse

Die auf Tonband aufgezeichneten und transkribierten Denkprotokolle wurden entsprechend dem eben genannten Modell kodiert und nach folgenden Kriterien ausgewertet:

1. die **Zahl** der Elaborationen **insgesamt**;
2. die **Zahl** der Elaborationen zu den **zentralen Begriffen** der Regeln;
3. die **Qualität** der Elaborationen nach den o.g. Verarbeitungsebenen des Modells.

3.1. Die Zahl der Elaborationen insgesamt

Die Zahlen verteilen sich bei den guten und den schlechten Textverarbeitern folgendermaßen:

Gute Textverarbeiter: 64 bzw. 63 Elaborationen;

Schlechte Textverarbeiter: 5 bzw. 1 Elaboration(en).⁹

Das heißt, die guten Textverarbeiter vollzogen, wenn man das durchschnittlich berechnen wollte, etwa 20 mal so viele Elaborationen wie die schlechten. Das ist ein in dieser Unterschiedlichkeit überraschendes Ergebnis.

⁹ Diese Zahlen stimmen nicht ganz mit denen von Tabelle 2 überein, weil in dieser nur die Elaborationen zu den grammatikalischen Begriffen erfaßt wurden.

3.2. Die Zahl der Elaborationen zu den zentralen Begriffen der Regeln

Die zu lernenden Begriffe und Regeln sind in Tabelle 1 aufgeführt. Die Häufigkeiten der Elaborationen zu den zentralen Begriffen der Regeln sind in Tabelle 2 angegeben.¹⁰

Tabelle 1: Die zu lernenden Begriffe und Regeln der Sprachmittel zum Ausdruck futurischen Zeitbezugs (vgl. Abbildung 1, unten)

1. das **Futur mit will**
2. Du verwendest das *will-future*, wenn du über **Dinge in der Zukunft** sprichst, auf die du **keinen Einfluß** hast (**künftiges Geschehen**, auf das du **keinen Einfluß** hast).
3. wenn du **Vermutungen** über die Zukunft äuserst oder **Vorhersagen** machst (**Vorhersagen** oder **Vermutungen** über die Zukunft).
4. Du verwendest also das *will-future*, wenn du einen **spontanen Entschluß** äuserst oder ein **Versprechen** abgibst (**spontan gefaßte Entschlüsse** oder **Versprechen**).
5. das **Futur mit going to**
6. Du verwendest das *going to-future*, wenn du sagst oder fragst, was jemand **vorhat** (**Absichten** oder **Vorhaben in der (nahen) Zukunft, Pläne**).
7. das **present progressive**
8. (für die **(nahe) Zukunft fest geplante oder vereinbarte Handlungen**).

Tabelle 2: Zahl der Elaborationen zu den zentralen Begriffen der Regeln

	Vpn				
	Leyla	Linda	Anja	Erik	Σ
Futur mit <i>will</i>	–	1	2	17	20
kein Einfluß	–	–	6	7	13
Vermutungen	–	–	7	5	12
Vorhersagen	–	–	5	3	8
spontaner Entschluß	–	–	7	5	12
Versprechen	–	–	2	2	4
Futur mit <i>going to</i>	–	–	9	7	16
Absichten	1	–	6	5	12
Vorhaben	–	–	3	1	4
Pläne	1	–	6	2	9
<i>present progr.</i>	–	–	5	5	10
fest geplante, vereinbarte Handlungen	1	–	7	4	12

¹⁰ Die zu lernenden Begriffe sind durch Fettdruck markiert. In Klammern gesetzt sind die Regeltexte auf Seite 65 des Grammatischen Beihefts.

Das Futur mit will (The will-future)

57 Bildung (Form)

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

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

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

Gebrauch (Use)

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

Du verwendest das will-future,

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

▷ Das will-future im Bedingungssatz I: 139

59 b) Would you like tea or coffee? – I'll have tea, please.
... – Ich nehme Tee.

These bags are really heavy. – We'll carry them for you.
... – Wir tragen sie für dich.

My bike is broken. – Don't worry. I'll lend you mine.
... Ich leih dir meines.



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

A3: Unit 4 (S. 162)

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

60 Bildung (Form)

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

61 Gebrauch (Use)

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

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

Abbildung 1: Grammatiktext (Grammatikheft zu English G, Neue Ausgabe A3/4, Berlin: Cornelsen 1990)

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

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



a) Will-future:

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

Das will-future ist im Englischen die häufigste Futurform.



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

b) Going to-future:

Absichten oder Vorhaben in der (nahen) Zukunft, Pläne



"I'm going to buy a new car soon."

c) Present progressive:

für die (nahe) Zukunft fest geplante oder vereinbarte Handlungen

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



"We're getting a new computer in our class today. I hope I'm the one it replaces."¹

¹ (to) replace [ri'pleis] ersetzen

▷ 39

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

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

Abbildung 1 (Fortsetzung)

Es fällt auf, daß die schlechten Textverarbeiter zu den meisten Begriffen überhaupt nicht elaboriert haben, die guten hingegen zu jedem der kritischen Begriffe. Am meisten zu den zentralen und auch schwierigen Konzepten „Futur mit *will*“ (allein 19, mit allen Merkmalen 68), „Futur mit *going to*“ (16, mit allen Merkmalen 39) und „*present progressive*“ (allein 10, insgesamt 21).

3.3. Qualität der Elaborationen (Tiefe der Verarbeitung)

So aufschlußreich die Zahlen sein mögen, noch überzeugender sind die **qualitativen** Merkmale der Elaborationen. Sie zeigen sehr klar, daß die schlechten Textverarbeiter, wenn überhaupt, oberflächennah auf den Ebenen 1 und 2 und im Mikrokontext elaboriert haben.

3.3.1. Elaborationen im Mikrokontext

a) Die schlechten Textverarbeiter

Folgende Charakterisierungen lassen sich vornehmen:

1. Aus den (spärlichen) Elaborationen, aber auch aus dem Inventar aller anderen Äußerungen läßt sich entnehmen, daß eine Analyse von Begriffsmerkmalen, das Abstrahieren von Begriffsattributen aus Beispielsätzen und das Diskriminieren von Begriffen gegeneinander gar nicht oder nur in geringem Umfang erfolgen. Regeln und Beispielsätze werden überwiegend getrennt voneinander und unelaboriert verarbeitet. Man kann also davon ausgehen, daß die Probandinnen über die Begriffsattribute der Sprachmittel zum Ausdruck von *future time* nicht ausreichend verfügen, was sich im Test und in den Interviews auch bestätigt.

Beispiel: Eine Probandin stellt erst bei der Bearbeitung des Tests fest, daß sie die Begriffe nicht beherrscht, schlägt deswegen im Grammatischen Beiheft nach und sagt: „Fest geplante Handlung. Was heißt 'n das? Fest geplant – ach so!! Ohh, da muß ich ja alles jetzt nochmal ausstreichen, Mensch!“ Und sie beginnt erneut bei Satz 1, um zu überprüfen, ob hier eine feste Planung vorliegt. Ihre Kommentare bei den Sätzen lauten zum Beispiel: „Das ist nicht fest geplant“ oder: „Nein, isses nicht.“

Bei dem Satz 1 (*to get*) *my new car next week* bemerkt sie (sinnwidrig): „Na, das ist ja nicht festgelegt, also ... Absichten oder Vorhaben, ja genau, *going to*, weil es Absichten oder Vorhaben, des is ja ein Vorhaben ... *going to*“. Die Form *will* in dem Satz *He (to have to come) to school* begründet sie so: „Weil es ... künftig, weil es ein künftiges Geschehen ist.“ Bei dem Item *My sister (to be) 18 next Friday* kreuzt sie das *present progressive* an, „weil es ist – was festgelegt ist“. Diese Begründung wiederholt sie im anschließenden Interview und fügt hinzu: „Und weil es halt so ist.“

2. Es finden beim Lesen und Lernen des Textes keine Elaborationen im Sinne von Propositionserweiterungen statt. Vielmehr wird die „Grammatik“ sehr konkret und persönlich, also inhaltsorientiert statt sprach- oder grammatik-bezogen, elaboriert.

Beispiel: Linda liest: „Wenn du über Dinge in der Zukunft sprichst“, und sie sagt dann: „Mach' ich bestimmt nicht.“ Oder, als sie anlässlich des Beispielsatzes *We are going to play cards this evening. – Aren't you going to watch the match on TV?* sagt: „Das Spiel läuft doch gar nicht im Fernsehen (sie lacht dabei). ... Das geht doch gar nicht.“¹¹

b) Die guten Textverarbeiter

1. Die Tendenz zur Vernetzung von Informationen im Mikrokontext und dieser Informationen mit dem Vorwissen ist bereits bei der ersten Lektüre sichtbar. Gleichzeitig werden sprachliche Einheiten mittels Elaborationen aus dem Vorwissen hierarchiehöheren Kategorien zugeordnet:

Beispiel: Eine Probandin sagt bei der Bearbeitung des *will-future*: „*The Johnsons are moving next month*, das ist ja dann schon wieder eine andere Art von [Futur].“

2. Begriffe/Regeln einerseits und Beispielsätze andererseits werden vernetzt:

Beispiel: „Ja, ich versuche am besten mal, das auf die Sätze anzuwenden, die hier stehn, also *My mother will be fifty next year*, das heißt also, die wird auf jeden Fall fünfzig, da kann man nichts dran tun, sie kann nichts daran ändern, ich kann nichts daran ändern“.

3. Mehrere Beispielsätze werden zum Zweck der Begriffs- bzw. Regelbildung verglichen:

Beispiel: Die Probandin liest 3 Sätze zum volitiven (präsentischen!) *will* und folgert: „Das sind in allen drei Fällen Gesprächssituationen, in denen genau in dem Moment jemand entscheidet, was er tun wird.“

3.3.2. Elaborationen im Makrokontext zum Zwecke der mentalen Modellbildung

Zunächst einmal ist festzustellen, daß Elaborationen eine wichtige Voraussetzung für die Modellbildung darstellen (Noordman & Vonk, 1992, S. 374; Tardieu et al., 1992).

¹¹ Rickheit & Strohner (1993) besprechen als Spezialfall eines referentiellen Rezeptionsprozesses das Verstehen von Äußerungen mit übertragener Bedeutung (z.B. Metaphern). Bei den Äußerungen von Linda liegt ein meines Wissens bisher nicht untersuchter Rezeptionsbereich vor, den man als „Unfähigkeit zur Abstraktion von konkreten Situationen“ bezeichnen könnte. Bei McNamara u.a. (1991) findet sich der Hinweis, daß „overspecification of irrelevant information ... seems to be characteristic of poor readers“ (S. 508).

Bei den Elaborationen im Makrokontext nimmt die Diskriminierung, d.h. die gegenseitige Abgrenzung von Begriffen bzw. Regeln einen breiten Raum ein.

a) Die schlechten Textverarbeiter

1. Sie zeigen Ansätze makrostruktureller Textverarbeitung, wenn sie z.B. zentrale grammatikalische Termini aufeinander beziehen. Und in diesem Verhalten manifestiert sich eine allgemeine Tendenz: "As people read, they attempt to construct an integrated representation of the text as a whole" (Baker, 1985, S. 165). Die Strategie bleibt aber letztlich folgenlos, weil sie
 - a) es versäumen, die Merkmale der Begriffe zu ermitteln,
 - b) sich durch bestimmte periphere Aktivitäten (z.B. Aufschreiben von Sätzen oder Lesen nebensächlicher Textsegmente) den Blick auf die Merkmal-komplexe und deren Diskriminierung versperren. Stattdessen weichen sie z.B. in quantitative Überlegungen aus: „Da braucht man schon **viel Zeit**, bis man das klickt.“
2. Es lassen sich bei der 2. oder 3. Textlektüre Fortschritte in der Unterscheidung von zentralen und peripheren Propositionen erkennen: Die Probandinnen lesen dann zwar nur zentrale Teile des Textes, analysieren diese aber nicht, sondern schweiften gedanklich ab: Sie äußern sich zur Aussprache von Wörtern, zum Schwierigkeitsgrad von Sätzen und zur Bedeutung grammatikalischer Termini, und sie schreiben Beispielsätze auf. Abstraktionsvorgänge hin zur Bildung von Makrostrukturen sind nicht erkennbar, was sich auch in den Denkprozessen zum Test manifestiert. Wie bereits erwähnt, zeigt sich hier auch, daß erst bei der Bearbeitung des Tests und dem erneuten Nachlesen der Regeln im Gram-matischen Beiheft die Bedeutung bestimmter Merkmale von Regeln (z.B. „fest geplant“ oder „vereinbart“) fokussiert wird.

b) Die guten Textverarbeiter

- a) Sie versuchen bereits sehr früh, zentrale Propositionen miteinander und mit dem Vorwissen zu vernetzen. Sie versuchen auch, Begriffe gegeneinander zu diskriminieren und später über Makrostrategien Makropropositionen auf einem zunehmend abstrakteren Niveau abzuleiten.

Beispiel: „Ja, das mit dem künftigen Geschehen, auf das du keinen Einfluß hast, das muß man sich meist wirklich erst richtig klarmachen, und wird man dann, wenn man spricht, das wirklich so genau entscheiden können? Also bei dem *My mother will be fifty next year* wär' mir das nicht so auf Anhieb klar gewesen, das mußte ich wirklich überlegen, ja bei *I suppose they'll have to sell their house* [und so] ist es klar, da sagen schon die Verben aus, daß das

Vermutungen sind. Spontan gefaßte Entschlüsse oder Versprechen: das ist wahrscheinlich auch nicht immer so einfach auseinanderzuhalten. Von dem *going to-future* mit den Absichten oder Vorhaben in der nahen Zukunft oder Pläne, da muß man wahrscheinlich wirklich, das trifft wahrscheinlich wirklich nur bei ganz spontan gefaßten Entschlüssen zu, jetzt ist natürlich die Frage, ob das so haarspalterisch ist, daß wenn man 'ne Weile überlegt hat (Lachen), das schon ... eine Absicht für die nahe Zukunft ist statt eines spontanen Entschlusses.“

- b) Es zeugt von einer bemerkenswerten *strategischen Flexibilität*, aber auch von prozeduralem Anwendungswissen, wenn eine Probandin beim Einprägen der Grammatikregeln einen Perspektivenwechsel vornimmt, bei dem nicht, wie in den meisten Grammatiken üblich, von den Sprachformen ausgegangen wird, sondern von den Sprachfunktionen: „Vielleicht sollt' ich das jetzt nochmal andersrum machen. Ein künftiges Geschehen, auf das ich keinen Einfluß habe, ist *will-future*. Vorhersagen oder Vermutungen über die Zukunft sind *will-future*“ usw.
- c) Es gehört offensichtlich zum Strategienrepertoire guter Textverarbeiter, daß sie darauf aus sind, die von ihnen gebildeten Hypothesen bewußt zu testen.

Beispiel: „Eigentlich müßte ich mir jetzt meine eigene [Regel bilden], also ich würd 's gern in dieser Situation schon testen können, ob ich das wirklich verstanden habe, und dann nicht erst in dem Test, den ich später schreibe.“

- d) Abschließend memorieren die guten Textverarbeiter noch einmal die Regeln des Grammatischen Beihefts, aber in einer idiosynchronischen, „verdichteten“, der abstraktesten Form, d.h. der verbalisierten Form ihres „mental Modells“ des Originaltextes.

Beispiel: *will-future*: Geschehen in der Zukunft, auf das ich keinen Einfluß habe, Vorhersagen oder Vermutungen über die Zukunft, spontan gefaßte Entschlüsse, also spontan ist das Wort, spontan und Unsicherheit, nicht beeinflussbar. Spontan, Unsicherheit, nicht beeinflussbar. *Going-to future* das ist dann Absichten und Pläne, die schon relativ fest sind, aber noch nicht ganz sicher, und *present progressive*, das ist sicher, fest geplant.“

Dieses Vorgehen entspricht einer in zahlreichen Untersuchungen beobachteten Tendenz:

“... good readers attend to the macrostructure of a text in order to determine what should be remembered. The recall protocols of better readers tend to reveal a closer correspondence to the text macrostructure than do those of poorer readers in college. ... When asked to judge the importance of ideas in passages, good readers at both the college level ... and junior high level ... are better than poor readers at making distinctions between those ideas most central to the theme and those that are more incidental” (Baker, 1985, S. 170f.).

An Eriks Erarbeitung eines mentalen Modells ist interessant, daß es deutlich sichtbar über vier Phasen hinweg erfolgt (vgl. Zimmermann, 1992, S. 67ff.). In der 4. Phase vergleicht er Formen, Begriffe und Regeln des Grammatischen Beihefts auf einem reduktiven, abstrakten Niveau und gelangt zu folgendem Ergebnis: „Absichten äußern ist *going to*, Vorhersagen machen ist *will future*, und was ganz Bestimmtes machen ist also *present progressive*. So, wie gesagt, *present progressive* ist **ganz bestimmt**, *going to* ist **nicht hundertprozentig**, aber wird wohl so sein, und *will future* kann sein. Ach so, gut: wird sein, wird wohl so sein und kann sein. Das kann man sich merken.“ Bemerkenswert ist, daß hier keine zusammenhanglosen, sondern miteinander korrespondierende Makropropositionen gebildet wurden: Sie sind durch den gleichen semantischen Nenner, den Grad des Bezugs zur Wirklichkeit nämlich, ausgezeichnet: „wird sein, wird wohl so sein, kann sein“. Die so abstrahierten Makropropositionen sind bei der Kommunikation ökonomisch einsetzbare Superzeichen.

4. Fazit

Unsere Hypothese lautete, daß sich gute und schlechte Textverarbeiter durch eher tiefe bzw. oberflächennahe Verarbeitungsprozesse und durch die Zahl der Elaborationen unterscheiden und sie deshalb auch bei der Anwendung des Lernstoffs im Test unterschiedlich gut abschneiden würden.

Diese Annahme hat sich bestätigen lassen:

1. **Quantitativ** läßt sich feststellen: Die guten Textverarbeiter elaborieren um ein Vielfaches zahlreicher als die schlechten.

Die Elaborationen der schlechten Textverarbeiter sind schon deswegen weniger zahlreich, weil es ihnen an bereichsspezifischem Vorwissen¹² mangelt. So fragt Linda: „Das Futur mit *will*, de *will*-Futur, hmm, was heißt 'n das? Futur mit *will*? Das klick ich gar nich.“ Dieser Befund ist eine Bestätigung vieler Untersuchungen zum Strategienwissen und zur Experten-Novizen-Problematik, die die überragende Rolle des bereichsspezifischen Sachwissens dokumentieren (vgl. Bromme, 1992; Lutjeharms, 1994, S. 52; Rickheit & Strohner, 1993, S. 245).

2. **Qualitativ** zeigt sich: Die Denkprozesse der guten Textverarbeiter verlaufen von Anfang an auf einem höheren Abstraktionsniveau, und zwar sowohl bei der Herstellung von lokaler Kohärenz im Mikrobereich wie auch im weiträu-

¹² Der Begriff „bereichsspezifisch“ ist ein unscharfes Konzept. Im vorliegenden Fall ist mit „bereichsspezifischem Wissen“ „grammatikalisches Wissen“ gemeint.

migen Makrobereich.¹³ Sie trennen zentrale von peripheren Informationsmengen und konzentrieren sich sehr früh auf die zentralen. Bei diesen verfolgen sie beharrlich das Ziel, die wichtigen Begriffe und ein mentales Modell des Textes zu erwerben:

- indem sie zahlreiche Elaborationen aus dem (sprachlichen und bereichsspezifischen) Vorwissen vollziehen;
- indem sie die zu verstehenden und zu lernenden Regelbegriffe analysieren, also Merkmalanalysen vornehmen;
- indem sie die Begriffe zu den Beispielsätzen in Beziehung setzen und sie dadurch zu konkretisieren versuchen;
- indem sie die so gewonnenen ähnlichen Begriffe gegeneinander diskriminieren, um sie trennschärfer zu machen und sie stabiler in der kognitiven Struktur verankern zu können; und
- indem sie die Textinformationen zu hierarchiehöchsten Makropropositionen und einem übergreifenden mentalen Modell verarbeiten.

Angesichts der geringen Zahl der Probanden lassen sich diese Ergebnisse nicht verallgemeinern. Sie sollen aber in einer (bereits geplanten) größeren Untersuchung überprüft werden.

Eingang des revidierten Manuskripts: 11.6.96

Literaturverzeichnis

- Anderson, John R. (1989). *Kognitive Psychologie. Eine Einführung*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Baker, Linda. (1985). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. In Forrest-Pressley, MacKinnon & Waller (1985), S. 155-205.
- Barr, Rebecca, Kamil, Michael L., Mosenthal, Peter B. & Pearson, P. David. (Hrsg.). (1991). *Handbook of reading research (Vol. II)*. New York, London: Longman.
- Bromme, Rainer. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern, Göttingen, Toronto: Huber.
- Craig, Fergus I.M. & Lockhart, Robert S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Craig, Fergus I.M. & Tulving, Endel. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-294.
- Deffner, Gerhard. (1984). *Lautes Denken – Untersuchung zur Qualität eines Datenerhebungsverfahrens*. Frankfurt am Main: Lang.

¹³ Dabei zeigt sich eine deutliche Parallele zu den Untersuchungsergebnissen von Kintsch, Welsch, Schmalhofer und Zimny (zit. bei Noordman & Vonk, 1992, S. 388): „... inferences for experts were model-based, whereas for novices they were surface- and textbased.“

- Dörner, Dietrich. (1995). *Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Ericsson, K. Anders & Simon, Herbert A. (1987). Verbal reports on thinking. In Færch & Kasper (Hrsg.). (1987), S. 24-53.
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele. (Hrsg.). (1987). *Introspection in second language research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele. (1987). From product to process – introspective methods in second language research. In Færch & Kasper (Hrsg.). (1987), S. 5-23.
- Forrest-Pressley, Donna-Lynn, Mac Kinnon, G.E. & Waller, T. Gary (Hrsg.). (1985). *Metacognition, cognition and human performance, Vol. 1. Theoretical perspectives*. Orlando: Academic Press.
- Friedrich, Helmut F. & Mandl, Heinz. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemauflüß. In Mandl & Friedrich (Hrsg.). (1992), S. 3-54.
- Grotjahn, Rüdiger. (1995). Zweitsprachliches Leseverstehen: Grundlagen und Probleme der Evaluation. *Die Neueren Sprachen*, 94, 533-555.
- Grotjahn, Rüdiger. (im Druck). Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsparadigma als Metatheorie der Strategieforschung. In Rampillon & Zimmermann (Hrsg.). (im Druck).
- Hasselhorn, Marcus. (1992). Metakognition und Lernen. In Nold (Hrsg.). (1992), S. 35-63.
- Johnson-Laird, Philip N. (1980). Mental models in cognitive science. *Cognitive Science*, 4, 72-115.
- Kintsch, Walter. (1994). Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte. In Reusser & Reusser-Weyeneth (Hrsg.). (1994), S. 39-53.
- Kluwe, Rainer H. (1990). Gedächtnis und Wissen. In Spada (Hrsg.). (1990), S. 115-187.
- Lerch, Hans-Jürgen & Schlesier, Alfred. (1992). *Informationsverarbeitung durch Begriffe*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Lutjeharms, Madeline. (1994). Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5 (2), 36-77.
- McNamara, Timothy P., Miller, Diana L. & Bransford, John D. (1991). Mental models and reading comprehension. In Barr, Kamil, Mosenthal & Pearson (Hrsg.). (1991), S. 490-511.
- Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut F. (Hrsg.). (1992). *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Mandl, Heinz & Spada, Hans (1988). *Wissenspsychologie*. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Nold, Günter. (Hrsg.). (1992). *Lernbedingungen und Lernstrategien*. Tübingen: Narr.
- Noordman, Leo G.M. & Vonk, Wietske. (1992). Readers' knowledge and the control of inferences in reading. *Language and Cognitive Processes*, 7, 373-391.
- Rampillon, Ute & Zimmermann, Günther. (Hrsg.). (im Druck). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. München: Hueber.
- Reusser, Kurt & Reusser-Weyeneth, Marianne. (1994). Verstehen als psychologischer Prozeß und als didaktische Aufgabe: Einführung und Überblick. In Reusser & Reusser-Weyeneth (Hrsg.). (1994), S. 9-35.
- Reusser, Kurt & Reusser-Weyeneth, Marianne (Hrsg.). (1994). *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber.
- Rickheit, Gert & Strohnner, Hans. (1993). *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Tübingen und Basel: Francke.
- Schnotz, Wolfgang. (1988). Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. In Mandl & Spada (1988), S. 299-330.
- Schwarz, Monika. (1992). *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen: Francke.
- Spada, Hans (Hrsg.). (1990). *Lehrbuch Allgemeine Psychologie*. Bern: Huber.

- Tardieu, Hubert, Ehrlich, Marie-France & Gyselinck, Valérie. (1992). Levels of representation and domain-specific knowledge in comprehension of scientific texts. *Language and Cognitive Processes*, 7, 335-351.
- van Dijk, Teun A. & Kintsch, Walter. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, London: Academic Press.
- Weinert, Franz E. (1994). Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In Reusser & Reusser-Weyeneth (Hrsg.). (1994), S. 183-205.
- Wendt, Michael. (1996). *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: Narr.
- Wessells, Michael G. (1984). *Kognitive Psychologie*. New York: Harper & Row.
- Wippich, Werner. (1984). *Lehrbuch der angewandten Gedächtnispsychologie. Band 1*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zimmermann, Günther. (1991). Strategien und Strategiedefizite beim Lernen mit Instruktionstexten. *Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL)*, 20, 195-210.
- Zimmermann, Günther. (1992). Zur Funktion von Vorwissen und Strategien beim Lernen mit Instruktionstexten. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3(2), 57-79.

Frauenliteratur im Englischunterricht der Sekundarstufe II (Leistungskurs): Feministische Interpretationsansätze und Textvorschläge

Natascha Würzbach*

Women's studies has provided us with new perspectives on literature and awakened substantial interest in the works of women writers. I would like to provide a list of English novels from the 19th and 20th centuries which would be appropriate for upper level high school students and make suggestions for a specifically feminist interpretation of them.

1. Geschlechterproblematik und Frauenliteratur im Unterricht

Während der letzten zwanzig Jahre hat sich unsere Sichtweise vom Verhältnis der Geschlechter deutlich gewandelt: die traditionelle Polarisierung nach Eigenschaften und Verhaltensweisen sowie nach der Zuordnung von Tätigkeitsbereichen ist nicht nur klarer ins Bewußtsein getreten, sondern sie wird vor allem kritischer beurteilt. Dabei ist deutlich geworden, daß die zugrundeliegenden stereotypen Unterscheidungen zwischen „männlich“ und „weiblich“ als „aktiv“ versus „passiv“, „stark“ versus „schwach“, „rational“ versus „emotional“, „erfolgsorientiert im öffentlichen Leben“ versus „hegend und pflegend innerhalb der Familie“ usw. meist zu Ungunsten der Frau erfolgen. Sie wird dabei im Rahmen der herrschenden gesellschaftlichen Wertvorstellungen als unterlegen eingestuft, entweder negativ beurteilt oder mit scheinbar schmeichelhaften Attributen in ihrer Handlungsfreiheit beschränkt. Es waren die Frauen selbst, die sich als Betroffene mit dieser Problematik in verschiedenen Phasen der Frauenbewegung seit Mitte des 19. Jahrhunderts und verstärkt während der letzten fünfundsiebenzig Jahre auseinandersetzten. Dabei standen notwendigerweise die Belange der Frau im Vordergrund. Erst auf dieser Grundlage einer kritischen Auseinandersetzung mit der Stellung der Frau in der Gesellschaft wurde sichtbar, welche weitreichende Bedeutung den Vorstellungen von den Unterschieden und Beziehungen zwischen den beiden Geschlechtern für unser Erleben und Handeln zukommt. Dem trägt die

* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. Natascha Würzbach, Englisch Seminar, Universität zu Köln, Albertus Magnus Platz, 50923 Köln.

gegenwärtige Erweiterung von *Women's Studies* zu *Gender Studies*¹ Rechnung. Wenn man das kulturelle Geschlecht (*gender*) im Gegensatz zum biologischen (*sex*) als ein geistiges Konstrukt begreift, das den historisch sich wandelnden Erfordernissen der Orientierung in der Wirklichkeit dient, dann erscheint eine Veränderung unserer Vorstellungen von den Geschlechtern und damit unserer Handlungsmöglichkeiten als erstrebenswert.

Eine Bewußtseinsveränderung im Hinblick auf die virulent gewordene Geschlechterproblematik zu bewirken, beginnt auch ein pädagogisches Anliegen der Schule zu werden. Ich möchte im folgenden einige Vorschläge machen, wie dies mittels Literatur in den Englischunterricht eingebracht werden könnte. Wenn die weibliche Perspektive und die Interessen von Schülerinnen dabei für mich im Vordergrund stehen, so ist das nicht nur durch legitime Subjektivität motiviert, sondern vor allem in drei Überlegungen begründet: Zum einen kann die Frauenforschung derzeit auf besser gesicherte und umfangreichere theoretische und praktische, d.h. textinterpretatorische, Ergebnisse zurückgreifen als die sehr viel jüngere *Gender*-Forschung, die sich mit den weitreichenden sozio-kulturellen Auswirkungen von Weiblichkeits- und Männlichkeitskonzeptionen gleichermaßen beschäftigt. Zum zweiten müssen die Korrekturen an herrschenden *Gender*-Konzeptionen zwar immer die Beziehung der Geschlechter im Auge behalten; der Wunsch nach entsprechender gesellschaftlicher Veränderung ist jedoch bei Frauen ungleich größer als bei Männern, und die wesentlichen Impulse gingen bisher von Frauen aus. Und schließlich ist im Lektürekanon des Englischunterrichts Frauenliteratur eklatant unterrepräsentiert.²

Bei der Einbeziehung von Frauenliteratur in das Curriculum des Fremdsprachenunterrichts Englisch in der Sekundarstufe II geht es darum, den Schülerinnen gleichberechtigt mit ihren Mitschülern ein Lektüreangebot zu machen, das ihren geschlechtsspezifischen Vorstellungen, Erfahrungen und Bedürfnissen besser entspricht, als dies bisher der Fall ist. Vergleicht man literarische Texte von weiblichen und männlichen Autoren, so zeigt sich rasch, daß in den Texten von Frauen häufig weibliche Figuren mit ihren spezifischen Problemstellungen, Konflikten und Lebensbereichen dargestellt werden: die Persönlichkeitsentwicklung einer Frau unter geschlechtsspezifischen Bedingungen; der Konflikt zwischen Ehe und Mutterschaft einerseits und Berufstätigkeit andererseits; Krisen bei Beendigung

¹ Zu Auswirkungen der feministischen und der *Gender*-Forschung auf die verschiedenen Diskurse wissenschaftlicher Disziplinen vgl. Gunew (Hrsg.) (1991); Bußmann & Hof (Hrsg.) (1995).

² Erste Schritte hierzu sind unternommen worden von Hermes (1993a, 1993b, 1993c). Sehr entschieden treten auch Nünning (1994) und Nünning & Gymnich (1995) mit konkreten Vorschlägen für eine Erweiterung des Lektürekansons durch Frauenliteratur ein.

der Familienphase im mittleren Alter einer Frau; die Beziehung zwischen Tochter und Mutter, zwischen Frau und Mann; spezifisch weibliche Krankheitserfahrung, weibliche Sexualität und Liebe. Wenn bei solchen Lesestoffen prononcierter als bisher die weibliche Perspektive vorgestellt und in die Diskussion eingebracht wird, so deckt dies nicht nur für die Schülerinnen einen Nachholbedarf. Es wird damit auch männlichen Schülern etwas von der Geschlechterproblematik vermittelt. Literatur hat immer die Möglichkeit, in einem imaginären Freiraum besonders scharf Kritik zu üben oder neue Möglichkeiten durchzuspielen.³ Deshalb bieten die Texte auch Diskussionsstoff für offene Fragen, etwa ob Lösungsmöglichkeiten für die bestehenden Konflikte zu suchen sind in der Angleichung der Geschlechter oder in einer Gleichberechtigung bei Wahrung von wünschenswerten Unterschieden oder in völlig neuen Konzeptionen von Geschlechtlichkeit.

Eine Thematisierung der Belange von Frauen und der damit verbundenen *Gender*-Problematik entspricht dem gerade in den letzten Jahren geforderten Lernziel der Entwicklung sozialintegrativer Fähigkeiten, wobei erwünscht ist, daß „einseitig kognitive Lernhaltungen zurückgedrängt werden zugunsten **seelischen Erlebens, inhaltlichen Engagements und praktischen Tuns**; dabei meint ‘praktisches Tun’ im Fremdsprachenunterricht engagiertes, inhalts- und absichtsorientiertes, in seinen Resultaten offenes sprachliches Handeln“ (Bach & Timm, 1989, S. 13). Und wenn dabei die Rede ist von der „Hinwendung zu einer Pädagogik, die den ganzen Menschen in den Blick nimmt, und zu der darin eingebetteten Aufgabe des Englischunterrichts, Kontexte für eine weitgehend autonome Sprachhandlungsfähigkeit herzustellen“ (Bach & Timm, 1989, S. 15), dann ist die Einbeziehung von Frauenliteratur in den Oberstufenunterricht ein überfälliges Desiderat.

Unter Frauenliteratur möchte ich literarische Texte verstehen, die von Frauen verfaßt wurden und in die daher in unterschiedlichem Maße etwas von der weiblichen Lebenswelt eingeht. Die allgemeine ideologische Orientierung kann dabei von konservativen und sexistischen bis zu progressiven und feministisch-kritischen Wertvorstellungen reichen und mit unterschiedlicher Deutlichkeit fiktional verarbeitet sein. Problembewußte Auseinandersetzungen mit Belangen der Frau sind in Romanen des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts weniger explizit als in Texten nach 1968, aber deshalb nicht weniger feministisch relevant. Es ist daher sehr schwierig, „feministische“ Literatur als eigene Textkategorie von der übrigen Frauenliteratur abzugrenzen. Am Sinnvollsten erscheint es, ver-

³ Auf den Modellcharakter von Literatur und ihren besonderen pädagogischen Wert wird auch in fachdidaktischen Überlegungen immer wieder hingewiesen. Stellvertretend sei genannt Freese (1977a).

schiedene Grade der Explizitheit des feministischen Wirkungspotentials, von subversiven Andeutungen über engagierte Deutlichkeit bis zu didaktischer Aufdringlichkeit, zu beschreiben und danach die Radikalität des Veränderungswillens einzuschätzen. Die pauschale Abqualifizierung von feministischer Literatur als „tendenziös“⁴ dokumentiert lediglich eine unreflektierte, aber immer noch verbreitete Abwehrhaltung gegen eine kritische Auseinandersetzung mit der Stellung der Frau in der Kultur der letzten Jahrhunderte. Es würde schließlich niemandem einfallen, George Eliots *The Mill on the Floss* oder Virginia Woolfs *Orlando* wegen ihres feministischen Wirkungspotentials als tendenziös zu bezeichnen. Symptomatisch ist dabei, daß der Begriff „feministisch“ im Deutschen mit Konnotationen exklusiver Radikalität behaftet ist und vielfach angstaussendend wirkt, während im Englischen *feminist* einen dominant beschreibenden Charakter hat und mit größerer Selbstverständlichkeit gebraucht wird. Ein Grund dafür liegt in der Tatsache, daß seit Ende der sechziger Jahre wesentliche Anstöße zur Frauenbewegung und zur feministischen Theoriebildung von den USA und Großbritannien ausgingen. Zugleich ist die englischsprachige Gegenwartsliteratur an frauenorientierten Texten sehr viel reicher als die deutsche oder französische. So sind Frauenliteratur und feministisches Gedankengut als genuiner Bestandteil der gegenwärtigen angelsächsischen Kultur anzusehen und auch unter diesem Aspekt eine wünschenswerte Ergänzung für das schulische Curriculum.

Für ein differenziertes und angemessenes Verständnis der Geschlechterproblematik, insbesondere frauenspezifischer Problembereiche und der Frauenliteratur, bedarf es eines theoretischen Vorverständnisses und spezifischer Analyse-kategorien, wie sie die feministisch orientierte Literaturwissenschaft, insbesondere im angelsächsischen Sprachraum, während der letzten dreißig Jahre entwickelt hat.⁵ „Feministisch“ bezeichnet dabei eine wissenschaftliche Ausrichtung, deren Erkenntnisinteresse sich auf frauenrelevante Aspekte des kulturellen Bereichs „Literatur“ richtet. Dies geschieht von einem Vorverständnis der Geschlechterproblematik aus, das für die Frau Partei nimmt, weil ihre Abwertung, Benachteiligung und Unterdrückung offensichtlich geworden ist, es aber auch ihre besonderen Fähigkeiten und Beiträge zur Kultur zu erkennen gilt. Die Offenlegung der Parteilichkeit des Standpunktes – der in anderen wissenschaftlichen Richtungen oft verschleiert wird – ermöglicht aber auch das Bemühen um eine klare Unter-

⁴ Repräsentativ für diese häufig vertretene Ansicht ist von Wilpert (1989). Hermes (1993b), die sich kritisch mit dem Wandel des Begriffs „Frauenliteratur“ auseinandersetzt, hält an der Sonderkategorie „feministisches Schreiben“ (ohne negative Bewertung) fest.

⁵ Überblickshafte Einführung in die feministische Literaturwissenschaft geben Morris (1993a) und Würzbach (1995a, 1995b).

scheidung zwischen Beschreibung und Analyse einerseits und Bewertung andererseits. Aus dem mittlerweile beträchtlich angewachsenen Wissensbestand der feministischen Literaturwissenschaft möchte ich diejenigen Komponenten hier vorstellen, die mir für die Unterrichtsvorbereitung sinnvoll erscheinen und mit deren Hilfe Schülerinnen und Schüler zu einem problembewußten und vielseitigen Verständnis einzelner Texte, relevanter gesellschaftlicher Verhältnisse und gegebenenfalls auch kultureller Besonderheiten angeregt werden können. Dabei könnten einzelne Passagen der einschlägigen Forschungsliteratur durchaus als expositorische Texte in die Schullektüre selbst einbezogen werden. Auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen will ich dann eine Anzahl von Erzähltexten und Dramen vorstellen, die nach meiner Einschätzung didaktisch besonders geeignet sind für eine stärkere Einbeziehung der weiblichen Perspektiven in den Englischunterricht anhand von literarischen Texten.

2. Das Konzept „Frauenbild“

Ein für die soziologische und mehr noch die literarwissenschaftliche Frauenforschung zentrales Konzept ist das **Frauenbild**. Unter diesem Begriff werden stereotype Vorstellungen von Weiblichkeit erfaßt, die Frauen auf wenige idealisierende, dämonisierende oder trivialisierende Eigenschaften festlegen. Dabei wird deutlich, daß die Idealisierungen etwa im Bild der Madonna, des *angel in the house* des 19. Jahrhunderts, der sich aufopfernden Märtyrerin, der selbstlosen, perfekten Mutter, der schönen Angebeteten, der hingebungsvollen Geliebten u.ä. keine echte Wertschätzung der weiblichen Person beinhalten, sondern in mehr oder minder verschleierter Form das weibliche Individuum einerseits zur Passivität verurteilen und andererseits von ihm hinsichtlich Moral, Gefühl und äußerer Erscheinung Höchstleistungen verlangen, die zugleich eine Ausgrenzung und eine Abwertung gegenüber den männlichen Handlungsmöglichkeiten darstellen. Darin sind die dämonisierenden Frauenbilder wie die Hexe, Wahnsinnige, Hure, Verführerin, Ehebrecherin, böse Stiefmutter u.ä. eindeutiger. Vielleicht am häufigsten begegnen wir den alltäglichen Formen der Abwertung von Frauen durch Trivialisierung als Naive, kleines Dummchen, Kindfrau, Hysterikerin sowie in der Personifizierung aller „typisch weiblichen“ Unfähigkeiten für männliche Handlungsbereiche („Frau am Steuer“ u.ä.). Stereotype Vereinfachung und einseitige Bewertung lassen den Abstraktionsgrad dieser Weiblichkeitskonzepte erkennen, der sie unterscheidet von konkreten Individuen oder deren Nachbildung in Roman- oder Dramenfiguren. Die einzelne Figur ist niemals deckungsgleich mit solchen Weiblichkeitsstereotypen, sondern immer eine Konkretisierung durch Eigenschaften und Verhaltensweisen, die auch davon abweichen oder darüber hinausgehen

können. Bei der Analyse geht es darum, die Beteiligung von einem oder mehreren solcher Frauenbilder an der Konzeption einer fiktionalen Figur zu erkennen und damit sexistische Komponenten im Text mit seinen Aussagen über die Erfahrungswirklichkeit dingfest zu machen. Das Entstehen und die Perpetuierung von Vorurteilen gegen Frauen können anhand der Suche nach solchen diskriminierenden Frauenbildern verfolgt werden.

Es stellt sich aber auch die Frage nach neuen, vielleicht progressiveren Frauenbildern, die allerdings bei genauerem Zusehen oft erneute Benachteiligungen erkennen lassen. So muß die Karrierefrau im Gegensatz zum Mann auf die Familie verzichten, oder ihr wird als Superfrau die Doppelbelastung von beruflicher und familiärer Arbeit zugemutet. Das Sexidol schädigt seine Gesundheit durch sogenannte Schönheitsoperationen und Silikoneinlagen, und das Fotomodell ist zu strenger Diät verpflichtet. So bedürfen auch die neuen Frauenbilder einer kritischen Analyse.

Die feministische Forschungsliteratur hat fragwürdige und diskriminierende Frauenbilder entlarvt, ihren Gehalt an männlichen Wunsch- und Angstvorstellungen psychoanalytisch als kollektive Projektionen gedeutet und ihr Vorkommen durch viele Textanalysen nachgewiesen. *Women's images criticism* beschäftigte sich anfangs vor allem mit Texten von Männern, in denen die sexistischen Frauenbilder besonders deutlich hervortreten können,⁶ später überwiegend mit Texten von weiblichen Autoren,⁷ deren Figurengestaltung keineswegs frei von Zügen konservativer Frauenbilder war und ist, da sie sich in einer patriarchalisch geprägten Kultur solchen Vorstellungen selten völlig entziehen können. Es ist eine reizvolle und historisch aufschlußreiche Aufgabe, die Spannungen und Inkongruenzen zwischen traditionellem Frauenbild und emanzipatorischer Abweichung interpretatorisch zu ermitteln. Der literarische Text kann sich hier als Austragungsort ideologischer Konflikte in Sachen Frau erweisen. Unbestreitbar gibt es auch stereotype und diskriminierende Männerbilder, deren kritische Analyse noch aussteht.

Die Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern, sich mit der Problematik von Geschlechtsstereotypen auseinanderzusetzen, dürfte leicht zu wecken sein, wenn man den Bezug zu ihrer Erfahrungswelt herstellt. Dies kann anhand des einen oder anderen literarischen Textes geschehen, wie ich im folgenden noch erläutern

⁶ Morris (1993b) referiert dazu einige Forschungsergebnisse.

⁷ Eine Vielzahl von Frauenbildern und Textbeispielen aus verschiedenen Epochen der englischen und amerikanischen Literatur bieten: Koppelman Cornillon (Hrsg.) (1972), Springer (Hrsg.) (1977), Lowry (1980), Modleski (1984) und Keller (1986). Auf einzelne Frauenbilder konzentrieren sich Marshall (1984) und Doan (Hrsg.) (1991).

werde. Dabei gilt es auch, fallweise die spezifisch literarische Vermittlung durch explizite und implizite Charakterisierung der Figuren, ihre Beziehungen zueinander (Figurenkonstellation), Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen (Kontrast- und Korrespondenzrelationen) und den Bedeutungsgehalt des Handlungsverlaufs bewußt zu machen.⁸ Will man expositorische Texte in den Unterricht einführen, so finden sich bei Toril Moi (1988) knappe Ausführungen zur Theorie und Anwendung des Konzepts *women's images*. Susan Gorsky (1972) liefert präzise Beschreibungen von leitenden Weiblichkeitsvorstellungen der viktorianischen Epoche, deren Weiterwirken in abgeschwächter Form noch im Verlauf des 20. Jahrhunderts zu beobachten ist. So wird zum Beispiel das negativ konnotierte Bild der *old maid* bis weit ins 20. Jahrhundert als *old spinster* tradiert und erfährt eine moderne Variante in der gesellschaftlichen Diskriminierung der *single woman*. Idealisierung und Dämonisierung finden sich vor allem in den Medien und besonders extrem in der Werbung, etwa in der *supermum* (perfekte Hausfrau, ohne sich besonders anstrengen zu müssen) sowie der *dizzy hen* (naiv und unbeholfen) oder der *stut* (die inkompetente Schlampe). Feministischer Protest wird lächerlich gemacht in der *captive wife*, die lautstark gegen die Verhinderung ihrer Selbstverwirklichung protestiert. Kennzeichnend für Frauenbilder, wie Karrierefrau und Superfrau, die als emanzipatorische Leitbilder intendiert sind, ist ihre Ambivalenz, da sie zugleich Leistungsanforderungen an Frauen stellen, die von Männern nicht erwartet werden.

3. Widersprüche und Brüche in Texten von Frauen: *double-voiced discourse*

Die Beobachtung, daß weibliche Autoren bei der Gestaltung ihrer Figuren sich oft dem gesellschaftsbestimmenden ideologischen Druck herrschender Frauenbilder nicht entziehen können und in einem mehr oder minder bewußten Zwiespalt von Anpassung und Abweichung stehen, wird in der feministisch orientierten Literaturwissenschaft sowohl für die literarische Produktion wie für eine entsprechende Rezeption mitbedacht. Das bedeutet für die Interpretation, daß mit einem *double-voiced discourse* zu rechnen ist. Darin wird neben der Übernahme fragwürdiger und für Frauen diskriminierender Vorstellungen der Wunsch nach Veränderungen in der Position der Frau oft nur verdeckt durch Zugeständnisse an herrschende Konventionen eingebracht. In Romanen des 18. und 19. Jahrhunderts zeigt sich

⁸ Zur Relevanz narratologischer Analysekatoren für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vgl. Jahn & Nünning (1994). Nünning (1993) liefert auch eine Anwendung auf einige Romane von Anita Brookner.

dieser heimliche Protest etwa, wenn eine Protagonistin sich über vorgeschriebene Grenzen hinauswagt, dafür jedoch von anderen Figuren abgelehnt und im Verlaufe der Handlung „bestraft“ wird,⁹ oder wenn ihr zeitweilige Selbständigkeit und Unabhängigkeit zugestanden wird, um sie dann durch die als glückliches Ende bewertete Heirat doch wieder einem männlichen Beschützer zu unterstellen (vgl. z.B. Jane Eyre in Charlotte Brontës gleichnamigem Roman von 1847). Je weiter wir in die Moderne kommen, um so offener werden die Konflikte dargestellt und werden Emanzipationsschritte positiv sanktioniert. Aber auch in zeitgenössischen Romanen und Dramen bleiben notwendigerweise Ambivalenzen von konservativen und progressiven Wertimplikationen bestehen.

Für die Auseinandersetzung mit Texten von Frauen im Unterricht bedeutet dies zum einen, daß sich die interpretatorischen Bemühungen nicht nur auf das literaturtypische Spannungsverhältnis zwischen Gesagtem und Gemeintem im allgemeinen, sondern auch auf dessen frauenspezifische Ausprägungen richtet. Dessen Wirkungspotential kann vor allem in Werken aus früheren Epochen subversiven Charakter haben. Zum zweiten bietet gerade die Impliztheit des als progressiv frauenfreundlich einzuschätzenden Teils des Bedeutungsgehalts Probleme der Verifizierbarkeit und Konsensfähigkeit. Die Gefahr eher spekulativer Deutungen ist dabei besonders gegeben, wie auch manche feministische Forschungsbeiträge zeigen. Dies könnte zum Anlaß genommen werden für eine Diskussion über Bandbreite und Grenzen von Lesarten, in der zum einen begründet wird, weshalb aus konstruktivistischer und kommunikationstheoretischer Sicht die Frage nach der Autorinnenintention und nach der einen, verlässlichen Interpretation obsolet geworden ist, in der zum anderen aber auch verschiedenartige Varianten von Lesarten im Rahmen eines argumentativen Nachvollzugs und bei angemessener Textnähe konsensfähig bleiben müssen.

Das von Elaine Showalter formulierte Konzept des *double-voiced discourse* ermöglicht es, sichtbare und versteckte Widersprüche und Brüche in literarischen Texten zu erfassen. Sie haben ihren Grund in der zwiespältigen Position der Frau in einer patriarchalisch geprägten Kultur. Showalter demonstriert dies in einem einfachen Modell, in dem sich männliche und weibliche Anteile an der Kultur zu einem großen Teil in der Weise überlappen, daß der weibliche Bereich vom männlich dominiert und überfremdet wird und für ihn nur ein schmales Segment freier Entfaltung bleibt. Bezeichnenderweise wird dieses Modell auch für die Beschreibung von religiösen und ethnischen Minderheiten in einer Gesellschaft ver-

⁹ Ohne hier ins einzelne gehen zu können, sei auf Figuren wie Catherine Earnshaw in Emily Brontës *Wuthering Heights* (1847) und Maggie Tulliver in George Eliots *The Mill on the Floss* (1860) verwiesen.

wendet. Stark vereinfachend zeigt es, welche Schwierigkeiten die Frau hat, sich in dem männlich bestimmten Bereich zu artikulieren, und wie gering die Rückzugsmöglichkeiten auf eigene angemessene Erlebens- und Handlungsräume sind. So bleiben beispielsweise berufliche Emanzipationsversuche im Dilemma der männlicherseits meist als selbstverständlich erwarteten Doppelbelastung stecken oder führt Familienarbeit zu keiner selbständigen Alterssicherung. Deshalb bleiben Frauenbilder, in denen durchaus weibliche Qualitäten wie Toleranz, Beziehungsfähigkeit oder Gefühlsbetontheit enthalten sind, letztlich immer auf die Bedürfnisse des Mannes ausgerichtet. So ist eine Frau, die sich zu ihrer eigenen Freude schön macht, doch den begehrliehen Blicken von Männern ausgesetzt, wenn sie sich nicht in ein Frauencafé zurückzieht. Es dürfte nicht ganz einfach sein, die oft subtilen Formen der Ungleichbehandlung der Geschlechter innerhalb verfestigter kultureller Strukturen im Unterricht zu diskutieren. Neben literarischen Texten könnte als expositorischer Text auch ein Auszug aus Showalters wegweisendem Artikel zu *double-voiced discourse* und zu *dominant male* und *muted female culture* zugrundegelegt werden (Showalter, 1982, S. 27ff.; zur germanistischen Diskussion vgl. Weigel, 1983).

4. Bedeutung des soziokulturellen Kontextes für das Verständnis der Texte

Ein besonderes Anliegen der anglo-amerikanischen Ausrichtung feministischer Literaturwissenschaft¹⁰ ist es, Texte von Frauen in ihrem historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontext zu verstehen. Wenn wir Literatur als eine Möglichkeit ansehen, sich mit der erfahrbaren Wirklichkeit auf eine spezifisch ästhetische, fiktionale und bedeutungsreiche Weise auseinanderzusetzen, dann stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen den beiden Bereichen Text und Kontext. Der besondere Status von Literatur erlaubt es ihr, Allgemeines an konkreten Beispielen zu illustrieren, Kritik zu üben, ohne unmittelbaren Sanktio-

¹⁰ Auf die zweite, davon deutlich unterscheidbare Richtung der feministischen Literaturwissenschaft, die linguistisch-psychoanalytisch orientierte, nach ihrem Ursprungsland auch „französische“ Theoriebildung, gehe ich hier nicht ein, da sie aus verschiedenen Gründen für die Unterrichtspraxis wenig geeignet ist. Die anglo-amerikanische Richtung hingegen ist durch empirisch-pragmatisches Vorgehen gekennzeichnet, vertritt eine manchmal allzu inhaltsorientierte Textarbeit und widmet dem soziokulturellen Kontext besondere Aufmerksamkeit. Zur Einführung in die beiden Richtungen vgl. Morris (1993a) und Würzbach (1995a).

nen ausgesetzt zu sein,¹¹ und Möglichkeiten durchzuspielen, ohne unmittelbare Handlungskonsequenzen einzufordern. Im einzelnen gilt es durch Interpretation aufzuzeigen, mit welchen jeweils zeitgenössischen Frauenproblematiken sich ein Text auseinandersetzt und wie dies geschieht. Für die historische Vergangenheit ist der Kontext schwieriger zu ermitteln als für die Gegenwart, über die uns Informationen leichter zugänglich sind. Hier sind historische Erkenntnisse von Bedeutung. Zu den bisher in der Geschichtswissenschaft vernachlässigten weiblichen Handlungsbereichen in ihrer genderspezifischen Bedingtheit liegt inzwischen eine Anzahl von sozialgeschichtlichen Untersuchungen von Frauen vor, die sich mit Aspekten wie der rechtlichen Stellung der Frau, Bildung und Ausbildung, Arbeit und Beruf, Sexualität und Medizin befassen. Dabei werden auch die ersten Ansätze feministischer Kritik einzelner Frauen an den bestehenden Verhältnissen erfaßt, die sich dann zu einer Frauenbewegung etwa Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelte und verschiedene Phasen unterschiedlicher Wirksamkeit durchlief. Es ist hier nicht der Raum, geeignete Informationsquellen für eine entsprechende Unterrichtsvorbereitung im einzelnen vorzustellen. Ich nenne hier lediglich einige besonders nützliche Werke.¹²

In einer Unterrichtsreihe, die eine Anzahl von Texten aus dem 19. und 20. Jahrhundert behandelt, könnten einige Informationen über den historischen Wandel der Stellung der Frau eingebracht werden. Dabei kann ein Verständnis entwickelt werden sowohl für das Maß an Benachteiligung von Frauen in der Vergangenheit wie für die erreichten Fortschritte und immer noch wünschenswerten Veränderungen. Es kann aber auch gezeigt werden, wie einzelne literarische Texte davon etwas in eher mittelbarer Weise verarbeiten, es dabei aber auch auf das Grundsätzliche zuspitzen können.

Im Fremdsprachenunterricht dient die Kontextualisierung der literarischen Texte der landeskundlichen Information und dem Textverständnis. Für die Textarbeit selbst stellt die feministische Literaturwissenschaft Denkvorsetzungen, Fragestellungen und Analysekatogorien bereit, kann sich gleichzeitig aber auch auf Methoden und Beschreibungsmodelle der allgemeinen Literaturwissenschaft stützen. Narrative und dramatische Textverfahren können mit herkömmlichen Analysekatogorien erfaßt und auf ihre rezeptionsleitenden Funktionen befragt werden, wobei in unserem Zusammenhang vor allem von Interesse ist, wie die

¹¹ Ausnahmen bilden Zensurmaßnahmen, die zwar den fiktionalen Charakter von Literatur verkennen, dabei aber ihre mittelbare Wirkung auf Einstellungsänderungen, die eventuell Handlungen nach sich ziehen könnten, besonders fürchten.

¹² Beechey & Whitelegg (Hrsg.) (1986); Branca (1975); Braybon & Summerfield (1987); Caine (1992); Crosby (1991); Hunt (Hrsg.) (1987); John (Hrsg.) (1986); Lewis (1984, 1986, 1992); Reid & Wormald (Hrsg.) (1982); Vicinus (Hrsg.) (1980a, 1980b).

literarischen Darstellungsmittel der Vermittlung und Akzentuierung des genderspezifischen, frauenrelevanten und feministisch-kritischen Wirkungspotentials dienen. Darauf komme ich bei meinen Textvorschlägen noch exemplarisch zu sprechen, zu denen keine Interpretationen als Orientierungshilfen vorliegen. Grundsätzlich mögliche Vorgehensweisen können allerdings aus Beispielen feministischer Einzeltextinterpretationen durchaus als Anregung für die Unterrichtsvorbereitung dienen.¹³

Es dürfte deutlich geworden sein, daß eine feministisch orientierte Betrachtung von Literatur und ihres gesellschaftlichen Kontextes weltanschauliche, politische und sozialetische Fragen und damit auch Werteinstellungen berührt und so zur kontroversen Auseinandersetzung anregt, die sich auf recht unterschiedliche persönliche Erfahrungen beziehen kann. Die methodisch-didaktische Konsequenz scheint mir zu sein, daß bei der Auseinandersetzung mit den entsprechenden Texten eine Kombination von „gelenkter Interpretation“ und Aufforderung zu spontanem Reagieren und unterschiedlichen Deutungen anzuwenden ist. Gelenkt muß die Interpretation insofern sein, als es gilt, Denkvoraussetzungen und Analyseverfahren in der oben dargelegten Weise einzubringen, die das Textverständnis im Sinne der feministischen Problemstellung erst ermöglichen.¹⁴ Andererseits muß genügend Freiraum gegeben werden, das Wirkungspotential der Texte mit den eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen und dabei möglicherweise auch variierende Lesarten zu diskutieren, sei es in mündlicher oder schriftlicher Form. Die Erarbeitung des Lerngegenstandes in der Auseinandersetzung mit sich und den anderen im Sinne „themenzentrierter Interaktion“ (vgl. Löffler, 1989) erscheint hier besonders geboten.

5. Textvorschläge

Ich möchte nun eine Anzahl von Texten der englischen Literatur zur Behandlung im Unterricht vorschlagen und auf der Grundlage der bisherigen theoretischen Darlegungen kommentieren. Meine Auswahl ist von mehreren didaktischen Gesichtspunkten geleitet (vgl. dazu Freese, 1977b und Glaap, 1989). Inhalte und Problemstellungen der Romane bilden auf unterschiedliche Weise Identifikations-

¹³ Relevanz und Ergebnisreichtum feministischer Interpretation demonstriert Kolodny (1982, 1985). Zu einer Anzahl von klassischen Texten der englischen Literaturgeschichte finden sich feministische Interpretationen in Diamond & Edwards (Hrsg.) (1977).

¹⁴ In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, daß es kein Wirklichkeitsverständnis ohne Theoriebildung, d. h. ohne Schemata des Wahrnehmens, Denkens und Fühlens gibt – angefangen von unserer raum-zeitlichen Orientierung über die ärztliche Diagnose bis zur Autoinspektion – auch wenn wir uns dessen nicht immer gleich bewußt sind.

angebote für Schülerinnen, beziehen sich auf lebensweltliche Erfahrungen, die unmittelbar oder mittelbar für sie nachvollziehbar sein müßten und sich teilweise auch auf Konfliktpotential in ihrem späteren Leben beziehen. Die Texte vermitteln keineswegs Rollenvorbilder, sondern setzen sich kritisch mit den Problemen und oft schwer lösbaren Konflikten von Frauen auseinander, die sich mit dem traditionellen Rollenverständnis nicht mehr identifizieren können. Aspekte der historischen und kulturellen Distanz haben dabei zusätzlichen Informationswert. Für die Ziele des Fremdsprachenunterrichts sind zeitgenössische Texte sprachlich besonders geeignet, zumal gerade englische Romane oft gebrauchssprachliche Diktion verwenden und ein realistisches *setting* auch ein entsprechendes Vokabular garantiert. Ich schlage flankierend einige Texte aus der ersten Hälfte des 20. und aus dem 19. Jahrhundert vor, weil sie geeignet sind, einen Eindruck von den Lebensbedingungen der Frauen früherer Epochen zu vermitteln, und weil sie zum Vergleich anregen. In jedem Falle liefern die Figuren und Handlungsverläufe vielerlei Ansatzpunkte zur Interpretation und genügend Stoff für eigene Stellungnahmen, Diskussionen oder vielleicht Rollenspiele im Sinne einer handlungsorientierten Didaktik. Dabei handelt es sich um Texte von literarischer Qualität, ohne besonders kompliziert oder experimentell zu sein, so daß eine fallweise Berücksichtigung der literarischen Verfahren sinnvoll erscheint. Hier kann ein Stück weit auch der besondere Status von literarischen Texten bewußt gemacht werden. Die Einführung in ein kulturelles Medium, das trotz mancher pessimistischer Prognosen sich nicht so leicht von den elektronischen Medien verdrängen läßt, ist sicher auch ein wichtiges, wenn auch anspruchsvolles Lernziel. Die meisten der im folgenden genannten Texte sind gegenwärtig in preiswerten Taschenbuchausgaben auf dem Markt.¹⁵

Mit den zeitgenössischen Romanen von Fay Weldon, Margaret Forster und Maureen Duffy möchte ich zunächst drei moderne Romane vorstellen, die in ihrer Figurenkonzeption und ihrem Handlungsverlauf sich deutlich mit Frauenbildern auseinandersetzen und dabei auch die Mutter-Tochter Beziehung thematisieren. In den anschließend zu besprechenden Romanen von May Sinclair und Radclyffe Hall aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird gezeigt, wie unter dem Druck gesellschaftlicher Konventionen die Persönlichkeitsentwicklung bei heranwachsenden Mädchen verhindert wird und welche Folgen dies für ihr späteres Leben hat. Hierbei handelt es sich um Formen des weiblichen Bildungsromans, für den ich dann zwei weitere, inhaltlich anders geartete Beispiele aus dem 19. Jahrhundert von George Eliot und Charlotte Brontë anführe. Die Variationsbreite

¹⁵ Falls ein Text gerade nicht verfügbar ist, bietet sich bei kleineren Arbeitsgruppen und dem meist nicht allzu großen Textumfang auch die Möglichkeit einer Kopiervorlage.

dieser für Schülerinnen besonders interessanten Gattung will ich dann an einem Initiationsroman von Elizabeth Bowen und einem Roman zu einer *midlife crisis* von Doris Lessing zeigen.

Fay Weldon: *Female Friends* (1975)

Durch das umfangreiche Personal dieses Romans wird ein breites Spektrum von Frauenbildern vorgestellt, die durch Frauengestalten aus zwei Generationen verkörpert werden. Hauptfiguren sind drei durch Kindheitsfreundschaften, aber auch durch rivalisierende Beziehungen zu Männern miteinander verbundene Frauen im Alter zwischen dreißig und vierzig: Chloe, Marjorie und Grace. Ihre Mütter Gwyneth, Helen und Esther haben als Orientierungsfiguren prägenden Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung der Töchter, wie aus Kindheitsepisoden erkennbar wird. Chloe repräsentiert das Bild einer selbstlosen Ehefrau und Mutter, die all ihre eigenen Wünsche zurückstellt und dafür von Ehemann Oliver, einem egozentrischen Pascha, und von den Kindern und Pflegekindern wenig Anerkennung oder gar Dank erntet. Die pointierte, zuweilen satirische Darstellung vermittelt implizite Kritik an dieser modernen Fassung der Märtyrerin und des viktorianischen *angel in the house*. Die diesem Frauenbild inhärente weibliche Psychodynamik der Selbstbestätigung durch Selbstaufgabe wird Chloe durch ihre Mutter Gwyneth vorgelebt, die alleinerziehend ihr Kind durchbringen mußte, dabei von Arbeitgeber und Liebhaber ausgebeutet wurde, deren Wahlspruch jedoch lautet: „understand and forgive“. Sie stirbt an einem Krebsleiden. Chloe findet nach einer langen Serie von Frustrationen und Demütigungen die Kraft, aus ihrer Ehe auszubrechen. Esther, eine weitere Variante dieses Frauentyps, lebt in einer unglücklichen Ehe mit einem tyrannischen Mann und stirbt ebenfalls frühzeitig. Ihre Tochter Grace wählt sich allerdings ein gänzlich entgegengesetztes mütterliches Vorbild in Majories Mutter Helen, die dem Bild des Luxusweibchens entspricht. Sie versteht es, durch Charme und elegantes Auftreten ohne große Anstrengungen durchs Leben zu kommen und die Männer auszunutzen. Grace, bereits als Kind egozentrisch und aufmüppig, eifert ihr nach. Als geschiedene und finanziell gut versorgte Frau mit zwei (vernachlässigten) Kindern hat sie rasch wechselnde Partner und mehrere Abtreibungen. Während Chloe durch ihren Mann an der Ausübung eines Berufes gehindert wird und Grace keinerlei Interesse an einer beruflichen Tätigkeit hat, verkörpert Majorie, die dritte der drei „female friends“, als Journalistin in mancher Hinsicht das Bild der Karrierefrau, bleibt unverheiratet und kinderlos und leidet zeitlebens unter der emotionalen Vernachlässigung durch ihre Mutter Helen.

Die Figuren werden so dargestellt und gelegentlich auch kommentiert, daß sowohl eine komische und satirische Distanzierung wie auch Mitgefühl erzeugt werden und dabei Verständnis für die gesellschaftliche Festlegung und Prägung von Frauen entsteht. Es sind keine Figuren, die eine Vorbildfunktion erfüllen oder unmittelbare Lebenshilfe bieten können. Wenn man allerdings im Schulunterricht seit zwanzig Jahren Orwells Gesellschaftssatiren liest, um den kritischen Blick zu schärfen, dann dürfte es an der Zeit sein für eine frauenspezifische Lektürevariante. Bei der Textarbeit liegt es nahe, die eher explizit und typisierend charakterisierten Figuren miteinander zu vergleichen, mit Hilfe der ermittelten Korrespondenz- und Kontrastrelationen Bedeutungsaspekte aufzuzeigen und die implizit vom Text provozierend gestellten Fragen zu diskutieren: in welchem Verhältnis sollten altruistisches und selbstbewahrendes Verhalten stehen; wie können die Machtverhältnisse zwischen Frau und Mann aussehen; wie steht es um die hier demonstrierte Unvereinbarkeit von Familie und Berufstätigkeit für Frauen; sind Veränderungen zwischen den Generationen zu beobachten. Es läßt sich auch zeigen, daß die episodische und anachronische Struktur des Erzählverlaufs, der alternierend Geschehnisse aus dem Leben der drei Hauptfiguren zu verschiedenen Zeitpunkten bietet, der Akzentuierung von thematischen Zusammenhängen dient. Zum einen werden Wiederholungsmuster im Verhalten einer Figur deutlich, und zum anderen werden ähnliche Erfahrungen verschiedener Figuren in einem Kapitel nebeneinandergestellt und damit Varianten zu Themen wie Erwartungen von Mädchen an ihre Eltern, Menstruation und erste sexuelle Erfahrungen, Liebe und Ehe, Partnerkonflikte, Schwangerschaft und Abtreibung, Eifersucht, männliche Machtausübung, ungewollt schuldig Werden u.a. durch Figuren und Handlungen dargestellt. Die große Zahl von Figuren und Episoden ermöglicht die exemplarische Behandlung vieler Themen. Dabei erleichtert das Fehlen eines kontinuierlichen Handlungsverlaufs die Auswahl von Textpassagen zur gründlicheren Lektüre.

Margaret Forster: *Mother Can You Hear Me?* (1979)

Der Roman stellt drei Generationen von Frauen dar, die im Verhältnis von Mutter und Tochter stehen. Mrs Trewick betreute und erzog ihre vier Kinder in bescheidenen Verhältnissen streng, aber hingebungsvoll nach konventionellen Wertvorstellungen. Sie repräsentiert für ihre Tochter Angela, die zentrale Figur in der Handlungsgegenwart, einerseits die aufopferungsvolle, perfekte Mutter; andererseits möchte Angela ihre vier Kinder freier und moderner erziehen. Angelas Verhalten gegenüber ihrer fünfzehnjährigen Tochter Sadie, der dritten weiblichen Hauptfigur des Romans, ist geprägt von dem ständigen Konflikt zwischen der

Orientierung an dem traditionellen Mutterbild und einem progressiven Verhalten, das den Kindern wie der Mutter mehr Freiraum gibt. Gleichzeitig steht Angela unter der Dreifachbelastung von familiären Aufgaben, ihrer Teilzeitbeschäftigung als Lehrerin und der zeitweiligen Betreuung der kränkelnden alten Mutter. Mrs Trewicks lebenslange Frustration aufgrund einer trotz ihrer Begabung verhinderten Berufsausbildung, durch die ständige Gängelung von Seiten ihres Mannes und durch totale Verausgabung in Hausarbeit und Kinderaufzucht findet unreflektierten Ausdruck in ihrer habituellen Unzufriedenheit. Angela reagiert darauf mit fast zwanghaftem Pflichtbewußtsein, begleitet von Mitleid und Schuldgefühlen. Eine derartige Mutterbindung möchte Angela ihrer Tochter ersparen, verfällt aber doch immer wieder in den Fehler, ihrerseits Sadie mit Bitten um Hilfe und Verständnis für ihre eigene Belastung zu überfordern. Sadie verweigert sich und gibt ihrer pubertären Rebellion auf vielerlei Weise Ausdruck. Die Auseinandersetzungen zwischen Mutter und Tochter um den Geschirrabwasch oder Geld für Kleiderkäufe, über die Planung einer Party oder einer Reise mit der Freundin sind gekennzeichnet durch das Bemühen Angelas, ihrer Tochter größere Freiheiten zuzugestehen, als sie selbst hatte, was wiederum durch Mrs Trewick kritisiert wird, und durch Sadies Schwanken zwischen trotzigem Rückzug und Kooperationsbereitschaft. Am Ende, nicht zuletzt unter dem Eindruck des Todes von Mrs Trewick, kommt es zu einer ersten Verständigung zwischen Mutter und Tochter, wodurch für die Zukunft eine gesprächsbereite und zunehmend verständnisvolle Beziehung signalisiert wird, wie sie Angela mit ihrer Mutter nie haben konnte. Der Roman thematisiert recht lebendig und eingängig die Schwierigkeiten, in denen sich eine Frau wie Angela in einer Zeit des Wertewandels und der Neuorientierung befindet. Ihre inneren Widersprüche und Konflikte veranschaulichen dies in einem *double-voiced discourse*, der offen zutage tritt.

Die Generationsunterschiede zwischen den drei Frauen, der Wandel des Mutterbildes, wie er im Kontrast zwischen Mrs Trewick und Angela und vor allem durch deren innere Konflikte und Widersprüche erzählerisch verdeutlicht wird, die Auseinandersetzung in einer letztlich durchaus „intakten“ Familie und insbesondere das Erleben und Verhalten eines heranwachsenden Mädchens bilden unmittelbare Identifikationsangebote für Schülerinnen und Schüler. Auch die sehr eindringliche Darstellung der Belastung einer berufstätigen Mutter von vier Kindern bei zusätzlicher Altenpflege, wodurch das Idealbild der Superfrau problematisiert wird, tangiert den Erfahrungsbereich junger Menschen aus eigener Beobachtung. Erzählstrukturell aufschlußreich ist die Komprimierung der Romanhandlung auf etwa ein halbes Jahr fiktionaler Gegenwart, innerhalb derer zahlreiche Rückwendungen aus Angelas Perspektive als Erinnerungen unmittelbare

Vergleiche zwischen dem damaligen Verhalten ihrer Mutter und ihren eigenen Einstellungen und Handlungsweisen in ähnlichen Situationen ermöglichen. Die Darstellung von Angelas Bewußtseinsvorgängen in erlebter Rede und im Psychobericht ist in sehr lebendig geschilderte Szenen integriert, von denen sich vor allem die Streitdialoge zwischen Angela und Sadie zur Einzelinterpretation gut eignen. Dabei kann auch die Subjektivität von Angelas Sichtweise als Hauptfokalisierungsinstanz des Romans diskutiert werden. Schließlich vermittelt der Roman auch etwas von den Schwierigkeiten, aber auch der Notwendigkeit und Fruchtbarkeit des Austragens von Konflikten in familiären Beziehungen. Details über die Lebensführung der Familie, einen Ferienaufenthalt in Cornwall oder die Gestaltung eines Picknicks können landeskundlich ausgewertet werden.

Maureen Duffy: *That's How It Was* (1962)

Dieser autobiographische Roman schildert eine besonders enge, auch etwas idealisierte Mutter-Tochter Beziehung von der Geburt bis zum 14. Lebensjahr aus der Perspektive der Tochter Paddy als Erzählerin. Sie weiß, was sie ihrer Mutter Louey Miller verdankt, die alleinerziehend, tuberkulosekrank und auf Sozialhilfe angewiesen ihrer kleinen Tochter nicht nur das Lebensnotwendige bietet, sondern ihr auch Persönlichkeitswerte vermittelt und ihr eine gute Schulbildung ermöglicht. Die Beziehung zwischen den beiden während des Heranwachsendens der Tochter wird in einzelnen, chronologisch angeordneten Episoden von großer Intensität erzählerisch dargestellt. Sie ist von enger Zuneigung und Solidarität geprägt, in der Mutter und Kind einander mit wechselseitiger Sensibilität begegnen. Paddys Initiationserfahrungen beinhalten Armut und mehrfachen Wohnungswechsel, kurzfristige Trennungen von der Mutter, Krankheit und Todesbedrohung, Einheirat der Mutter in eine mentalitätsmäßig fremde Familie aus wirtschaftlichen Überlegungen, Schulwechsel und Bildungserlebnisse, Mobilität durch ein Fahrrad, Sexualität und beginnende Ablösung von der Mutter, die ihrerseits loszulassen versteht. Im Laufe der Beziehung über vierzehn Jahre findet ein allmählicher Rollentausch statt, indem Paddy immer mehr zur Beschützerin ihrer Mutter wird. Zeitgeschichtliche Aspekte sind in dem Roman angesprochen mit der Bedrohung Englands durch den Luftkrieg und mit der zunehmenden schulischen Förderung von Arbeiterkindern. Der Text stellt sprachlich keine allzu hohen Anforderungen und eignet sich gleichzeitig besonders gut, eine Funktionsweise von Literatur zu demonstrieren: wie anhand einfacher und einprägsamer Vorgänge und Beschreibungsdetails zusätzliche Bedeutung vermittelt wird. Manche der Episoden aus der Kindheit von Paddy im Umgang mit ihrer Mutter sind von großer Suggestivkraft.

May Sinclair: *Life and Death of Harriet Freaan* (1922)

Welche gewaltigen Veränderungen in der Erziehung und Ausbildung junger Mädchen seit Beginn unseres Jahrhunderts stattgefunden haben, illustriert dieser Kurzroman einer Zeitgenossin von Virginia Woolf. Die Hauptfigur Harriet Freaan wird in einem großbürgerlichen Haushalt der spätviktorianischen Zeit von allen einem weiblichen Wesen drohenden Gefahren abgeschirmt, überbehütet und nach dem Vorbild ihrer Mutter zu einem *angel in the house* erzogen. Einer schwer durchschaubaren Mischung aus besitzergreifender Liebe und moralischem Druck ausgesetzt, lernt Harriet als Kind, daß Verzicht und Selbstunterdrückung weibliche Ideale sind und daß Sexualität eine unbedingt zu vermeidende Bedrohung bedeutet. In kurzen und symbolisch verdichteten Szenen und Ereignissen wird dies demonstriert und Harriets unterdrückte Frustration spürbar gemacht. Ihr weiterer Lebensweg illustriert die schädigenden Auswirkungen von Normen eines Frauenbildes, wie es für die Mittelschicht des 19. Jahrhunderts maßgebend war. Harriet verzichtet nicht nur auf Kuchen und Lieblingssuppe, sondern auch auf Spaziergänge außer Haus und auf den Bewerber um ihre Hand. In einer lebenslangen Wohngemeinschaft mit ihrer Mutter vermag sie keine eigene Identität und Gefühlsmöglichkeit zu entwickeln, blockiert selbst alle persönlichen Kontakte und fristet schließlich nach dem Tod von Mrs Freaan vereinsamt ihr Dasein in zwanghafter Erfüllung einer Alltagsroutine.

Radclyffe Hall: *The Unlit Lamp* (1924)

Während in der Lebensgeschichte von Harriet Freaan die Vermittlung von Bildung oder gar Ausbildung zu einem Beruf gar nicht angesprochen wird, spielt dies im Romangeschehen von *The Unlit Lamp*, das in der fiktionalen Zeitkonzeption schon in der beginnenden Moderne angesiedelt ist, eine zentrale Rolle. Die Hauptfigur Joan Ogden, die bereits als Kind Widerstände gegen die traditionelle Mädchenrolle und einen starken Freiheitsdrang zeigt, zeichnet sich durch außergewöhnliche intellektuelle Begabung und hohe Motivation für ein Medizinstudium aus. Durch die kompetente und vorbildhaft wirkende Hauslehrerin Elizabeth Rodney wird sie wesentlich gefördert und erfährt zusätzliche Ermunterung durch den jungen Arzt Richard Benson, der vergeblich um ihre Hand anhält. Wie der metaphorisch zu verstehende Titel bereits signalisiert, gelingt es Joan jedoch nicht, ihre Studien- und Berufswünsche gegen den Willen ihrer Mutter durchzusetzen, die es auf subtile Weise versteht, die Tochter an sich zu binden. Im Konflikt zwischen den Erwartungen ihrer Mutter und denen ihrer Lehrerin, die sie beide auf verschiedene Weise liebt, folgt Joan letztlich nicht dem Angebot von

Elizabeth, der provinziellen Enge eines englischen Seebades zu entfliehen und mit ihr eine Wohnung in London zu teilen. Elizabeth Rodney, die gegen herrschende Konventionen ein Studium in Cambridge absolvierte, verkörpert das um die Jahrhundertwende entstandene Frauenbild der *New Woman*, das gekennzeichnet ist durch Selbständigkeit, Berufsausbildung, Unverheiratetsein und ein eher männliches Auftreten. Mrs Ogden verdeutlicht hingegen, wie eine konventionelle Hausfrau und Mutter ihren Frustrationen aus einer lieblosen Ehe und durch eine unausgefüllte Lebensweise durch sanft erzwungene Zuwendung ihrer Tochter zu kompensieren sucht. Nach mehreren gescheiterten Ausbruchversuchen bleibt Joan zu Hause und widmet sich der Fürsorge der alten, kränkelnden und launischen Mutter und degeneriert ähnlich wie Harriet Freaan in eine psychische Erstarrung und physische Anfälligkeit. Das typische Schicksal der unverheiratet gebliebenen Tochter, wie es bis weit in unser Jahrhundert anzutreffen war, kann als historische Kontrastfolie zu den heutigen Lebenschancen junger Frauen dienen. Wie groß der Einfluß der Mutter als prägendes Vorbild und als Erziehungsautorität auf die Tochter heute noch ist, könnte zum Gegenstand eigenständiger Überlegungen gemacht werden. Der Roman ist eingängig mit traditionellen Mitteln erzählt. Die Erfassung der Charakteristika der drei weiblichen Hauptfiguren im Vergleich läßt sich auch unter Kürzung der Lektüre dieses recht breit erzählenden Werkes durchführen.

Die beiden Romane *Life and Death of Harriet Freaan* und *The Unlit Lamp* stellen jeweils eine verhinderte Persönlichkeitsentwicklung aufgrund der rigiden Einschränkungen jeglicher Entfaltungsmöglichkeiten für Frauen dar. Sie gehören zu der Gattung des „weiblichen Bildungsromans“, der erst von der feministischen Literaturwissenschaft als Variante des klassischen Bildungsromans erkannt wurde.¹⁶ Die Tatsache, daß vorher nur Bildungsromane mit männlichen Protagonisten in den Gattungskanon Aufnahme fanden, beleuchtet schlaglichtartig die dominant männliche Sichtweise in der bisherigen Literaturgeschichtsschreibung und die Notwendigkeit einer ergänzenden Korrektur. Bildungsromane mit weiblichen Hauptfiguren thematisieren notwendigerweise andere Probleme und zeigen andere Entwicklungsverläufe entsprechend der unterschiedlichen gesellschaftlichen Realität für Frauen und Männer. Bis weit ins 20. Jahrhundert war die Persönlichkeitsentwicklung von Frauen geprägt durch Benachteiligung in Bildung und Ausbildung, die Fixierung auf die Heirat als Hauptlebensziel und den Ausschluß von öffentlichen Aufgabebereichen. Dies geht in den weiblichen Bildungsroman ein, der gleichzeitig auch einer spezifisch weiblichen Sensibilität und Erlebnisfä-

¹⁶ Über den weiblichen Bildungsroman informiert ein Sammelband von Einzelinterpretationen mit einer guten Einführung: Abel, Hirsch & Langland (Hrsg.) (1983) sowie Felski (1989).

higkeit durch extensive Bewußtseinsdarstellung breiten Raum gibt. Dabei werden keineswegs nur negative Entwicklungsverläufe gezeigt, sondern verschiedene Arten weiblicher Identitätsfindung vorgestellt.¹⁷ Bei einer Behandlung von Beispielen des weiblichen Bildungsromans im Leistungskurs Englisch kann vielfach auch auf Vorwissen über den klassischen Bildungsroman aus dem Deutschunterricht zurückgegriffen werden.

George Eliot: *The Mill on the Floss* (1860)

Trotz des Umfangs des Romans, wie er für das 19. Jahrhundert durchaus üblich war, spricht einiges für eine zumindest auszugsweise Behandlung etwa im Rahmen einer Unterrichtsreihe zum weiblichen Bildungsroman. Auf der Grundlage eines Resümées des klar strukturierten *Plot* sind Einstiege in einzelne Szenen und Kapitel durchaus möglich. George Eliot kannte Goethes *Wilhelm Meister*, fühlte sich jedoch durch die Wahl einer weiblichen Hauptfigur zur Gestaltung eines tragischen Handlungsverlaufs gedrängt. In einer Reihe von Kindheitsepisoden wird deutlich, daß Maggie Tulliver aufgrund ihres Geschlechts gegenüber ihrem Bruder Tom nach Wertschätzung und Bildungschancen benachteiligt wird, obwohl sie eine stärkere und sensiblere Persönlichkeit ist. Durch die Verarmung der Familie in einem Rechtsstreit und durch den Tod des Vaters gerät Maggie unter die Autorität des Bruders, der extrem konservative Normen unerbittlich vertritt. Nachdem sie trotz ihrer aufgeweckten Intelligenz und ihres brennenden Interesses im Gegensatz zu ihrem minder begabten Bruder keine Schule besuchen durfte, versucht Maggie ihrem Bildungshunger in dem gerade aufgrund des Rechtsstreits verbotenen Umgang mit dem belesenen Philip Wakem zu stillen und gerät so in einen Loyalitätskonflikt zu dem ebenfalls von ihr sehr geliebten Bruder. Dieser versteht es, seit ihrer Kindheit von Maggie schwer zu erfüllende Liebesbeweise zu verlangen und sie durch Schuldzuweisungen unter Druck zu setzen. Die von ihr als Frau geforderte Demut und Anpassungsbereitschaft versucht Maggie zeitweilig unter großer Selbstverleugnung zu praktizieren. Eine leidenschaftliche Liebe zu Stephen Guest, dem Verlobten ihrer Kusine, erfordert wiederum einen Verzicht. Maggies Persönlichkeitsentwicklung wird durch mehrere für sie unauflösbare Konflikte und die damit verbundene Unerfüllbarkeit von Wünschen verhindert. Die herrschenden gesellschaftlichen und *genderspezifischen* Maßstäbe, nach denen sie bestraft werden muß, stehen einer für sie angemessenen Selbst-

¹⁷ Der Romanzyklus *Pilgrimage* (1915-1944) von Dorothy Richardson ist zu umfangreich und kompliziert für eine Schullektüre. Auf Romane, in denen Frauenfiguren erst in mittlerem Alter eine entscheidende Entwicklung durchlaufen, gehe ich später ein.

verwirklichung entgegen. Der *double-voiced discourse* hat hier tragische Aspekte, die durch den frühen Tod Maggies bei dem Versuch, ihren Bruder Tom aus den Fluten zu retten, bestätigt werden. Die komplexe Figurenpsychologie insbesondere der Protagonistin wird durch eine differenzierte Bewußtseinsdarstellung erfaßt, die von analysierenden Kommentaren der Erzählinstanz begleitet wird. Eine größere Zahl lebendig charakterisierter Figuren und reiches Beschreibungsdetail vermitteln eine Vorstellung vom Leben der unteren Mittelschicht in einer englischen Kleinstadt des 19. Jahrhunderts. Der Roman stellt ein vorzügliches Beispiel viktorianischer Erzählkunst dar.

Charlotte Brontë: *Jane Eyre* (1847)

Dieser nicht ganz so umfangreiche, aber ebenso bedeutende weibliche Bildungsroman des 19. Jahrhunderts stellt die Entwicklungsmöglichkeiten der Protagonistin etwas optimistischer dar, wenngleich auch Jane als Vollwaise im Hause einer bössartigen Tante ungeliebt geduldet, in einer Internatsschule auf sich allein gestellt, als Hauslehrerin in einem Abhängigkeitsverhältnis und in eine unglückliche Liebe verstrickt, mit erheblichen Schwierigkeiten zu kämpfen hat. Sie zeigt jedoch Mut und Eigeninitiative, Aufgeschlossenheit für Menschen und neue Umgebungen, Charakterfestigkeit und Durchhaltevermögen – alles Eigenschaften, die deutlich abweichen von den normativen Frauenbildern der Zeit. Während Maggie Tulliver an der Unlösbarkeit ihrer Konflikte scheitert, leidet Jane Eyre zwar an den Spannungen zwischen ihrem rebellischen Wesen und der Forderung nach Selbstdisziplin, zwischen Liebesbedürfnis und Unabhängigkeitsstreben, zwischen Gefühl und Vernunft, kommt dabei jedoch zu akzeptablen Kompromißlösungen und entwickelt ihre eigene Identität. In der Gesamtkonzeption des Romans wird Tragik dadurch vermieden, daß mögliche Anlagen und Eigenschaften der Protagonistin, die eine zu große Zerreißprobe darstellen würden, in andere Figuren verlagert sind: die Schulfreundin Helen Burns verkörpert ein Maß an Frömmigkeit und Selbstaufgabe, wie es zwar einer Frau Mitte des 19. Jahrhunderts gut ansteht, für Jane jedoch mit ihren emanzipatorischen Eigenschaften unvereinbar wäre. Und die in einem entlegenen Turmzimmer versteckt gehaltene, wahnsinnige Frau Rochesters, Bertha Mason, deren Existenz zunächst Janes Heirat mit ihm verhindert, zeigt eine extreme Form von Leidenschaftlichkeit, die Jane nie erlaubt wäre. Der *double-voiced discourse*, der in *Mother Can You Hear Me* in offenen Widersprüchen zutage tritt oder in *The Mill on the Floss* als Tragik gefaßt ist, wird hier allegorisch angedeutet, wie die feministische Forschung gezeigt hat. Dies gilt auch für die Wahrung einer gewissen Unabhängigkeit und Gleichberechtigung der mittellosen Jane gegenüber dem wohlhabenden und mit männlicher Macht aus-

gestatteten Dienstherrn Rochester, was auf der Ebene des Handlungsverlaufs in der Weise suggestiv gestaltet wird, daß Jane unvermutet eine Erbschaft zufällt und Rochester durch Erblindung beim Brand seines Herrenhauses in ein körperliches Abhängigkeitsverhältnis gebracht wird, bevor das Paar endgültig zueinanderfinden kann. Auch Janes Entscheidungskonflikt zwischen dem erotisch anziehenden und einfühlsamen, jedoch fehlerhaften Rochester und ihrem zweiten Bewerber St. John, der moralisch einwandfrei, aber gefühlsarm und zweckorientiert ist, wird gelöst, indem Rochester einen Läuterungsprozeß durchläuft und damit für eine viktorianische Protagonistin eine ungewöhnlich intensive Liebesbeziehung möglich und durch Heirat sanktioniert wird.

So kann der Roman nicht nur als Bildungs- und Entwicklungsroman gelesen, sondern auch zum Anlaß genommen werden, die suggestive Bedeutungsstruktur von Figuren- und Plotgestaltung in einer literarischen Fiktion herauszuarbeiten. Gleichzeitig ist er auch ein literarisches Zeitdokument über die Schulausbildung von Mädchen, das Bildungsangebot und die Erziehungsmethoden sowie die Tätigkeit einer Hauslehrerin. Dies war der einzige für Frauen offenstehende Beruf. Charlotte Brontë kannte ihn aus eigener Anschauung. Und schließlich sind Jane Eyre wie auch Maggie Tulliver literarische Gestalten, die auch heute noch kaum weniger als Hamlet oder Macbeth zum kulturellen Wissensbestand im englischen Bewußtsein gehören.

Elizabeth Bowen: *The Death of the Heart* (1938)

Ein wesentlicher Bestandteil des Bildungsromans ist die Initiation in das Leben der Erwachsenen, die erste bewußte Konfrontation mit ernsten Lebensfragen und mit Desillusionierungen. In der Moderne wird dies oft zu einer Initiationsgeschichte komprimiert. Mit Salingers *The Catcher in the Rye* ist ein männlicher Vertreter einer Initiationsfigur seit zwanzig Jahren im Schulunterricht präsent. Elizabeth Bowens Roman *The Death of the Heart* kann als ein weibliches Pendant angesehen werden. Die sechzehnjährige Portia findet nach dem Tod ihrer Eltern Aufnahme in London bei Verwandten, die sie bisher nicht kannte. Bei Thomas und Anna Quayne in der höflich distanzierten Atmosphäre der *upper class* wird Portia subtil gedemütigt und bleibt einsam. Befreiend und innovativ gestaltet sich für sie ein Ferienaufenthalt in einem Seebadeort bei Annas ehemaliger Gouvernante Mrs Heccomb und ihren Kindern Dickie und Daphne. Portia, die bisher mit ihrer Mutter in wechselnden Hotelzimmern ihr Leben verbrachte, macht nun in einer Clique von Jugendlichen ihre ersten Erfahrungen mit Gleichaltrigen, die tanzen und flirten, Ausflüge unternehmen und Sport treiben, ins Kino oder in Bars gehen. Auch wenn Dickie und Daphne in ihrem unkomplizierten und

lebensfrohen Verhalten nicht ganz kongeniale Orientierungsfiguren für die ernsthafte und nachdenkliche Portia sind, so begegnet sie ihnen doch mit Neugier und Aufgeschlossenheit. Portia beginnt, den Umgang mit dem anderen Geschlecht zu lernen und wird in ihrer idealisierten Liebesvorstellung enttäuscht durch Eddie, einen selbstgefälligen, wenig verlässlichen und eher kontaktgestörten jungen Angestellten, der nebenbei aus Karrieregründen auch Anna hofiert. Noch mehr verunsichert und in ihrer Identität bedroht fühlt sich Portia nach ihrer Rückkehr, als sie herausfindet, daß Anna ihr Tagebuch gelesen hat und sie sich der Lächerlichkeit preisgegeben glaubt. Sie läuft von einem Zuhause fort, das für sie keines ist, und sucht Schutz bei Major Butt, einem väterlichen Freund, der davon wenig angetan ist, da er ähnlich wie seinerzeit Portias Mutter im Hotel lebt und einen Skandal fürchtet. Matchett, die alte Hausangestellte der Quaynes, zu der Portia ein gewisses Vertrauen gewonnen hat, soll sie zur Heimkehr bewegen, wozu Portia vermutlich keine andere Wahl hat. Der offene Romanschluß macht es auch schwer einzuschätzen, welchen Einfluß die ernüchternden Erfahrungen auf Portias zukünftiges Erleben und Verhalten haben werden. Die Kritik des Romans an der Gefühlskälte und dem mangelnden Verständnis für ein heranwachsendes Mädchen richtet sich vor allem gegen die *upper class*, deren Lebensweise in realistischem Detail geschildert wird. Die konventionelle Erzählweise des Romans bietet einen Wechsel von szenischem Erzählen und Bewußtseinsdarstellung sowie brillante Figurenportraits.

Zwei weitere weibliche Bildungsromane seien noch kurz erwähnt. *Dusty Answer* (1927) von Rosamond Lehmann ist ein umfangreicher und komplexer Initiationsroman, der relativ hohe Anforderungen an junge Leserinnen stellt. Die Entwicklung Judith Earles von der Kindheit bis zu ihrem Studienabschluß ist vor allem bestimmt von einer intensiven und für sie immer bewußter werdenden Auseinandersetzung mit Beziehungsproblemen in ihrem Verhältnis zu Männern und Frauen. Trotz mancher Enttäuschung gelingt ihr eine versöhnliche Verarbeitung der Probleme, geht sie gestärkt aus ihren Krisen hervor und entwickelt eine innere Selbständigkeit. Weniger schwierig und umfangreich ist Anita Brookners *A Start in Life* (1985), ein Roman, der sehr eindringlich die Verhinderung von Persönlichkeitsentwicklung und Selbständigkeit durch egoistische und possessive Eltern beschreibt, wobei diskutabel bleibt, welchen Anteil daran die selbst eher passive Protagonistin Ruth Weiss hat.

Doris Lessing: *The Summer before the Dark* (1973)

Während die Darstellung der Entwicklung männlicher Protagonisten in der Regel, mit der Kindheit beginnend, den Lebenslauf bis zu einem als vorläufig abge-

schlossen zu betrachtenden Reifungsprozeß und der Übernahme von gesellschaftlichen Aufgaben führt, trägt der weibliche Bildungsroman der Gegenwart in manchen Varianten der Tatsache Rechnung, daß für Frauen nach einer Phase der Stagnation mit Beginn der Ehe und bis zum Erwachsenwerden der Kinder noch einmal ein Entwicklungsschub einsetzen kann, der oft von einer *midlife crisis* eingeleitet wird (vgl. z.B. Bawden, 1976; Drabble, 1980 und Weldon, 1978). Der Roman von Doris Lessing erscheint mir als besonders geeignet für die Behandlung auf der Sekundarstufe II. Kate Brown entdeckt zu Beginn eines Sommers, daß ihre drei halb erwachsenen Kinder und ihr häufig auf Vortragsreisen mit Affären beschäftigter Mann sie kaum mehr brauchen. Im Verlauf eines dramatisch krisenhaften Erkenntnis- und Selbstfindungsprozesses, begleitet von aufschlußreichen Träumen, distanziert sie sich von diesem „Gebrauchtwerden“ als Form fremdbestimmter Selbstbestätigung und versucht ihre geschlechtstypische, antrainierte Anpassungsbereitschaft abzulegen und ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu erkennen. Dies gelingt ihr zunächst, indem sie Wiederholungsmuster ihres Verhaltens in neuen Situationen eines erfolgreichen Jobs als Dolmetscherin und einer mißglückten Urlaubsreise mit einer flüchtigen Männerbekanntschaft erkennt. Sie setzt sich kritisch mit ihrer Vergangenheit auseinander und nimmt von liebgewordenen Illusionen Abschied. Den Wendepunkt einer neuen Identitätsstabilisierung bilden das Überstehen einer schweren Infektionskrankheit, nach der sie aus Protest gegen herkömmliche Weiblichkeitsstereotypen ihre grauen Haare nicht mehr färbt. Der Kontakt mit alternativen Jugendlichen, insbesondere durch ihre neue Freundin Maureen, gibt Kate Gelegenheit, ihre eigenen Probleme zu diskutieren und die Perspektive der jüngeren Generation kennenzulernen. Ob die Veränderung des Bewußtseins ihrer Situation nach der Rückkehr in ihre Familie am Ende des Sommers konkrete Auswirkungen auf ihr weiteres Leben hat, bleibt am Romanende offen. Im Vordergrund des gesamten Romans steht die innere Auseinandersetzung von Kate Brown, deren Perspektive in extensiver Bewußtseinsdarstellung vermittelt wird.

6. Schlußbemerkung

Ich hoffe, gezeigt zu haben, daß Frauenliteratur eine wertvolle Ergänzung für einen immer wieder als „offen“ proklamierten Lektürekanon bilden kann und daß eine feministisch orientierte Textarbeit kein Schreckensgespenst darstellt, sondern aktuelle Gesellschaftskritik einbringt. Ein Blick auf die bisher im Kanon favorisierten Romane von Joseph Conrads *Lord Jim* (1900) bis William Goldings *Lord of the Flies* (1954) zeigt rasch, daß dort eine dominant männliche Lebens- und Erfahrungswelt präsentiert wird, während weibliche Figuren oft von sexistischen

Frauenbildern geprägt sind. Die Auswahl meiner Textvorschläge konzentriert sich hingegen auf Romane, die sich kritisch mit bestehenden Frauenbildern auseinandersetzen. Dabei bieten die Romane ein breites Spektrum von weiblichen Figuren und behandelten Themen an, aus dem nach Maßgabe der Unterrichtsgestaltung ausgewählt werden kann. Die damit verbundenen Problemstellungen sind besonders geeignet, in einem schülerzentrierten Fremdsprachenunterricht¹⁸ die Lernenden auch zur Aktivität im mündlichen und schriftlichen Ausdruck anzuregen und neben der Kommunikationsfähigkeit mit neuen und aktuellen Texten zur Lektüre zu motivieren. Zur Umsetzung meiner Überlegungen und Textvorschläge in der Unterrichtspraxis könnten nachträgliche Unterrichtsanalysen aufschlußreich sein.

Eingang des revidierten Manuskripts: 8.2.96

Literaturverzeichnis

- Abel, Elizabeth, Hirsch, Marianne & Langland, Elizabeth. (Hrsg.). (1983). *The Voyage In: Fictions of Female Development*. Hannover, London: University Press of New England.
- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter. (Hrsg.). (1989). *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke.
- Bawden, Nina. (1979). *Afternoon of a Good Woman*. London: Penguin. [1976].
- Beechey, Veronica & Whitelegg, Elizabeth. (Hrsg.). (1986). *Women in Britain Today*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bowen, Elizabeth. (1990). *The Death of the Heart*. London: Penguin. [1938].
- Branca, Patricia. (1975). *Silent Sisterhood: Middle Class Women in the Victorian Home*. London: Croom.
- Braybon, Gail & Summerfield, Peggy. (1987). *Out of the Cage: Women's Experience in Two Wars*. London: Pandora.
- Brontë, Charlotte. (1994). *Jane Eyre*. London: Penguin. [1847].
- Brookner, Anita. (1991). *A Start in Life*. London: Triad Grafton. [1985].
- Bußmann, Hadumod & Hof, Renate. (Hrsg.). (1995). *Genus: Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften*. Stuttgart: Kröner.
- Caine, Barbara. (1992). *Victorian Feminists*. New York: Oxford University Press.
- Crosby, Christina. (1991). *The Ends of History: Victorians and 'the Woman Question'*. New York: Routledge.
- Diamond, Arlyn & Edwards, Lee R. (Hrsg.). (1977). *The Authority of Experience. Essays in Feminist Criticism*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Doan, Laura L. (Hrsg.). (1991). *Old Maids to Radical Spinsters: Unmarried Women in the Twentieth-Century Novel*. Urbana: University of Illinois Press.
- Drabble, Margaret. (1987). *The Middle Ground*. London: Penguin. [1980].
- Duffy, Maureen. (1983). *That's How It Was*. London: Virago Press. [1962].
- Eliot, George. (1979). *The Mill on the Floss*. London: Penguin. [1860].

¹⁸ Nünning (1995) macht eine Anzahl konkreter Vorschläge, wie Schülerinnen und Schüler zu *writing activities* und *oral activities* angeregt werden können.

- Felski, Rita. (1989). *The Novel of Self-Discovery*. In Rita Felski (Hrsg.). (1989), *Beyond Feminist Aesthetics: Feminist Literature and Social Change* (S. 122-133). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Forster, Margaret. (1981). *Mother Can You Hear Me?* London: Penguin. [1979].
- Freese, Peter. (1977a). Aufgaben und Schwierigkeiten einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik. In Peter Freese & Liesel Hermes (Hrsg.), *Der Roman im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Theorie und Praxis* (S. 9-28). Paderborn: Schöningh.
- Freese, Peter. (1977b). Zur Auswahl von Texten für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In Peter Freese & Liesel Hermes (Hrsg.), *Der Roman im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Theorie und Praxis* (S. 29-50). Paderborn: Schöningh.
- Glaap, Albert-Reiner. (1989). Literaturdidaktik und literarisches Curriculum. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 119-126). Tübingen: Francke.
- Gorsky, Susan. (1972). The Gentle Doubters: Images of Women in Englishwomen's Novels 1840-1920. In Koppelman Cornillon (Hrsg.) (1972), 28-54.
- Gunew, Sneja. (Hrsg.). (1991). *A Reader in Feminist Knowledge*. London, New York: Routledge.
- Hall, Radclyffe. (1981). *The Unlit Lamp*. London: Virago Press. [1924].
- Hermes, Liesel. (1993a). Modern Women Writers: Versuch einer Einführung. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 48, 217-227.
- Hermes, Liesel. (1993b). Writing Women – women writers: Schreib-‘Räume’ für Frauen in England. Teil 1. *Fremdsprachenunterricht*, 3, 155-159.
- Hermes, Liesel. (1993c). Writing Women – women writers: Schreib-‘Räume’ für Frauen in England. Teil 2. *Fremdsprachenunterricht*, 4, 227-229.
- Hunt, Felicity. (Hrsg.). (1987). *Lessons for Life: The Schooling of Girls and Women, 1850-1950*. Oxford: Blackwell.
- Jahn, Manfred & Nünning, Ansgar. (1994). A Survey of Narratological Models. *Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 27, 283-303.
- John, Angela V. (Hrsg.). (1986). *Unequal Opportunities: Women's Employment in England, 1800-1918*. Oxford: Blackwell.
- Keller, Barbara. (1986). *Woman's Journey Toward Self and Its Literary Exploration*. Bern: Lang.
- Kolodny, Annette. (1982). Turning the Lens on ‘The Panther Captivity’: A feminist exercise in Practical Criticism. In Elizabeth Abel (Hrsg.), *Writing and Sexual Difference* (S. 159-175). Brighton: Harvester.
- Kolodny, Annette. (1985). A Map of Rereading. Gender and the Interpretation of Literary Texts. In Elaine Showalter (Hrsg.), *The New Feminist Criticism* (S. 46-62). New York: Pantheon.
- Koppelman Cornillon, Susan. (Hrsg.). (1972). *Images of Women in Fiction: Feminist Perspectives*. Bowling Green, Ohio: Bowling Green University Popular Press.
- Lehmann, Rosamond. (1990). *Dusty Answer*. London: Penguin. [1927].
- Lessing, Doris. (1990). *The Summer before the Dark*. London: Triad Grafton. [1973].
- Lewis, Jane. (1984). *Women in England 1870-1950: Sexual Divisions and Social Change*. Brighton: Wheatsheaf Press.
- Lewis, Jane. (Hrsg.). (1986). *Labour and Love: Women's Experience of Home and Family, 1850-1940*. Oxford: Blackwell.
- Lewis, Jane. (1992). *Women in Britain since 1945: Women, Family, Work and the State*. Oxford: Blackwell.
- Löffler, Renate. (1989). Ganzheitliches Lernen: Grundlagen und Arbeitsformen. In Bach & Timm (Hrsg.) (1989), 42-67.

- Lowry, Suzanne. (1980). *The Guilt Cage: Housewives and a Decade of Liberation*. London: Elm Tree.
- Marshall, Judi. (1984). *Women Managers: Travellers in a Male World*. Chichester: Wiley.
- Modleski, Tania. (1984). *Loving with a Vengeance: Mass-Produced Fantasies for Women*. New York: Methuen.
- Moi, Toril. (1988). Images of Women Criticism. In Toril Moi (Hrsg.). (1988), *Sexual, Textual Politics. Feminist Literary Theory* (S. 42-49). London, New York: Routledge.
- Morris, Pam. (1993a). *Literature and Feminism. An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Morris, Pam. (1993b). Rereading Male Images of Women. In Morris (1993a), S. 16-27
- Nünning, Ansgar. (1993). Formen und Funktionen der Auflösung von Geschlechtsstereotypen in ausgewählten Romanen von Anita Brookner: Interpretationshinweise für eine Behandlung im Englischunterricht der Sekundarstufe II. *Die Neueren Sprachen*, 92, 249-270.
- Nünning, Ansgar. (1994). Literatur von Frauen über Frauen: Englische Gegenwartsromane für den Unterricht in der Sekundarstufe II. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 3, 272-283.
- Nünning, Ansgar. (1995). ‘Nur nicht gleich interpretieren!’ Kreative und produktionsorientierte Zugangsmöglichkeiten bei der Textarbeit. In *Fremdsprachenunterricht*, 39/48, 102-106.
- Nünning, Ansgar & Gymnich, Marion. (1995). Die Stellung der Frau in der Gesellschaft: Englischsprachige Romane von Frauen über Frauen. Lektüeranregungen für den Englischunterricht der Oberstufe. Teil 2. *Fremdsprachenunterricht*, 39/48, 129-135.
- Reid, Ivan & Wormald, Eileen. (Hrsg.). (1982). *Sex Differences in Britain*. London: Grant McIntyre.
- Showalter, Elaine. (1982). Feminist Criticism in the Wilderness. In Elizabeth Abel (Hrsg.), *Writing and Sexual Difference* (S. 9-35). Brighton: Harvester.
- Sinclair, May. (1980). *Life and Death of Harriet Frean*. London: Virago Press. [1922].
- Springer, Marlene. (Hrsg.). (1977). *What Manner of Woman: Essays on English and American Life and Literature*. New York: New York University Press.
- Vicinus, Martha. (Hrsg.). (1980a). *Suffer and Be Still: Women in the Victorian Age*. London: Methuen.
- Vicinus, Martha. (Hrsg.). (1980b). *A Widening Sphere. Changing Roles of Victorian Women*. London: Methuen.
- von Wilpert, Gero. (1989). *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Kröner.
- Weigel, Sigrid. (1983). Der schielende Blick. Thesen zur Geschichte weiblicher Schreibpraxis. In Inge Stephan & Sigrid Weigel (Hrsg.), *Die verborgene Frau: Sechs Beiträge zu einer feministischen Literaturwissenschaft* (S. 83-138). Berlin: Argument.
- Weldon, Fay. (1994). *Female Friends*. London: Penguin. [1975]
- Weldon, Fay. (1982). *Praxis*. London: Hodder. [1978].
- Würzbach, Natascha. (1995a). Einführung in die Theorie und Praxis der feministisch orientierten Literaturwissenschaft. In Ansgar Nünning (Hrsg.), *Literaturwissenschaftliche Theorien, Modelle und Methoden* (S. 137-152). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Würzbach, Natascha. (1995b). Grundlagen feministischer Literaturwissenschaft. In Rüdiger Ahrens, Wolf-Dietrich Bald & Werner Hüllen (Hrsg.), *Handbuch Englisch als Fremdsprache* (S. 330-334). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Überlegungen zum Begriff des interkulturellen Lernens in der Fremdsprachendidaktik

Evelyn Röttger*

Although 'intercultural learning' has become a widely used term in foreign language learning and education, until today it is not really clear what is meant by this concept. Aiming at a more precise application of the term, the author discusses the use of 'intercultural learning' in several publications. She insists, that 'Fremdes' and 'Eigenes' are inseparable categories in intercultural learning and intercultural studies. This should mean information about, reflexion on and criticism of the foreign culture and one's own. The latter aspect leads to the integration of recent concepts, offered by Intercultural Pedagogics for multicultural societies, into intercultural foreign language learning and education. These concepts include the insight into common cultural features and the criticism of structures of dominance and dominant behaviour.

1. Einleitung

In einer neueren Aufsatzsammlung mit dem Titel „Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht“ (Bausch, Christ & Krumm, 1994), in der sich namhafte Autoren und Autorinnen zum Begriff, zu Vermittlungskontexten, zur Lehr- und Lernperspektive sowie zur Erforschung des interkulturellen Lernens äußern, beklagen viele der versammelten Stimmen die Konjunktur und Unschärfe des Begriffs (Bleyhl, 1994, S. 9; Doyé, 1994, S. 43; Freudenstein, 1994, S. 56f.; House, 1994, S. 85; Königs, 1994, S. 101; Krumm, 1994a, S. 116). Gleichwohl ist nach Lektüre des Bandes der Klärungsbedarf nicht gedeckt, fallen doch eher – wie in der Einleitung auch eingeräumt wird (Bausch, Christ & Krumm, 1994, S. 8) – gegensätzliche Auffassungen ins Auge. Die Herausgeber laden die Leserinnen und Leser dazu ein, die Unterschiedlichkeit der Positionen festzustellen und ihre Tragfähigkeit kritisch zu überprüfen – eine Aufforderung, der hier, unter Einbezug weiterer Veröffentlichungen, Folge geleistet werden soll.

Einige Beispiele:

- Während Solmecke ausführt, der allgemeinste Nenner aller Versuche, „interkulturelles Lernen“ zu definieren, laufe darauf hinaus, daß der Begriff durch „das ältere 'Landeskunde'“ (Solmecke, 1994, S. 165) ersetzt werden könne, erscheint anderen Autoren gerade eine Unterscheidung der Begriffe von Bedeutung, da „Landeskunde“ nur den Erwerb von „Faktenwissen“ (Bleyhl, 1994, S. 11; Gnutzmann, 1994, S. 67), einen „Informationsgewinn“ (Christ,

* **Korrespondenzadresse:** E. Röttger, TU Berlin, Fachbereich 2, Institut für Fachdidaktiken, Sekr. FR 3-7, Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin. Fax: 030-31421117.

- 1994, S. 31) über die Zielkultur meine. Krumm zitiert zudem die ABCD-Thesen zur neuen Rolle der Landeskunde im DaF-Unterricht, die den Hinweis enthalten, daß nicht Information primäre Aufgabe der Landeskunde sei, „sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden.“ (ABCD-Thesen, zitiert nach Krumm, 1994a, S. 116)
- Gnutzmann spricht sich gegen eine Überbetonung der interkulturellen Dimension des Lernens im „konventionellen Fremdsprachenunterricht“ (Gnutzmann, 1994, S. 67) aus, zumal der Erwerb einer allgemeinen interkulturellen Kompetenz, zu der u.a. die Grundlegung von Toleranz, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Änderung von Verhaltensmustern sowie die Überwindung von Ethnozentrismus zählen, „schon in anderen – vielleicht geeigneteren – Fächern“ (Gnutzmann, 1994, S. 68) angestrebt würde. Christ (1994, S. 34), Königs (1994, S. 102), Müller (1994, S. 157) und Solmecke (1994, S. 168) meinen hingegen, interkulturelles Lernen könne und solle in vielfachen Lern- und Vermittlungskontexten stattfinden.
 - Während Hunfeld (1994, S. 94) – in Anlehnung an Hüllen – sowie Bleyhl die Auffassung vertreten, fremdsprachliches Lernen sei schon immer interkulturell gewesen¹ – der Fremdsprachenunterricht sei „eben der Ort“ (Bleyhl, 1994, S. 9) zum Erwerb der Fähigkeit, die Grenzen zwischen verschiedenen Kulturen zu überschreiten –, glaubt List (1994, S. 133), die Annahme, mit Sprachunterricht ergäben sich kulturelle Einsichten von selbst, sei erschüttert. (vgl. Müller, 1994, S. 156)

Wenn Barkowski 1990 für die Pädagogik feststellt, der „Begriff des Interkulturellen Lernens ist noch immer eher ein ... Suchbegriff als ein ausgewiesenes erziehungswissenschaftliches Programm mit gesichertem Begriffsbestand und in der Praxis erprobten und bewährten Lehr- und Lernweisen“ (Barkowski, 1992, S. 186), so gilt dies heute ähnlich für die Fremdsprachendidaktik. Die folgenden Ausführungen sind deshalb als Versuch gedacht, die Suche nach Gemeinsamkeiten für eine fremdsprachendidaktische Theorie interkulturellen Lernens fortzuführen,² den Begriff einzugrenzen und damit einen Beitrag dazu zu leisten, daß das Wort „interkulturell“ von der Gesellschaft für deutsche Sprache nicht auf die Liste der „Unwörter des Jahres“ gesetzt wird.

¹ Hunfeld nimmt die Gleichsetzung mit der Einschränkung „nimmt man das Wort unbefangen“ (Hunfeld, 1994, S. 94) vor.

² Da es sich beim „interkulturellen Lernen“ eben nicht um einen festen Begriff handelt, soll hier, im Gegensatz zu Barkowskis Schreibweise, die Kleinschreibung bevorzugt werden.

2. Auf der Suche nach einem gemeinsamen Nenner: sechs Thesen

These 1: Interkulturelles Lernen ist der Weg, interkulturelle Kompetenz in interkultureller Kommunikation das Ziel.

Interkulturelles Lernen ist als ein Prozeß zu verstehen, der mit dem Ziel in Gang gesetzt werden soll, interkulturelle Kompetenz(en) zu schaffen. Unter interkultureller Kompetenz ist, verkürzt gesagt, eine Handlungskompetenz zur Herstellung von Gemeinsamkeit (von Helmolt & Müller, 1993, S. 514; Müller, 1993, S. 69) in interkultureller Kommunikation zu verstehen.

Während die Definition von Knapp & Knapp-Potthoff,³ auf die häufiger rekurriert wird (Doyé, 1994, S. 46; Königs, 1994, S. 101; Müller, 1994, S. 159ff.), auf eine wie auch immer geartete, „mithilfe der Elemente eines im weitesten Sinne sprachlichen (d.h. hier: verbalen, paraverbalen und non-verbalen) Kodes“ (Knapp & Knapp-Potthoff, 1990, S. 66) hergestellte Kommunikationssituation abhebt, impliziert die Formulierung des Ziels einer Didaktik der interkulturellen Kommunikation, die „Verbesserung der Fähigkeit zur IKK“ (Knapp & Knapp-Potthoff, 1990, S. 83; vgl. Doyé, 1994, S. 43; Vollmer, 1994, S. 173), dann eine qualitative Komponente: Man kann fähig oder unfähig zur IKK sein, besser oder schlechter interkulturell kommunizieren. Anders ausgedrückt: Nach der Definition Knapp & Knapp-Potthoffs besitzt der Terminus „interkulturelle Kommunikation“ zunächst keine positiv qualifizierende Wertung, verbirgt sich in ihr doch eher das Watzlawicksche Diktum „Man kann nicht nicht kommunizieren“ bzw. in diesem Fall: „Kommunizieren Angehörige (mindestens) zweier Kulturen miteinander, und einer der an ihr beteiligten Kommunikationspartner bedient sich einer zweiten oder fremden Sprache, kann man nicht nicht interkulturell kommunizieren“.

Doch beläßt man es bei Knapp & Knapp-Potthoffs Definition von IKK, müßte das Ziel interkultureller Didaktik „interkulturelle Kompetenz in interkultureller Kommunikation“ lauten, womit konstruktive Fähigkeiten und Fertigkeiten ganz im Sinne Knapp & Knapp-Potthoffs gemeint sind:

³ „‘Interkulturelle Kommunikation’ ist demnach die interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich mit Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden. ... Ein wesentliches Charakteristikum von IKK ist ... damit gegeben, daß sich einer der an ihr beteiligten Kommunikationspartner typischerweise einer zweiten oder fremden Sprache bedienen muß, die nicht eine Varietät seiner eigenen ist.“ (Knapp & Knapp-Potthoff, 1990, S. 66)

„Es geht hier im wesentlichen um einen Komplex von analytisch-strategischen Fähigkeiten, die das Interpretations- und Handlungsspektrum des betreffenden Individuums in interpersonaler Interaktion mit Mitgliedern anderer Kulturen erweitern. In diese analytisch-strategischen Fähigkeiten sind Wissen über andere Kulturen generell, die Veränderung von Einstellungen und eine Sensibilität (*awareness*) gegenüber kulturbedingter Andersartigkeit integriert.“ (Knapp & Knapp-Potthoff, 1990, S. 83)

Analog zu einer so verstandenen Zielsetzung interkultureller Didaktik betont Beile: „Successful intercultural communication ... requires more than the ability on the part of at least one of the speakers to speak the language of the other“, weshalb den Lernern und Lernerinnen beigebracht werden müsse, „to understand and respect the cultural background of the language they are learning“ und „to become aware of what is specific to their own cultural background.“ (Beile, 1991, S. 22) Diesen Anspruch löst der Autor jedoch mit Übungen wie „False Friends“ und „Eye to Eye“ (Beile, 1991, S. 24), die der Vermeidung sprachlicher Interferenzen im Bereich der Lexik und der Idiomatik dienen, nicht ein. Wie aus einigen interkulturellen Konzeptionen der kommunikative Aspekt herausfällt, so daß der Fokus auf Kulturvermittlung als Weiterentwicklung einer inhaltsorientierten Landeskunde liegt (Knapp & Knapp-Potthoff, 1990, S. 82), fällt bei Beiles „Interlingual exercises for intercultural communication“ der kulturelle Aspekt heraus, so daß der Fokus auf Sprachvermittlung im Sinne einer sprachsystemorientierten, kontrastiven Linguistik liegt.

These 2: Interkulturelles Lernen bezieht sich (zumindest) auf zwei Kulturen.

„Fremdes und Eigenes gehören in der Betrachtung zusammen“ (Krumm, 1994a, S. 118; vgl. Meißner, 1994, S. 145). So einfach dies klingt, so bedeutend ist es, weil sich das, was als „inter“ (zwischen)-kulturelles Lernen bezeichnet wird, zuweilen lediglich auf einen der beiden Pole bezieht.

So betreffen die meisten der Vorschläge Klippels (1991) zum interkulturellen Lernen lediglich Ausgangs- oder Zielkultur, und es stellt sich die Frage, was Aufgaben wie „Austausch von Paketen mit Gegenständen der Alltagskultur oder Dingen, die für besondere Feste gebraucht werden (z.B. Ostern, Advent)“ (Klippel, 1993, S. 17) oder „an Touristenbüros oder Organisationen mit der Bitte um Zusendung von Informationsmaterial schreiben“ (Klippel, 1991, S. 16) von traditioneller Landeskunde und der altbekannten Förderung kommunikativer Kompetenz unterscheidet. In den (vermeintlich interkulturellen) Aufgaben spiegelt sich die oben erwähnte Auffassung, der Gebrauch der Fremdsprache und der Kontakt mit der Zielkultur bedeuteten gleichzeitig schon interkulturelles Lernen, zumal Klippel bei dem Verfahren „Briefwechsel mit einer Partnerklasse“ (Klippel, 1991, S. 17) unberücksichtigt läßt, daß Austauschsituationen allein nicht

dem Abbau von Vorurteilen oder der Relativierung von Perspektiven dienen (vgl. Buttjes, 1991, S. 5).

These 3: Sowohl interkulturelles Lernen als auch interkulturelle Kompetenz umfassen eine kognitive, affektive und handlungsbezogene Dimension.

Versuche, interkulturelles Lernen bzw. interkulturelle Kompetenz in Anlehnung an die drei Lehrzieldimensionen des Fremdsprachenunterrichts (Doyé, 1995) zu definieren, finden sich implizit bei Vollmer (1994, 1995), Apeltauer (1994) u.a. (vgl. von Helmolt & Müller, 1993, S. 515ff.). Nach Vollmer bedeutet interkulturelles Lernen

„vor allem dreierlei: Zum einen die *Erweiterung des Wissens* über andere Sprechergemeinschaften und deren soziokulturelle Hintergründe ...; zum anderen die *affektive Öffnung und Liberalisierung von Einstellungen* gegenüber dem Fremden, ... der damit verbundenen Abweichung kultureller Erfahrung, anderer Denkweisen und Lebenspraxis bis hin zum Abbau von ungerechtfertigten Stereotypen und diskriminierenden Vorurteilen. Dabei wird drittens der *notwendige Rückbezug zum eigenen Denken und Handeln* und ihrer gesellschaftlich-kulturellen Bedingtheit/Vermitteltheit betont.“ (Vollmer, 1994, S. 172; 1995, S. 105)

Voraussetzung für diesen Rückbezug zum eigenen Denken und Handeln, worunter mit Freudenstein verstanden werden soll, „welche Rückschlüsse, Folgerungen und Einsichten aus der Begegnung mit anderen Kulturen die Lernenden erfahren sollten, um daraus bewußtseinsverändernde Rückschlüsse für ihr eigenes Verhalten ableiten zu können“ (Freudenstein, 1994, S. 58), ist aber, daß schon auf der kognitiven Ebene auch eine Erweiterung oder Bewußtmachung des Wissens über die **eigene** Sprechergemeinschaft, Sprache und ihre soziokulturellen Hintergründe erfolgt,⁴ wobei Wissen nicht per se vermittelt wird, sondern insofern der Ausbildung interkultureller Kompetenz dient, als es eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung empathischer Fähigkeiten wie Perspektivübernahme bildet (Schinschke, 1995, S. 47 und S. 226; vgl. Doyé, 1994, S. 46f.; Edmondson, 1994, S. 52). Auf der affektiven Ebene ist auch und gerade die Bereitschaft zur **Selbstreflexion** zu fördern, weil Wahrnehmung auf der Grundlage eigenkulturellen Wissens erfolgt (vgl. Bredella, 1988; Meißner, 1994, S. 145).

Das „kulturelle (und individuelle) Eigene“ sollte also stets mitgedacht und nicht, wie bei Vollmer, auf einer dritten Ebene seinen Platz finden. Statt dessen

⁴ Gerade hierin liegt ja auch ein Unterschied zur traditionellen Landeskunde begründet, so daß eher „Länderkunde“ im o.a. Sinne ein Bestandteil interkulturellen Lernens zu sein hätte bzw. die Begriffe „interkulturelle Studien/interkulturelles Lernen“ vorgezogen werden sollten. Vgl. auch die Diskussion des Begriffs 'Landeskunde' bei Buttjes (1995, S. 142f.).

ist in eine Definition interkulturellen Lernens drittens eine handlungsbezogene Dimension zu integrieren, die sich auf das Erlernen und den Gebrauch von Strategien zur Herstellung von Gemeinsamkeit bezieht.⁵ Als Beispiele wären „Strategien zur Identifikation und Analyse von Mißverständnissen in der Kommunikation mit Mitgliedern der Kultur X“ (Knapp & Knapp-Potthoff, 1990, S. 86), „Strategien zur Vermeidung und Reparatur von Mißverständnissen in der Kommunikation“ (Knapp & Knapp-Potthoff, 1990, S. 85) oder die Strategie der „negotiation of meaning“ (Meyer, 1992, S. 16)⁶ zu nennen (vgl. Müller, 1986; von Helmolt & Müller, 1993, S. 511ff.; Müller, 1993, S. 69ff.).

Es dürfte deutlich geworden sein, daß zum einen ein großer Unterschied zwischen traditioneller Landeskunde und interkulturellem Lernen besteht und zum anderen hier davon ausgegangen wird, daß Fremdsprachenunterricht **nicht** automatisch interkulturell ist (vgl. Pauels, 1993, S. 345). Auf die relativ unabhängige Entwicklung sprachlicher und kultureller Kompetenzen weist auch Müller (1992, S. 136) hin, der berichtet, daß sich manche ausländische Studierende, die bilingual aufgewachsen sind und zum ersten Mal die Bundesrepublik Deutschland besuchen, nach kurzer Zeit eines ausländischen Akzents bedienen, um anzuzeigen, daß sie trotz ihrer Sprachkompetenz nicht wie Einheimische verstehen und handeln können (vgl. Buttjes, 1995, S. 147). In welchem Verhältnis sprachliche, kommunikative, (inter)kulturelle bzw. „landeskundliche“ (Buttjes, 1995, S. 147) Kompetenz zueinander stehen, scheint weitgehend ungeklärt.⁷

⁵ Vollmer nennt in seiner Definition die handlungsbezogene Dimension interkulturellen Lernens zwar nicht, listet aber an anderer Stelle ebenfalls „interaktive Lernerstrategien“ als „Teilkompetenzen einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit“ (Vollmer, 1995, S. 121) auf.

⁶ Meyer (1992, S. 17ff.) gibt ein m.E. sehr gelungenes Beispiel für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, bei dem in einem Streitgespräch zwischen deutschen Schülern und Schülerinnen, ihrem Schulleiter und einem nigerianischen Professor die Bedeutung des Wortes „Demokratie“ bzw. „democracy“ ausgehandelt wird.

⁷ Lach potenziert die Begriffsinflation, indem er – aus wenig einsichtigen Gründen – statt „von interkultureller Kompetenz ... von einer ‚konzeptuellen Kompetenz‘ sprechen (will).“ (Lach, 1994, S. 129)

These 4: Interkulturelle Kompetenz zu entwickeln heißt, den konstruktiven Umgang mit kultureller Differenz zu erlernen. Interkulturelles Lernen umfaßt verschiedene Ebenen: fremd- und eigenkulturellen Wissenserwerb, fremd- und eigenkulturelle Reflexion, fremd- und eigenkulturelle Kritik.⁸

Interkulturelles Lernen impliziert die Annahme kultureller Differenzen und das Bestreben, den „richtigen“ Umgang mit ihnen zu lehren und zu lernen. Während in der **pädagogischen** Diskussion um interkulturelle Erziehung die Tendenz erkennbar ist, die Thematisierung von Differenzen zugunsten universalistischer Positionen zu vernachlässigen (Borrelli, 1988, S. 28f.) oder „Ethnizität“ als ein politisch-instrumentelles und psychologisch-identifikatorisches Konstrukt zum Zwecke der Elitenbildung zu verstehen (Dittrich & Radtke, 1990, S. 24ff.), werden in der **fremdsprachendidaktischen** Diskussion um interkulturelles Lernen kulturelle Differenzen weiterhin als besonders relevant für didaktische Entscheidungen erachtet. So stellen die im Bereich Deutsch als Fremdsprache entwickelten interkulturellen Konzeptionen, die als am „weitesten fortentwickelt“ (Vollmer, 1995, S. 124) bezeichnet werden, sowie die Lehrwerke *Sprachbrücke* (Mebus, Pauldrach, Rall & Rösler, 1987; 1989) und *Sichtwechsel* (Hog, Müller & Wessling, 1984; Bachmann, Gerhold, Müller & Wessling, 1995a), die im Hinblick auf das in ihnen umgesetzte systematische Wahrnehmungstraining als „vorbildlich“ (Krumm, 1994a, S. 122) gelten, kulturelle Differenzen in den Mittelpunkt: In *Sprachbrücke* soll das Lernziel „kommunikative Kompetenz im interkulturellen Dialog“ (Rall, 1990, S. 16) u.a. durch Informationen, die zur Reflexion über die eigene und die fremde Kultur anregen und die Vorurteile aufdecken und hinterfragen sowie durch (multiperspektivischen) Kulturvergleich (Rall, 1990, S. 15f.) erreicht werden. In *Sichtwechsel* ist allgemeines Groblernziel, „die deutsche Sprache als Ausdruck fremder Verhältnisse, Denk-, Handlungs- und Redeweisen zu erfassen“, darüber hinaus wird als Lernziel u.a. die „Befähigung zum Kulturvergleich“ (Bachmann, Gerhold, Müller & Wessling, 1995b, S. 9) genannt. Der Unterschied zu dem Mittelstufenlehrwerk: „Anders als in *Sprachbrücke* ergeben sich die Analysen interkultureller Situationen weniger aus den Alltagssituationen der Lektionstexte als vor allem auf der Grundlage der mündlichen und schriftlichen Äußerungen der Lernenden.“ (Müller, 1994, S. 159)⁹

⁸ Diese These ist angeregt durch die Ausführungen Auernheimers (1995, S. 170ff.) zu den Schwerpunkten Interkultureller Pädagogik und Röschs (1992, S. 208ff.) zu verschiedenen Formen interkulturellen Erzählens in Migrationsliteratur.

⁹ Vgl. weitergehend auch Rall (1990, S. 11ff.), Bachmann, Gerhold, Müller & Wessling (1995b, 7ff.) und Müller (1994, S. 158ff.). An dieser Stelle kann und soll es nicht um eine

Auch wenn es also in beiden Lehrwerken durch die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten um die Relativierung und den Abbau von ethnozentrischen Sichtweisen und Vorurteilen geht,¹⁰ kann festgestellt werden, daß sich die interkulturelle DaF-Didaktik und auch die Interkulturelle Germanistik im Gegensatz zur deutlich politischen Orientierung der Interkulturellen Pädagogik „in einer Art Freiraum“ (Rösler, 1993, S. 93) befinden. Nach Rösler entsteht dieser „Freiraum“ dadurch, daß die zwei Disziplinen, „die ihre Existenzberechtigung vor allem der Interaktion mit Deutschem außerhalb des deutschen Kulturraums verdanken, ... es nur selten mit unmittelbaren, unfreiwilligen und oft lebensbedrohenden Interaktionen zu tun (haben), auf die die Interkulturelle Pädagogik Bezug nehmen muß.“ (Rösler, 1993, S. 93)

Rösler verstrickt sich jedoch in einen Widerspruch, wenn er auf diese Weise eine klare Linie zwischen Interkultureller Pädagogik (und Deutsch als Zweitsprache) einerseits und interkulturellem Fremdsprachenlernen und Interkultureller Germanistik andererseits zieht, sich dann aber in Bezug auf die Sprachlernsituation **gegen** eine zu scharfe Trennung von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache ausspricht, da die veränderte politische Lage sowie die wachsende Mobilität in Europa „Mischformen der Lebensumstände“ (Rösler, 1993, S. 80) mit sich bringen würden, die nicht nur klassische Arbeitsmigranten betreffen, sondern auch Geschäftspartner, Liebesbeziehungen, Studierende etc.¹¹

Krumm hingegen ist konsequent, wenn er im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas und die Bewältigung der Migrationsbewegungen ebenfalls weniger scharf zwischen einer A-(auslandsorientierten) und M-(migrationsbezogenen) Linie (Glück, 1991) trennen will (Krumm, 1994b, S. 25), aber gleichzeitig eine „Verbindung von migrationsbezogenen und fremdsprachenunterrichtlichen Bemühungen um interkulturelles Lernen“ sowie die Koordination von „Fördermaßnahmen, Lehrmaterialentwicklung und Bildungspolitik“ (Krumm, 1995, S. 160) in den deutschsprachigen Ländern fordert (vgl. Edmondson, 1994, S. 49ff.; Gogolin, 1994, S. 76; Vollmer, 1994, S. 180f.). Darüber hinaus plädiert er dafür, die einseitige „Fremdenobsession“ in der Fremdsprachendidaktik auf-

differenzierte Lehrwerkanalyse gehen, sondern um das Selbstverständnis der Lehrwerkautoren und -autorinnen sowie die Stellung der Lehrwerke innerhalb der fremdsprachendidaktischen Diskussion um interkulturelle Didaktik.

¹⁰ Auch in dem o.a. Sammelband verstehen einige Autoren unter interkulturellem Lernen explizit die Relativierung und den Abbau ethnozentrischer Sichtweisen (Christ, 1994, S. 34; Krumm, 1994a, S. 122) und/oder Bewußtseinsveränderung durch Selbstreflexion (Müller, 1994, S. 155f.; Solmecke, 1994, S. 166).

¹¹ Rösler bleibt in doppelter Hinsicht selbst „in einer Art Freiraum“, wenn er sich in seinem Artikel nicht als Mitautor des interkulturellen DaF-Lehrwerks *Sprachbrücke* zu erkennen gibt, sondern nur „G. Mebus u. a.: *Sprachbrücke* ...“ zitiert. (Rösler, 1993, S. 96)

zugeben und **neben** ethnischen auch die politischen, sprachenpolitischen und wirtschaftlichen Ursachen von Ungleichheit zu untersuchen (Krumm, 1994a, S. 125; 1994b, S. 27; 1995, S. 158) – eine Forderung, die gleichermaßen auf Theorie und Praxis der interkulturellen **Fremdsprachendidaktik** zu beziehen ist und ihre Entsprechung in der **Pädagogik** in der Entwicklung von der interkulturellen zur antirassistischen Erziehung findet (vgl. Essinger & Uçar, 1993; Luchtenberg & Nieke, 1994; Nestvogel, 1991), wo der Anspruch auf Erziehung zu Empathie und zum interkulturellen Respekt schon früh mit dem Hinweis auf Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse sowie der Forderung nach der Analyse gesellschaftlicher Unterdrückungs-, Ausbeutungs- und Abhängigkeitsmechanismen (Essinger, 1986, S. 76f.)¹² verbunden wurde. In seinen Überlegungen zu einer Didaktik Interkultureller Pädagogik zieht Borrelli (1988) daraus die Konsequenz, Kultur-Kritik als das wesentliche Element von Kultur zu sehen – sonst „bleibt Kultur auf einer ahistorischen Ebene, als Reflex etablierter Herrschaftsverhältnisse stehen“ (Borrelli, 1988, S. 25; 1991, S. 284) – und meint, ausgehend von einem Ansatz der Kulturgemeinsamkeiten seien Themen wie Krieg und Frieden, Faschismus und Rassismus, Gleichheit und Ungleichheiten für die interkulturelle Didaktik relevant.

Friedenserziehung als Kulturkritik integriert Kramer in seine Überlegungen zu „Cultural and Intercultural Studies“ (Kramer, 1990) für den Englischunterricht. (vgl. Freudenstein, 1992). Er erklärt:

„Friedenserziehung ist der Versuch, aus den Erkenntnissen der Friedensforschung einerseits und den Notwendigkeiten der Arbeit in der Friedensbewegung andererseits praktische Konsequenzen für die Initiierung, Verfolgung bzw. Durchführung und Absicherung von kognitiven, affektiven und verhaltenssteuernden Lernprozessen zu ziehen, durch die alle Beteiligten *Ursachen* des gesellschaftlichen Unfriedens erkennen und Handlungsfähigkeiten zu ihrer Bekämpfung erwerben, üben und anwenden.“ (Kramer, 1990, S. 156)

In seinen Unterrichtseinheiten „Der Falkland-Konflikt. Ein aktuelles Beispiel für Cultural Studies im Englischunterricht der Sekundarstufe II bzw. im Grundstudium“ und „There ain't no black in the Union Jack. Black Britons and Everyday Racism“ (Kramer, 1990, S. 85ff.; vgl. Kramer, 1992) versteht Kramer diesen historisch-dominanzkritischen Ansatz (vgl. Decke-Cornill, 1996) jedoch einseitig als Fremdkritik.

Daß es von größter Bedeutung ist, bei Lernenden **und** Lehrenden nicht nur eine „kritische Haltung ... gegenüber der fremden Kultur und deren tradiertem Selbstbewertung“, sondern auch „gegenüber der eigenen Kultur und deren Mythen und

¹² Essinger propagiert des weiteren eine Erziehung gegen das Nationaldenken, wobei in fremdsprachendidaktischen Zusammenhängen der Begriff der Nation immer noch eine große Rolle spielt. Vgl. die Diskussion bei Schinschke (1995, S. 16ff.).

Fiktionen“ (House, 1994, S. 89; vgl. Freudenstein, 1994, S. 58; Pauels, 1993, S. 345f.) zu fördern,¹³ zeigt sich z.B. an Felberbauers Artikel zum „Englischunterricht an der Grundschule“. Die Autorin betrachtet ihren Unterricht u.a. deshalb als „Beitrag zum interkulturellen Lernen“ (Felberbauer, 1991, S. 10), weil sie ein Lehrwerk verwende, in dem die Schülerinnen und Schüler „neben der üblichen *English family* eine Negerfamilie kennen(lernen)“, und in dem „das Negerkind und seine Familie völlig gleichberechtigt neben der weißen Familie steht“ (Felberbauer, 1991, S. 13). Mit diesen Unterrichtsmaterialien verfolge sie darüber hinaus das Ziel, „das 'Exotische' durch Integration in den normalen Alltag abzuschwächen.“ (Felberbauer, 1991, S. 13; vgl. Decke-Cornill, 1996) Offensichtlich tritt Felberbauer mit ihrer Konzeption eines „interkulturellen“ Unterrichts für eine **monokulturelle** Erziehung im Sinne der Ausländerpädagogik der 70er Jahre ein, bei der Integration als Assimilation (miß)verstanden wurde.

Es wird deutlich, daß es im Sinne Krumms an der Zeit ist, die auf die „M-Linie“ bezogene Theoriebildung der Interkulturellen Pädagogik für die interkulturelle Fremdsprachendidaktik im In- und Ausland¹⁴ fruchtbar zu machen (vgl. Doyé, 1992; Thürmann, 1994) und eine Verbindung begegnungs- und konfliktorientierter (Luchtenberg & Nieke, 1994, S. 2), d.h. kulturalistischer und antirassistischer Ansätze, zu schaffen.¹⁵

These 5: Die Konzeption vom interkulturellen Lernen impliziert keine Defizit-Theorie im Sinne der Ausländerpädagogik. Die Forderung nach interkulturellem Lernen gilt grundsätzlich für alle.

Hess (1992, S. 1) lehnt fremdsprachendidaktische und linguistische interkulturelle Forschungsansätze rigoros ab, weil er die Überzeugung vertritt, „Kultur“ als Leit- und Analysebegriff verstelle den Blick auf die Realität des DaF-Unterrichts, und die Forderung nach der Kompensation pragmatischer Defizite durch den Fremdsprachenunterricht enthalte die Behauptung eigener Überlegenheit (Hess, 1992, S. 500). Interkulturelles Lernen ist jedoch eine Forderung, die grundsätzlich für **alle** (Fremdsprachen-)Lernenden und Lehrenden gelten soll und die einschließt, in **al-**

¹³ Eine unterrichtspraktische Möglichkeit zum Einbezug von Selbstkritik stellt Nestvogel (1988) vor, deren Ansatz um das Prinzip der „Reflexion von Höherwertigkeitsvorstellungen“ kreist. Für ein unterrichtspraktisches Beispiel aus der Englischdidaktik vgl. Harks-Hanke (1984).

¹⁴ Dieser Aspekt wird zur Zeit in einer Dissertation mit dem Arbeitstitel „Interkulturelles Lernen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in Griechenland – Bedingungen und Möglichkeiten“ von der Autorin bearbeitet.

¹⁵ In eine solche Richtung weist auch Schüle (1995, S. 80ff.), der den Beitrag der konfrontativen und der identitätsstiftenden Perspektive zum Fremdverstehen diskutiert.

len interkulturellen Zusammenhängen politische, sprachpolitische und wirtschaftliche Ungleichheiten zu analysieren und einen Beitrag zu ihrer Beseitigung zu leisten (vgl. Steinmüller, 1991, S. 14). So darf bei der Diskussion um interkulturelles Lernen nicht darüber hinweggetäuscht werden, daß Sprachenpolitik gleichzeitig Machtpolitik widerspiegelt, weshalb „die Frage nicht gleichgültig sein (kann), wie es kommt, daß in diesen Ländern [den Herkunftsländern der Migranten und Migrantinnen. E.R.] eine so große Nachfrage nach unserer Sprache herrscht, umgekehrt aber so eine geringe Nachfrage, Förderung und – was die Migranten betrifft – Anerkennung der Sprachen dieser Länder bei uns.“ (Krumm, 1994b, S. 28) Darüber hinaus sollte es auch kein Tabu sein, im Sinne des Interkulturellen „Ungleichheiten“ in den Herkunftsländern der Migranten und Migrantinnen zu analysieren und für die Fremdsprachendidaktik zu nutzen.

Angemerkt sei, daß letztlich allen didaktischen Bemühungen eine „Defizit-Theorie“ zugrundeliegt – ansonsten würden sich diese Bemühungen von selbst erübrigen und einer Affirmation bestehender Verhältnisse, dem „Lob der Gleichgültigkeit“ (vgl. Radtke, 1991, S. 91ff.; Gogolin, 1994, S. 82) Vorschub leisten. „Ein Defizit impliziert immer eine Bezugsgröße. Erst im Vergleich werden beide Größen relativ, und streng genommen entsteht ein Defizit erst als Differenz beider Größen.“ (Niekrawitz, 1991, S. 27) Offengelegt werden muß also, an welcher „Größe“ sich die Bildungs- und Erziehungsbemühungen orientieren, wobei im Rahmen interkultureller Erziehung und Bildung auf die Orientierung an den Menschenrechten verwiesen wird (Nieke, 1995, S. 91ff.) und im europäischen Zusammenhang darüber hinaus an das vielbeschworene „europäische Haus“ (vgl. Steinmüller, 1991, S. 13; Schüle, 1994, S. 78f.) zu denken ist.¹⁶

These 6: Interkulturelles Lernen kann sowohl im als auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts stattfinden.

Interkulturelles Lernen ist ein nie abgeschlossener Prozeß, der prinzipielle Offenheit dafür erfordert, Wissen zu überprüfen und zu ergänzen, Einstellungen zu revidieren, (Sprach-)Verhalten zu erproben und situativ zu variieren (vgl. Vollmer, 1994). Dieser Prozeß kann **im** Fremdsprachenunterricht einsetzen, **durch** Fremdsprachenunterricht gefördert werden, innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers im Ausgangssprachenland erprobt werden, im Zielsprachenland fortgeführt werden, aber auch stagnieren oder rückläufig sein.¹⁷ Interkulturelles Lernen

¹⁶ Zur Diskussion des ethisch normativen Moments im Verstehen und in der Verständigung vgl. Bredella (1995, S. 17ff.).

¹⁷ Parallel zur Terminologie der Zweitspracherwerbsforschung könnte man evtl. von gesteuertem bzw. ungesteuertem interkulturellem Lernen sprechen.

sollte also nicht (nur) als „ein *situativer Lernprozeß zwischen Personen, die sich verschiedenen Kulturen zurechnen*“ (Müller, 1994, S. 155) gesehen werden, sondern auch als Lernprozeß, der durch Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, die demselben Kulturraum angehören, oder z.B. durch die Begegnung zwischen Lernenden aus Kulturraum A mit einem Text aus Kulturraum B initiiert oder weiterentwickelt werden kann.

Vor allem die affektive Dimension interkulturellen Lernens und interkultureller Kompetenz kann in **allen** Lern- und Vermittlungskontexten gefördert werden. An die jeweils spezielle Fremdsprache und Kultur ist aber die Wissensvermittlung gebunden, die, wie oben erwähnt, die Basis für die Entwicklung empathischer Fähigkeiten für die jeweils spezielle Kultur und auch Fremdsprache bildet. Auch die handlungsbezogene Dimension interkulturellen Lernens, z.B. metakommunikative Reparaturstrategien, ist zu weiten Teilen kulturspezifisch.

3. Ausblick

Die Diskussion um interkulturelles Lernen ist sicher noch lange nicht abgeschlossen. Ein möglicher Weg, zu einem Konsens zu gelangen, liegt m.E. aber in konstruktiver interdisziplinärer Arbeit und Kommunikation. In der bisherigen interdisziplinären Rezeption überwiegt die Betonung von Differenzen zum Zwecke der Ausgrenzung: So erscheint Buttjes' Kritik, die Begriffe der Interkulturellen Pädagogik trügen bisweilen euphemistische Züge und lenkten von den großen praktischen Problemen multinationaler Regelklassen ab (Buttjes, 1991, S. 5), im Hinblick auf die viel spätere und immer noch verhaltene Reaktion der Fremdsprachendidaktik (Schröder, 1994, S. 73) ungerechtfertigt. Auf der anderen Seite mutet es erstaunlich an, wenn z.B. Luchtenberg meint: „Fremdsprachenunterricht will ... ebenfalls als Ort interkulturellen Lernens verstanden werden.“ (Luchtenberg, 1994, S. 12) „Allerdings würde ich Unterricht in Deutsch als Fremdsprache nicht interkulturellen, sondern kulturoffenen Sprachunterricht nennen, solange Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Reaktion auf eine multikulturell gewordene Gesellschaft weitgehend übereinstimmend gebraucht wird.“ (Luchtenberg, 1994, S. 16)

Die Synthese **eigener** und **fremder** Erkenntnisse könnte Ähnliches bewirken, was „interkulturelle Kompetenz in interkultureller Kommunikation“ kreieren soll: „a culture of a third kind“, „das Zwischen als positiven Ort“. (Kramsch, 1993, Hammerschmidt, 1994, zitiert nach Krumm, 1994a, S. 122; 1994b, S. 31; 1995, S. 160)

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, Ernst. (1994). Einleitung. In Ernst Apeltauer (Hrsg.), *Aus Erfahrung lernen. Exkursionen und Auslandspraktika im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* (S. 1-16). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Auernheimer, Georg. (1995). *Einführung in die interkulturelle Erziehung* (2., überarb. und erg. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bachmann, Saskia, Gerhold, Sebastian, Müller, Bernd-Dietrich & Wessling, Gerd. (1995a). *Sichtwechsel NEU 1. Wahrnehmung & Bedeutung. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett.
- Bachmann, Saskia, Gerhold, Sebastian, Müller, Bernd-Dietrich & Wessling, Gerd. (1995b). *Sichtwechsel NEU 1, 2, 3: Allgemeine Einführung*. München: Klett.
- Barkowski, Hans. (1992). Interkulturelles Lernen in ethnisch gemischten Gruppen. In Gabriele Pommerin-Götze, Bernhard Jehle-Santoso & Eleni Bozikake-Leisch (Hrsg.), *Es geht auch anders! Leben und lernen in der multikulturellen Gesellschaft* (S. 186-198). Frankfurt/M.: Daye.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1994). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3., überarb. und erw. Aufl.). Tübingen/Basel: Francke.
- Beile, Werner. (1991). Interlingual exercises for intercultural communication. *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch*, 25(1), 22-30.
- Bleyhl, Werner. (1994). Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In Bausch et al. (Hrsg.). (1994), 9-20.
- Borrelli, Michele. (1988). Gegen den affirmativen Charakter von Kultur und Bildung. Interkulturelle Pädagogik: Theorie und Praxis. In Michele Borrelli & Gerd Hoff (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich* (S. 20-36). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Borrelli, Michele. (1991). Intercultural pedagogy: foundations and principles. In Dieter Buttjes & Michael Byram (Hrsg.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (S. 275-286). Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Bredella, Lothar. (1988). How is intercultural understanding possible? In Lothar Bredella & Dietmar Haack (Hrsg.), *Perceptions and misperceptions: The United States and Germany. Studies in Intercultural Understanding* (S. 1-25). Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar. (1995). Einleitung: Verstehen und Verständigung als Grundbegriffe und Zielvorstellungen des Fremdsprachenlehrens und -lernens? In Lothar Bredella (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Gießen, 4.-6. Oktober 1993* (S. 1-34). Bochum: Brockmeyer.
- Buttjes, Dieter. (1991). Interkulturelles Lernen im Englischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch*, 25(1), 2-9.
- Buttjes, Dieter. (1995). Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In Bausch et al. (Hrsg.). (1995), 142-149.
- Christ, Herbert. (1994). Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens. In Bausch et al. (Hrsg.). (1994), 31-42.
- Decke-Cornill, Helene. (1996). *Zum Verhältnis von Englischunterricht und interkulturellem Lernen*. Unveröffentlichter Vortrag, gehalten auf der Tagung des Graduiertenkollegs 'Didaktik des Fremdverstehens' in Rauschholzhausen am 30.05.1996.

- Dittrich, Eckhard J. & Radtke, Frank-Olaf. (1990). Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten. In Eckhard J. Dittrich & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten* (S. 11-40). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Doyé, Peter. (1992). Neuere Konzepte landeskundlichen Lernens. *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch*, 26(3), 4-7.
- Doyé, Peter. (1994). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In Bausch et al. (Hrsg.). (1994), 43-47.
- Doyé, Peter. (1995). Lehr- und Lernziele. In Bausch et al. (Hrsg.). (1995), 161-166.
- Edmondson, Willis. (1994). Was trägt das Adjektiv „interkulturell“ zu unserem Verständnis vom Lernen im Fremdsprachenunterricht bei? In Bausch et al. (Hrsg.). (1994), 48-55.
- Essinger, Helmut. (1986). Interkulturelle Pädagogik. In Michele Borrelli (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik. Positionen-Kontroversen-Perspektiven* (S. 71-80). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Essinger, Helmut & Uçar, Ali. (Hrsg.). (1993). *Erziehung: Interkulturell. Politisch. Antirassistisch. Von der interkulturellen zur antirassistischen Erziehung. Ein Reader*. Felsberg: Migro.
- Felberbauer, Maria. (1991). Der Englischunterricht an der Grundschule: Ein Beitrag zum interkulturellen Lernen. *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch*, 25(1), 10-14.
- Freudenstein, Reinhold. (1992). Friedenserziehung als pädagogischer Auftrag beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. Ein neues Lernziel auf dem Weg zum Unterrichtsprinzip. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 39(3), 227-235.
- Freudenstein, Reinhold. (1994). Alles interkulturell – oder was? In Bausch et al. (Hrsg.). (1994), 56-62.
- Glück, Helmut. (1991). Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache: eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2(2), 12-63.
- Gnutzmann, Claus. (1994). Interkulturelles Lernen: Auch noch im Fremdsprachenunterricht? In Bausch et al. (Hrsg.). (1994), 63-72.
- Gogolin, Ingrid. (1994). Allgemeine sprachliche Bildung als Bildung zur Mehrsprachigkeit. Einige Überlegungen zur Innovation, auch des Fremdsprachenunterrichts. In Bausch et al. (Hrsg.). (1994), 73-84.
- Harks-Hanke, Ingrid. (1984). Englisch. In Brigitte Reich & Norbert H. Weber (Hrsg.), *Unterricht im Dienste des Friedens* (S. 127-145). Düsseldorf: Schwann.
- von Helmolt, Katharina & Müller, Bernd-Dietrich. (1993). Zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen. In Bernd-Dietrich Müller (Hrsg.), *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation* (2. Aufl., S. 509-548). München: iudicium.
- Hess, Hans-Werner. (1992). „Die Kunst des Drachentötens“. *Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München: iudicium.
- Hog, Martin, Müller, Bernd-Dietrich & Wessling, Gerd. (1984). *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene*. Stuttgart: Klett.
- House, Juliane. (1994). Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln. In Bausch et al. (Hrsg.). (1994), 85-93.
- Hunfeld, Hans. (1994). Fern vom „versöhnten Zustand“. Anmerkungen zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht. In Bausch et al. (Hrsg.). (1994), 94-100.
- Klippel, Friederike. (1991). Zielbereiche und Verwirklichung interkulturellen Lernens. *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch*, 25(1), 15-21.
- Knapp, Karlfried & Knapp-Pothoff, Annelie. (1990). Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1(1), 62-93.
- Königs, Frank G. (1994). Schillernd, aber spannend: Überlegungen zum Begriff des interkulturellen Lernens. In Bausch et al. (Hrsg.). (1994), 101-108.
- Kramer, Jürgen. (1990). *Cultural and intercultural studies*. Frankfurt/M.: Lang.

- Kramer, Jürgen. (1992). Der Krieg um die Falkland Islands/Islas Malvinas. A Case Study in Cultural and Social Studies (Sek. II). *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch*, 26(3), 22-29.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1994a). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In Bausch et al. (Hrsg.). (1994), 116-127.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1994b). Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 20, 13-36.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1995). Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In Bausch et al. (Hrsg.) (1995), 156-161.
- Lach, Friedhelm. (1994). Interkulturelle oder konzeptuelle Kompetenz. In Bausch et al. (Hrsg.). (1994), 128-132.
- List, Gudula. (1994). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht? Fremdsprachenunterricht im Dienst des interkulturellen Lernens! In Bausch et al. (Hrsg.). (1994), 133-139.
- Luchtenberg, Siegrid. (1994). Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5(1), 1-25.
- Luchtenberg, Siegrid & Nieke, Wolfgang. (1994). Begegnungsorientierte und konfliktorientierte Interkulturelle Erziehung und Erziehung zu Europa vor neuen Herausforderungen. In Siegrid Luchtenberg & Wolfgang Nieke (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Festschrift für Manfred Hohmann* (S. 1-4). Münster/New York: Waxmann.
- Mebus, Gudula, Pauldrach, Andreas, Rall, Marlene & Rösler, Dietmar. (1987). *Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett.
- Mebus, Gudula, Pauldrach, Andreas, Rall, Marlene & Rösler, Dietmar. (1989). *Sprachbrücke 2. Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett.
- Meißner, Franz-Joseph. (1994). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht? – Zu Stellung und Leistung eines didaktischen Begriffs. In Bausch et al. (Hrsg.). (1994), 140-154.
- Meyer, Meinert. (1992). Negotiation of Meaning. Der Versuch einer handlungsorientierten Verknüpfung von Landeskunde und Politik im Englischunterricht (Sek. II). *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch*, 26(3), 16-21.
- Müller, Bernd-Dietrich. (1986). Interkulturelle Verstehensstrategien – Vergleich und Empathie. In Gerhard Neuner (Hrsg.), *Kulturkontraste im DaF-Unterricht* (S. 33-84). München: iudicium.
- Müller, Bernd-Dietrich. (1992). Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. In Burkhardt Krause, Ulrich Scheck & Patrick O'Neill (Hrsg.), *Präliminarien. Kanadisch-deutsche Dialoge. Vorträge des 1. Kingstoner Symposiums. Thema: „Interkulturelle Germanistik – the Canadian context“* (S. 133-156). München: iudicium.
- Müller, Bernd-Dietrich. (1993). Interkulturelle Kompetenz. Annäherung an einen Begriff. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 63-76.
- Müller, Bernd-Dietrich. (1994). Fremdsprachenunterricht als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen. In Bausch et al. (Hrsg.). (1994), 155-164.
- Nestvogel, Renate. (1988). Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein? *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 23: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe: Analysen – Befunde – Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 39-49). Weinheim: Beltz.
- Nestvogel, Renate. (Hrsg.). (1991). *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung „unseres“ Verhältnisses zur 'Dritten Welt'*. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Nieke, Wolfgang. (1995). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske + Budrich.

- Niekrawitz, Clemens. (1991). *Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle. Ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand*. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Pauels, Wolfgang. (1993). Interkulturelles Lernen – die neue Herausforderung im Fremdsprachenunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 40, 341-348.
- Radtke, Frank-Olaf. (1991). Lob der Gleich-Gültigkeit. Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In Uli Bielefeld (Hrsg.), *Das Eigene und Das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* (S. 79-96). Hamburg: Junius.
- Rall, Marlene. (1990). *Sprachbrücke 1. Handbuch für den Unterricht*. München: Klett.
- Rösch, Heidi. (1992). *Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext. Eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Ören, Aysel Özakin, Franco Biondi und Rafik Schami*. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Rösler, Dietmar. (1993). Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Konzentration auf prototypische Lernergruppen, globale Methodendiskussion, Trivialisierung und Verselbständigung des Interkulturellen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 77-99.
- Schinschke, Andrea. (1995). *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß. Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch*. Tübingen: Narr.
- Schröder, Konrad. (1994). Multi-kulti. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 47(2), 72-73.
- Schüle, Klaus. (1994). Interkulturelle Kommunikation in der „neuen deutschen Europa-Ordnung“. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 47(2), 77-81.
- Schüle, Klaus. (1995). Fremdverstehen im fremdsprachendidaktischen Feld. Einige sozialwissenschaftliche und fremdsprachengeschichtliche Gesichtspunkte. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 48(2), 78-86.
- Solmecke, Gert. (1994). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In Bausch et al. (Hrsg.). (1994), 165-171.
- Steinmüller, Ulrich. (1991). Sprachunterricht und Interkulturelle Erziehung: Das Tandem-Prinzip. In Tandem e.V. (1991), *Tandem – Sprachen lernen im Austausch* (S. 9-17). Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Thürmann, Eike. (1994). Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung. *Die Neueren Sprachen*, 93(4), 316-334.
- Vollmer, Helmut J. (1994). Interkulturelles Lernen – interkulturelles Kommunizieren: Vom Wissen zum sprachlichen Handeln. In Bausch et al. (Hrsg.). (1994), 172-185.
- Vollmer, Helmut. (1995). Diskurslernen und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. Der Beitrag der Pragmalinguistik und der Diskursanalyse zu einem erweiterten Sprachkonzept. In Lothar Bredella (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Gießen, 4.-6. Oktober 1993* (S. 104-127). Bochum: Brockmeyer.

Annäherungsmöglichkeiten an postkoloniale Literaturen – dargestellt am Beispiel Südafrikas

Erhard Reckwitz*

The recent burgeoning of literature in the English language by authors from outside Britain or the United States has led to the attention of literary scholarship being increasingly focussed on this new area of writing. This shift in emphasis coincides – in the field of cultural theory – with the discovery of a phenomenon called *colonial discourse*, both of which combine to highlight the periphery's growing self-confidence vis-à-vis the centre's assumed superiority that gets deconstructed in the process.

The consequences of this development for the canon of English literature are obvious: Quite clearly one can no longer afford to exclude a large number of texts from the canon – as the champions of the traditional canon advocate – simply because they do not conform to certain eurocentric notions of what literature should be like. On the other hand this does not mean that the newly discovered provinces of writing need entirely to replace the older texts. Given the hybridity of every colonial culture, of which the recently established critical discipline of *post-colonial theory* supplies ample evidence, the new literatures are a fascinating, palimpsestic overlay of the old and the new, of Europe and Africa or Asia, thereby requiring the critic to view the one in the light of the other.

The case of South African literature in English serves to exemplify these points. In order to demonstrate the full diversity of this particular branch of colonial or post-colonial literature, the emphasis is laid on one of its central discourses – the question of who rightfully owns the country, the white settlers or the natives. The ongoing concern with the right of possession typical of any colonial encounter has led – right from the very beginning until the present day – to a large number of literary encodings, the most important of which are presented in the following.

1. The Empire Writes Back

1.1. Die Herausforderung des Neuen

“The Empire Writes Back with a Vengeance” – spätestens seit dieser provokanten, mit der lautlichen Similarität wie semantischen Differenz von “writes” und “strikes” operierenden Überschrift eines Artikels von Salman Rushdie in der *Times* vom 3.7.1982 ist auch einer breiteren Öffentlichkeit bewußt geworden, was sich bereits seit Jahren anbahnte: Die englische Sprache als linguistischer Primärkode und die englische Literatur als sprachlich-kultureller Sekundärkode sind – eine ironische Spätfolge des Kolonialismus – nicht mehr der exklusive Besitz Großbritanniens und der USA.

* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. E. Reckwitz, Universität GH Essen, Fachbereich 3 – Anglistik, Universitätsstr. 12, 45117 Essen. Fax: 0201-1833364.

Ein Blick auf die Preisträger des prestigereichen *Booker Prize*, der alljährlich seit 1969 für den besten englischsprachigen nicht-amerikanischen Roman verliehen wird, mag diesen Sachverhalt illustrieren: Fast die Hälfte aller ausgezeichneten Autoren sind keine gebürtigen Briten – wie etwa die Südafrikaner Nadine Gordimer und John M. Coetzee, der aus der Karibik stammende Inder V.S. Naipaul, die Australier Thomas Keneally und Peter Carey, die Inder Ruth Praver Jhabwala und Salman Rushdie, die Neuseeländerin Keri Hulme, der Nigerianer Ben Okri oder der aus Ceylon stammende Kanadier Michael Ondaatje sowie der Anglo-Japaner Kazuo Ishiguro. Noch reichhaltiger wird diese Aufzählung, wenn man diejenigen Autoren berücksichtigt, die im Laufe der Jahre über die sogenannte *short list* in die Endausscheidung gelangt sind: Hier finden sich die Inder Anita Desai und Rohinton Mistry, der Anglo-Chinese Timothy Mo, der Nigerianer Chinua Achebe, die Kanadierin Margaret Atwood oder die Südafrikaner André Brink und Christopher Hope. Dies verdeutlicht, mit welcher Macht die ehemaligen Kolonien dem Mutterland in den letzten zwanzig Jahren „zurückgeschrieben“ haben. Die Entwicklung hat dazu geführt, daß ein Etikett für eine neue, immens kreative Literaturszene gefunden werden mußte, wobei *New English Literatures*, *Post-Colonial Literature* und *Commonwealth Literature* die gängigsten Bezeichnungen sind.

Greift man das graphemische Wortspiel aus einer einflußreichen Studie zur postkolonialen Literatur auf, so sind alle genannten Autoren und ihre Texte „more english than English“ (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 1989, S. 8). Geht man weiterhin davon aus, der Einsicht des „linguistic turn of philosophy“ (Richard Rorty) folgend, daß unsere Wirklichkeit weitgehend sprachlich konstituiert ist, dann wird im Sinne des Wortspiels deutlich, daß man von der Vorstellung einer zentralen wie universalen *Englishness* Abschied nehmen und stattdessen die Pluralität verschiedener konkurrierender *englishes* akzeptieren muß, die unterschiedliche Modalitäten der sprachlichen Welterfassung bereithalten.

Dies gilt nicht nur für die vielfältigen Varianten und Varietäten des englischen Sprachgebrauchs, die sich weltweit entwickelt haben, sondern vor allem auch für die entsprechenden symbolischen Encodierungen im literarischen Bereich. In den fünfziger und sechziger Jahren etwa griff der britische Gegenwartsroman, von wenigen Ausnahmen abgesehen, auf die Stilkonventionen realistischen Erzählens zurück und beschränkte sich darauf, eine verlässliche, erkennbar englische Wirklichkeit in quasi-empirischer Intention zu repräsentieren. Er war damit so unverkennbar und selbstbewußt *English*, wenn auch ein wenig aus der Mode gekommen, wie – in Malcolm Bradburys ironischer Formulierung – der bewährte Burberry-Trenchcoat oder das gute alte Tweed-Jackett (1993, S. 278).

Der realistische Roman dieser Machart orientierte sich an lebensweltlichen kognitiven Parametern, die sich nur unter europäischen Bedingungen herausbilden konnten (vgl. Jameson, 1981, S. 152f.) – Charakter, Handlung, Kausalität, temporale Kohärenz, räumliche Konsistenz –, wobei der erzeugte „effet de réel“ (Roland Barthes), d.h. die Realismusillusion, dadurch verstärkt wurde, daß die Erzählrede sich transparent machte im Hinblick auf eine scheinbar „vorausdrückliche“ Realität, die es lediglich galt, mit sprachlichen Mitteln abzubilden: „Personne ne parle ici; les événements semblent se raconter eux-mêmes.“ (Genette, 1969, S. 63) Das bestehende Wirklichkeitsmodell wird somit, selbst wenn es in inhaltlicher Hinsicht kritisiert wird, als immer schon vorgeformter Inhalt formal affirmiert.

Mit dem Aufkommen der postkolonialen Literaturen aber wird diese dem Experiment abgeneigte britische Szenerie aufgelockert durch andere Erzählweisen, die – übrigens gleichzeitig wie -rangig mit dem Entstehen der literarischen Postmoderne in den USA – sehr viel adäquatere ästhetische Antworten auf die Herausforderung einer immer komplexeren und uneindeutigen Realität darstellen, indem sie – semiotisch gesprochen – neue Relationen von literarischen Signifikanten und Signifikaten vorsehen (vgl. Reckwitz, 1993). Dazu zählen etwa die Absage an empirisch-rationale Kategorien der Charakter- und Welt Darstellung im magischen Realismus Salman Rushdies, die Dekonstruktion von überkommenen Wahrnehmungsweisen der Wirklichkeit in den rätselhaften Allegorien John M. Coetzees, die an der oral überlieferten Mythentradition Westafrikas orientierte Erzählweise Ben Okris oder die faszinierenden Interferenzen einer apersonalen, atemporalen wie non-linearen chinesischen Romantradition bei Timothy Mo. Terry Eagleton (1990, S. 322) hat deshalb zu Recht darauf hingewiesen, daß die in der westlichen Philosophie ausgebildete Annahme von der Zentralität des cartesianischen Subjekts, welches sich mit einer soliden, weitgehend kontrollierbaren Objektwelt konfrontiert sieht, sich am kolonialen Rand des Empire aufgrund der Anomie des unterdrückten Kolonialsubjekts nicht etablieren konnte und daher von vornherein leichter literarisch-ästhetisch hintergebar war als im europäischen Zentrum.

Dies ist die sozusagen defizitäre Erklärung für das Aufkommen einer andersartigen, nicht-europäischen Schreibweise, welche die Abwesenheit bestimmter europäischer Wirklichkeitskategorien als Mangel definiert. Ganz anders dagegen der Ansatz Lewis Nkosis (1981), der in positiver Umkehrung die Unvereinbarkeit des individualistischen westlichen Konfliktmodells, so wie es sich im Roman als Opposition von Individuum und Gesellschaft manifestiert, als „essentially hostile to traditional African society“ (S. 5f.) erklärt, weil eine solche oppositive Konstel-

lation innerhalb der afrikanischen Vorstellungswelt buchstäblich nicht denkbar ist. Auf jeden Fall wird deutlich, daß damit in die englischsprachige Literatur neue Schreibweisen – hier verstanden im Bartheschen Sinne als „écritures“ (Barthes, 1953, S. 15), als gesellschaftlich sanktionierte und anerkannte literarische Anschauungsformen – eingehen, durch die völlig andere Wirklichkeitsansichten in den Blick geraten.

1.2. Theorieansätze

Diese Entdeckung neuer Wirklichkeiten ist, vor allem aus westlicher Perspektive, letztlich nichts als eine „reaffirmation of the existence of marginalized or oppositional cultures in our own time“ (Jameson, 1981, S. 86); allerdings sollte man nicht den Fehler begehen, jegliche Art von kolonialer kultureller Emanzipation unterschiedslos unter den unifizierenden Allgemeinbegriff „Postkolonialismus“ zu subsumieren. Es ist ein großer Unterschied, ob man als Angehöriger einer (überwiegend) weißen Siedlerkolonie, d.h. aus einer letztlich dominanten Position, oder als bislang politisch wie kulturell dominiertes (afrikanisches, asiatisches etc.) koloniales Subjekt antwortend dem Zentrum zurückschreibt. Im ersten Fall geht es lediglich darum, das Odium der imitativen Provinzialität loszuwerden und die eigene Situation und Umwelt als literaturfähig zu entdecken – wie in Australien, Neuseeland oder Kanada; im zweiten Fall dagegen geht es um sehr viel mehr, nämlich um „agency, voice, subjectivity“ (Loomba, 1993, S. 306) der marginalisierten, heteronomen, für minderwertig und nicht kulturfähig erachteten Opfer des Kolonialismus. Dabei ist auffallend, daß in Südafrika aufgrund besonderer Umstände – eine relativ kleine weiße Siedlerschicht von ca. 5 Millionen Menschen (davon ca. 2 Millionen englischsprachig und 3 Millionen afrikaanssprachig), die sich mit der großen Mehrheit einer bislang dominierten indigenen Bevölkerung konfrontiert sieht – beide Varianten des Postkolonialismus anzutreffen sind.

Es ist ein Verdienst jenes mittlerweile ausgedehnten Theoriebereichs, der den Namen *post-colonial theory* trägt, im Gefolge von Jacques Derridas philosophischem Dekonstruktivismus die Artifizialität wie Arbitrarität all jener binären „hiérarchies violentes“ (Derrida, 1972, S. 56) exponiert zu haben, durch die sich der kolonisierende Westen gegenüber dem dominierten Süden oder Osten als dominant setzt. Demzufolge ist der Kolonisator nur in dem Maße überlegen, wie er die Kolonisierten schlecht macht, d.h., sein eigenes Wertesystem bezieht seine Gültigkeit allein aus der Negation dessen, wofür der kolonisierte Andere steht. Edward Said hat mit seiner bahnbrechenden Studie *Orientalism* (1978) diesen eher logischen Aspekt ergänzt durch die historische Einsicht Michel Foucaults, daß jegliche Wahrheit nicht auf einer unerschütterlichen Korrespondenzbeziehung

zwischen den Wörtern und den Dingen basiert, sondern daß sie nur das Resultat von Machtanwendung ist: Wer – buchstäblich – das Sagen hat, legt auf dem Wege diskursiver Wahrheitsregeln fest, was als wahr zu gelten hat. Damit entdeckt Said für die Postkolonialismustheorie jene sprachlich-symbolische Machtausübung, die als *colonial discourse* bekannt geworden ist: „The objective of colonial discourse is to construe the colonized as a population of degenerate types on the basis of racial origin, in order to justify conquest and to establish systems of administration and instruction.“ (Bhabha, 1986, S. 154) Beide Seiten sind dadurch in einer „manichäischen Allegorie“ (JanMohammed, 1985) gefangen, innerhalb derer die Welt aufgrund rassischer Kriterien in eine gute und eine schlechte Hälfte aufgeteilt wird.

Die Emanzipation von einem solchen kolonialen Dispositiv, in dem sich reale wie diskursive Unterdrückung überlagern und wechselseitig ergänzen, ist darauf gerichtet, nachdem in einer postkolonialen Phase die politische Macht an die ehemals Kolonisierten übergegangen ist, nunmehr den kulturellen „silencing effect of colonialism“ (Parry, 1987, S. 39) zu überwinden und sich selbst „back into history“ (ebd.) zu schreiben. Ein solcher Prozeß setzt die selbstbewußte Anverwandlung wie Transformation der dominanten Kultur durch die ehemals Dominierten voraus. In genau diesem theoretischen Kontext der „affirmative deconstruction“ (Spivak, 1990, S. 21) ist die oben geschilderte literarische Situation zu sehen, als deren Folge der bisherige englische Monolog durch ein vielstimmiges Konzert, einen „Polylogue“ (Kristeva, 1977) neuer Themen und Formen, aufgebrochen worden ist.

1.3. Die Erweiterung des Kanons

Damit wird der Kanon der englischsprachigen Literatur, der bislang weitgehend auf Texte aus Großbritannien und den USA beschränkt war, enorm erweitert. Kanonisierungsprozesse sind – informationstheoretisch bzw. kultursemiotisch gesprochen – identisch mit Selektionsprozessen, d.h., in jeder Gesellschaft muß die ausufernde Kontingenz dessen, was sag- und denkbar ist, reduziert werden, damit so etwas wie Sinn entstehen kann. Es bildet sich so, im Sinne Luhmanns (1987), „eine Art Vorrat möglicher Themen, die für rasche und rasch verständliche Aufnahme in konkreten kommunikativen Prozessen bereitstehen. Wir nennen diesen Themenvorrat *Kultur* [...]“ (S. 224) Übertragen auf die Rezeption von Literatur implizieren solche habituellen gesellschaftlichen „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu, 1987, S. 101) angesichts einer – aus den gezeigten Gründen – immens angewachsenen Vielzahl, Vielfalt und vor allem Fremdheit

von Texten einen gestiegenen „Selektionsdruck“ (van Peer, 1994, S. 186) seitens der literaturvermittelnden Institutionen.

Für den Buchmarkt hat sich dieses Problem aufgrund der üblichen Marktmechanismen gelöst: Salman Rushdie, André Brink oder Hanif Kureishi etwa verkaufen sich besser als Charles Dickens, James Joyce oder Angus Wilson und zumindest gleich gut wie Martin Amis und Julian Barnes, um zwei wichtige englische Autoren der Gegenwart zu nennen. Die „Klassiker“ der englischen Literatur werden deshalb in den entsprechend kleinen Verlagsreihen konserviert, während die anderen Autoren in den Bestsellerregalen zu finden sind. Diejenigen postkolonialen Autoren aber, die sich nicht so gut am Markt behaupten können, wandern ab in jene weniger kommerziellen Reihen, die man als das schlechte imperiale Gewissen des angelsächsischen Buchmarktes bezeichnen kann, wie etwa die *Heinemann African Writers Series* mit ihrer bislang unattraktiven graphischen Aufmachung und ihrem schlechten Papier (was sich langsam zu ändern beginnt).

Im Hinblick auf die literaturvermittelnde Rolle der Schulen und vor allem der Hochschulen sowie ihre (hoffentlich) nicht am Markterfolg ausgerichteten Selektionskriterien stehen sich in der akademischen Literaturkritik zwei Richtungen gegenüber – die konservative und die liberale (vgl. Guillory, 1990). Unlängst hat einer der ganz großen amerikanischen Literaturwissenschaftler, Harold Bloom, mit seiner Studie *The Western Canon* (1994) eine polemische Verteidigung des alten, etablierten Kanons vorgelegt, mit Shakespeare an der Spitze einer Pyramide der Wertigkeit, die sich bis zur klassischen Moderne hin verbreitert, wobei sein Kriterium für die Kanonisierbarkeit von Texten „their uncanniness, their ability to make you feel strange at home“ (S. 3) ist. Eine Ausweitung dieses eng angelegten Kanons hält er, angesichts einer limitierten Lesekapazität, nicht nur für nicht wünschenswert, sondern für geradezu schädlich.

Besonders feministische und nicht-weiße Schriftsteller belegt er mit dem Bannstrahl, „imaginatively dated“ sowie „enfeebled“ (S. 540) und daher wertlos zu sein. Was Bloom dabei übersieht oder übersehen will, ist der Umstand, daß der „high literary canon“, so wie er ihn definiert, nichts ist als „the class furniture of older white males of a certain distinctive class background“, wie Fredric Jameson (1991, S. 347) maliziös bemerkt. So finden sich bei Bloom alle Merkmale und Werte der konservativen Kritik: der Appell an zeitenthobene Werte, der Amero- oder Eurozentrismus mitsamt seinen sexistischen wie rassistischen Untertönen, die Unwilligkeit, sich auf Neues einzulassen, sofern es nicht ein, zwei Generationen den *test of time* bestanden hat.

Gegen diese merkwürdige Mischung aus Ahistorizität und Traditionsgläubigkeit kann man geschmackssociologisch bzw. rezeptionsgeschichtlich argumentie-

ren, daß gerade eine Größe wie „literarischer Reiz“ historisch enorm variabel ist, und daß kanonische Texte zu unterschiedlichen Zeiten aus völlig unterschiedlichen Gründen geschätzt wurden. Überdies: Welch ein Text könnte in stärkerem Maße „uncanny“ sein als etwa ein Roman von Rushdie?

In der Tat verkennt Bloom die jeglichem Werturteil inhärente Dialektik, die Terry Eagleton (1983) wie folgt definiert hat: „‘Value’ is a transitive term; it means whatever is valued by certain people in specific situations, according to particular criteria and in the light of given purposes.“ (S. 11) Normen oder Werte, auch und gerade solche literarischer Art, sind immer gesellschaftsgebunden, weil Ästhetisches als imaginäres Problemlösungspotential fungiert (vgl. Jameson, 1981), d.h., der jeweilige historische Kontext entscheidet darüber, ob „ein gewisses ästhetisches Verfahren wünschenswert ist, ein anderes nicht.“ (Mukařovsky, 1974, S. 114)

Es ist daher durchaus konsequent, wenn die empirische Literaturtheorie die für den Wert von Texten maßgeblichen Kriterien weg von „essentiellen“, im Text selbst aufzufindenden „objektiven“ Eigenschaften in die extrinsischen Bedingungsfaktoren gesellschaftlicher Normen verlagert (vgl. Hauptmeier & Schmidt, 1985, S. 31-138). Literarischer Wert ist damit nicht total relativiert, sondern in seiner Gültigkeit eingeschränkt auf ganz bestimmte „interpretative communities“ (vgl. Fish, 1980).

Die liberale Kritik sieht entsprechend die literarischen Exklusionsregeln einer jeweiligen Gesellschaft als repressive Maßnahme gegenüber bestimmten, als nicht dazugehörig marginalisierten Bevölkerungsgruppen, weshalb Literatursoziologen wie Raymond Williams (1977) und Fredric Jameson (1981), statt einen homogenen kulturellen *spirit of the age* vorauszusetzen, eher auf die Konflikthafte im Verhältnis von dominanten, marginalen und emergenten Kulturen hinweisen, die jede ihre unterschiedlichen literarischen Produktionsweisen besitzen. Die oben erwähnte „affirmative deconstruction“ zielt deshalb darauf ab, den durch die entsprechenden diskursiven Machtmittel als irrational und minderwertig ausgegrenzten Teilen der Menschheit zu ihrem Recht zu verhelfen – Frauen und rassistisch Anderen innerhalb einer jeweiligen Gesellschaft sowie der dritten Welt in globalem Maßstab.

Genau dieses Emanzipationsbestreben artikuliert sich in literarischer Hinsicht in Henry Louis Gates Plädoyer für das, was er „loose canons“ (1992) nennt, und er sieht dementsprechend die enge Relation zwischen politischer und kultureller Repräsentanz, d.h., die Abwesenheit der einen bedeutet den Mangel der anderen. Diese Annahme ist sicher in gewissem Maße und im Lichte des bisher Gesagten berechtigt, aber gerade die damit verbundene Rückbesinnung etwa auf frühe fe-

ministische oder afroamerikanische Texte ist einigermaßen unergiebig gewesen, und zwar quantitativ wie qualitativ. Frauen treten als Autoren vor 1750 kaum in Erscheinung, und die frühen amerikanischen *slave narratives* sind nichts als einfache Leidensgeschichten von kaum alphabetisierten Menschen, denen lediglich ein dokumentarischer Wert zukommt. Hier wird deutlich, daß der Ausschluß aus dem Kanon in diesen Fällen nicht, zumindest nicht vorrangig, bedingt war durch die Anwendung ästhetischer Herrschaftsinstrumente, sondern durch den Ausschluß der Betroffenen von jeglichen Möglichkeiten des Schreibens überhaupt, nämlich "exclusion from the means of literary production, from *literacy itself*." (Guillory, 1990, S. 238) Dieser Umstand ist nicht weniger bedauernd- und beseitigungswert als die von der liberalen Kritik unterstellte ästhetische Diskriminierung, jedoch wird die Problematik dadurch auf eine andere gesellschaftliche Ebene verlagert, nämlich die Handlungsrollen und -möglichkeiten von Literaturproduzenten, -vermittlern und -rezipienten in historischer Perspektive.

Der Ausweg aus dem konservativ-liberalen Normen- und Wertedilemma liegt demnach in der Einnahme einer historischen Metaperspektive, und zwar in Transzendierung der jeweiligen normativen Erkenntnisweise durch eine "knowledge of this knowledge" (Guillory, 1990, S. 248). Wendet man diese im Grunde simple hermeneutische Einsicht in die Notwendigkeit, das gesellschaftliche „Vorurteil“ beider Positionen zu reflektieren, auf die postkoloniale Literatur an, so ist die konservative Kritik nicht willens oder in der Lage, adäquat auf eine sich sprunghaft erweiternde Literaturwelt und die damit verbundene Infragestellung überkommener ästhetischer wie sozialer Werte zu reagieren, während die liberale Kritik das Aufblühen der neuen englischsprachigen Literaturen einzig als Indiz für deren bisherige Diskriminierung ansieht, von der diese sich nun zu emanzipieren beginnen.

Natürlich ist „die Entfesselung der ästhetischen Produktivkräfte“ (Theodor W. Adorno) eng verbunden mit der politischen wie kulturellen Emanzipation in den ehemaligen Kolonien, nur sehr viel vermittelt als die Gleichsetzung von politischer und kultureller Repräsentanz dies zuläßt. Erst das Entstehen einer postkolonialen Bildungselite aufgrund der Zugangsmöglichkeit zu den entsprechenden Bildungsinstitutionen konnte zu jener eindrucksvollen literarischen Produktion führen, mit der wir uns nun auseinandersetzen müssen.

2. Hybridität

2.1. Wechselseitige Beeinflussung

Bedeutet dies nun, wie nicht nur konservative Kritiker fürchten, die völlige Verdrängung des alten Kanons durch die neuen Literaturen mitsamt aller Konsequenzen für die akademische Lehre – etwa in dem Sinne, daß Defoe durch John M. Coetzee, George Orwell durch Margret Atwood oder T.S. Eliot durch Christopher Okigbo ersetzt werden?

Eine solche alternative Sichtweise erkennt, daß das kolonisierende Zentrum und die kolonisierte Peripherie in vielfältiger Weise miteinander verknüpft sind, wodurch die Fremdheit des Anderen, psychoanalytisch gesprochen, ein unerkannter und uneingestandener Teil unseres Selbst ist (vgl. Kristeva, 1988). Durch die dominierende Art und Weise, in der das Zentrum auf seiner *civilizing mission* insistierte, ist völlig verdrängt worden, wie sehr der Westen in umgekehrter Richtung beeinflusst wurde durch neuentdeckte und -eroberte Welten. Diese Umwälzungen manifestieren sich – schon in der Renaissance – in der Faszination, die von "marvellous possessions" (Greenblatt, 1991) ausgeübt wird, in dem Schrecken, der von "dangerous pilgrimages" (Bradbury, 1995) in das Unbekannte ausgeht, sowie in der melancholischen Einsicht – ausgelöst durch die Begegnung mit vermeintlichen „edlen“ Wilden –, in einem Zustand korrupter Naturferne zu leben (vgl. Fink-Eitel, 1994). Alles dies führte zu einer Flut von Texten, die nichts als literarische Transcodierungen jener Herausforderung sind, mit der sich die europäische Imagination als Folge einer sich sprunghaft erweiternden Welt konfrontiert sah – von Luis Camoes' *Lusadas* über Shakespeares *The Tempest*, Daniel Defoes *Robinson Crusoe* und Joseph Conrads *Heart of Darkness* bis hin zum Surrealismus.

Dies sind jedoch nur die oberflächlichen Symptome tiefergehender Wandlungsprozesse auf der Ebene der Zeichen- und Repräsentationssysteme, wo die etablierten Beziehungen zwischen den Wörtern und den Dingen in Fluß geraten (vgl. Foucault, 1966). Die Entdeckung der Neuen Welt beendet nämlich die allegorische Relation zwischen alltagsweltlichen Ereignissen und einem überlieferten Corpus an Autoritätstexten, deren Aufgabe es war, jedes neue Ereignis in ein feststehendes Erklärungsparadigma zu integrieren und ihm so seine Neuigkeit zu nehmen. Die unerhörten, ja undenkbaren Wunder, denen man in der Frühphase der Kolonisation begegnete, machten das Erklärungspotential solcher Präfigurationen wertlos. Dies hatte zur Folge, daß sich die Kompetenz der Bedeutungsbildung auf das Individuum verlagerte, das nunmehr die Wirklichkeit ganz auf sich gestellt und ohne Rekurs auf ein bestehendes Erfahrungsmodell verarbeiten

mußte, wodurch sich die bislang gültige Ordnung der Dinge fundamental änderte – intellektuell, sozial, kulturell und politisch.

Es ist daher keine Übertreibung zu sagen, daß die Entdeckung der Neuen Welt das Zeitalter der Moderne in dessen weitesten Sinne eröffnet hat, welches sich, Reinhart Koselleck zufolge (1979), dadurch auszeichnet, daß erstmals in der Geschichte der Menschheit die Erwartung des Neuen die Grenzen der angesammelten Erfahrung überschreitet, wodurch die dynamische, vorausblickende Sequentialität der Zeit den eher räumlichen Zeitbegriff retrospektiver Stasis verdrängt.

2.2. Die Theorie vom kolonialen Subjekt

Der hier in aller Kürze entwickelte historische Prozeß wechselseitiger Beeinflussung, der verdeutlicht, daß Zentrum und Peripherie gleichermaßen durch die Kolonisation geprägt worden sind, ist von einem Teil der *post-colonial theory* aufgegriffen und in systematischer Hinsicht weiterentwickelt worden. Während einige Kritiker (JanMohammed, 1985; Parry, 1994) nach wie vor an der unilateralen Täter-Opfer Relation zwischen Kolonisatoren und Kolonisierten festhalten, wofür die materiellen Daten ja auch in der Tat sprechen, sieht diese Beziehung unter symbolischem Aspekt völlig anders aus, wie dies Homi K. Bhabha (1985; 1986) in seinen vielbeachteten Studien nachgewiesen hat. Ausgehend von Derridas Absage an die Selbstpräsenz eines jeden Begriffs aufgrund der Differentialität und damit Umwegstruktur unseres unweigerlich sprachlich determinierten Denkens, ist jeder positive Term das, was er ist, allein durch das, was er nicht ist. Jeder oppositive Term wird so zum Komplizen des jeweils anderen, wodurch beide wechselseitig ihre semantischen Spuren hinterlassen.

Übertragen auf das *colonial encounter* bedeutet dies folgendes: Bevor die koloniale Konfrontation stattfindet, ist die Selbstheit des späteren Kolonisators eine nicht hinterfragte Präsenz; in dem Moment aber, wo sie sich vornehmlich definiert durch ihre Absetzungsbewegung gegenüber den Kolonisierten, wird sie zu einer „Abwesenheit“ oder einem Zeichen, welches sich, im Derridaschen Sinne, von sich selbst abgespalten hat. Ein weiteres Theorem, das von Bhabha bemüht wird, ist Jacques Lacans Verwendung der Hegelschen Herr-Sklave-Parabel zur Charakterisierung dessen, was er das „imaginäre“ Stadium der Entwicklung nennt, in welchem das Selbst seine Identität ausschließlich im Spiegel des Anderen gewinnt. Dadurch kommt dem Selbst lediglich eine höchst ambivalente „identité aliénante“ (Lacan, 1966, S. 90) zu, was in einer kolonialen Situation dazu führt, daß die ursprünglich hierarchisch intendierte Herr-Sklave-Beziehung durcheinander gerät, weil der Herr auf das seine Identität sichernde Spiegelbild des Sklaven (neben dessen Dienstleistungen) angewiesen ist. Wenn Bhabha folg-

Prisma ihrer strukturellen Möglichkeiten brechen und damit neu arrangieren, um ungeahnte Wirklichkeitsaspekte zu erschließen.

Eingang des revidierten Manuskripts: 5.5.96

Literaturverzeichnis

- Ashcroft, Bill, Griffiths, Gareth & Tiffin, Helen. (1989). *The Empire writes back. Theory and practice in post-colonial literatures*. London: Routledge.
- Barthes, Roland. (1953). *Le degré zéro de l'écriture*. Paris: Seuil.
- Barthes, Roland. (1985). *L'aventure sémiologique*. Paris: Seuil.
- Bhabha, Homi K. (1985). Signs taken for wonders. Ambivalence and authority under a tree outside Delhi, May 1817. *Critical Inquiry*, 12, 144-165.
- Bhabha, Homi K. (1986). The other question: difference, discrimination and the discourse of colonialism. In Frank Barker (Hrsg.). (1986). *Literature, politics and theory* (S. 148-172). London: Routledge.
- Bloom, Harold. (1994). *The western canon. The books and the school of the ages*. New York: Brace.
- Bourdieu, Pierre. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (Übers. aus dem Franz.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bradbury, Malcolm. (1993). *The modern British novel*. London: Penguin Books.
- Bradbury, Malcolm. (1995). *Dangerous pilgrimages. Trans-atlantic mythologies and the novel*. London: Secker & Warburg.
- Coetzee, Ampie. (1994). The genealogy of the South African farm novel, from land colonisation to apocalypse. Unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrags an der Universität GH Essen.
- Coetzee, John M. (1988). *White writing. On the culture of letters in South Africa*. New Haven: Radix.
- Cornwell, Gareth. (1992). The early South African novel of race. In Michael Chapman, Colin Gardner & Es'kia Mphahlele. (Hrsg.). (1992). *South African English literature* (S. 75-93). Johannesburg: Donker.
- Culler, Jonathan. (1983). *On deconstruction. Theory and criticism after structuralism* (2. Aufl.). London: Routledge.
- Derrida, Jacques. (1972). *Positions*. Paris: Minuit.
- Eagleton, Terry. (1983). *Literary theory. An introduction*. Oxford: Blackwell.
- Eagleton, Terry. (1990). *The ideology of the aesthetic*. Oxford: Blackwell.
- Fink-Eitel, Hinrich. (1994). *Die Philosophie und die Wilden. Über die Bedeutung des Fremden für die europäische Geistesgeschichte*. Hamburg: Junius.
- Foucault, Michel. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- Frye, Northrop. (1976). *The secular scripture. A study of the structure of romance*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Gates, Henry Louis, Jr. (1992). *Loose canons. Notes on the culture wars*. New York: Oxford University Press.
- Genette, Gérard. (1969). *Figures II*. Paris: Seuil.
- Genette, Gérard. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil.

- Greenblatt, Stephen. (1990). Culture. In Frank Lentricchia & Thomas McLaughlin. (Hrsg.). (1990). *Critical terms for literary study* (S. 225-232). Chicago: Chicago University Press.
- Greenblatt, Stephen. (1991). *Marvellous possessions. The wonder of the New World*. Oxford: Oxford University Press.
- Guillory, John. (1990). Canon. In Frank Lentricchia & Thomas McLaughlin. (Hrsg.). (1990). *Critical terms for literary study* (S. 233-249). Chicago: University of Chicago Press.
- Haggard, Rider. (1887). *Allan Quatermain* (1990). London: Puffin.
- Hauptmeier, Helmut & Schmidt, Siegfried J. (1985). *Einführung in die empirische Literaturwissenschaft*. Braunschweig: Vieweg.
- Hofmeyr, Isabel. (1979). The state of South African literary criticism. *English in Africa*, 6(2), 39-50.
- Jameson, Fredric. (1981). *The political unconscious. Narrative as a socially symbolic act* (2. Aufl.). London: Routledge.
- Jameson, Fredric. (1991). *Postmodernism or the cultural logic of late capitalism* (2. Aufl.). London: Verso.
- JanMohammed, Abdul. (1985). The economy of manichean allegory. The function of racial difference in colonialist literature. *Critical Inquiry*, 12, 59-87.
- Kannemeyer, John C. (1978). *Geskiedenis van die afrikaanse literatuur*. Pretoria: Human & Rousseau.
- Klopper, Dirk. (1990). Politics of the pastoral. The poetry of Thomas Pringle. *English in Africa*, 17(1), 21-59.
- Koselleck, Reinhart. (1979). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kristeva, Julia. (1977). *Polylogue*. Paris: Seuil.
- Kristeva, Julia. (1988). *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Fayard.
- Lehmann, Elmar & Reckwitz, Erhard. (Hrsg.). (1992). *Mfecane to Boer War. Versions of South African literature*. Essen: Die Blaue Eule.
- Lacan, Jacques. (1966). *Écrits*. Paris: Seuil.
- Loomba, Ania. (1993). Overworlding the Third World. In Patrick Williams & Laura Chrisman (Hrsg.). (1993). *Colonial discourse and post-colonial theory. A reader* (S. 305-323). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Luhmann, Niklas. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lyotard, Jean-François. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit.
- Mukařovsky, Jan. (1974). *Studien zur strukturalistischen Ästhetik und Poetik*. München: Hauser.
- Nkosi, Lewis. (1981). *Tasks and masks. Themes and styles of African literature*. London: Longman.
- Parry, Benita. (1987). Problems in current theories of colonial discourse. *Oxford Literary Review*, 9(1), 28-42.
- Parry, Benita. (1994). Signs of our times. Discussion of Homi Bhabha's location of culture. *Third Text*, 28/29, 5-24.
- van Peer, Willie. (1994). Das erste und zweite Gesetz der Literaturgeschichte. In Achim Barsch, Gebhard Rusch & Reinhold Viehoff (Hrsg.). (1994). *Empirische Literaturwissenschaft* (S. 176-189). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Plaatje, Sol T. (1930). *Mhudi* (1978). London: Heinemann.
- Prießnitz, Horst. (1991). Typen, Merkmale und Strukturwandel anglo-kolonialer Intertexte im Spiegel poetologischer Lyrik Australiens. *Poetica*, 23, 476-512.
- Pringle, Thomas. (1834). *Poems illustrative of South Africa* (1970). Cape Town: Struik.

- Reckwitz, Erhard. (1992). History as romance, tragedy and farce. Narrative versions of the Anglo-Boer War. In Elmar Lehmann & Bernd Lenz (Hrsg.). (1992). *Telling stories. Studies in honour of Ulrich Broich* (S. 163-187). Amsterdam: Grüner.
- Reckwitz, Erhard. (1993). 'Britain's Other Islanders': Multikulturalismus im englischen Roman. In Annegret Maaack & Rüdiger Imhof (Hrsg.). (1993). *Radikalität und Mäßigung. Der englische Roman seit 1960* (S. 208-230). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Said, Edward. (1978). *Orientalism. Western conceptions of the Orient* (2. Aufl.). London: Penguin.
- Said, Edward. (1993). *Culture and imperialism* (2. Aufl.). London: Vintage.
- Schreiner, Olive. (1887). *The story of an African farm* (1975). Johannesburg: Donker.
- Spivak, Gayatri Ch. (1990). *The post-colonial critic*. London: Routledge.
- Todorov, Tzvetan. (1987). *La notion de littérature*. Paris: Seuil.
- White, Hayden. (1986). *Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen* (Übers. aus dem Engl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Williams, Raymond. (1977). *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press.
- van Wyk Smith, Malvern. (1990). *Grounds of contest. A survey of South African English literature*. Cape Town: Juta.
- Zander, Horst. (1989). Millin's Step-children and her Grand-children. 'Miscegenation' in some Southern African novels. In Elmar Lehmann & Erhard Reckwitz (Hrsg.). (1989). *Current themes in South African literature*. Essen: Die Blaue Eule.

Die Rolle fiktional-ästhetischer Medientexte im Englischunterricht: Medienkompetenz als Befähigung zu interkulturellem Verstehen

Jürgen Donnerstag*

The article is on the one hand a rejection of Hartmut Heuermann's ideas concerning the pathogenic effect of the media on young people's minds and on the other a plea for incorporating fictional media products into the process of intercultural foreign language teaching.

It is wrong to assume a direct effect of fictional-aesthetic texts on the behavior of recipients in real life situations. Empirical studies cited by Heuermann are very inconclusive in this respect. Popular culture shares with high culture a specific mode of being processed as a fictional world on the basis of both the recipient's knowledge of the world and of the conventions of presentation. This is evident from empirical work known as *audience studies* in the field of cultural studies. Analysing conversational exchanges among the audience watching a TV programme and conducting interviews with the recipients afterwards are the methodological tools employed to find out about the processes of circulating cultural meanings via TV and film. Pedagogical efforts should start from this observation and should concentrate on the processes by which students make sense of what they see on TV. In foreign language teaching this will further both foreign language learning and intercultural understanding.

0. Vorbemerkung

Der folgende Aufsatz verfolgt eine doppelte Zielsetzung. Zum einen versteht er sich als eine kritische Auseinandersetzung mit den Thesen H. Heuermanns in seinem Beitrag „Medienkompetenz als Abwehrleistung“ in dieser Zeitschrift (*ZFF* 2/1995) und zum anderen als Skizze eines ganz anderen Entwurfes hinsichtlich der Rolle von Film und Fernsehen als Unterhaltungsmedien im Kontext der Schule.

In einem **ersten Punkt** wird der Denkmittelzusammenhang dargestellt, in dem die grundsätzlichen Annahmen zur Wirkung ästhetisch-fiktionaler Medientexte bei Heuermann stehen. Die entsprechende Einschränkung auf diesen Bereich der Medientexte wird im folgenden beibehalten. Auch der Zusammenfassung von Film- und Fernsehrezeption bei Heuermann soll gefolgt werden, obwohl die Eigengesetzlichkeit der Rezeption des *television flow* immer deutlicher wird. Heuermanns Thesen ruhen auf der Vorstellung der direkten Wirkung von Medientexten auf das lebensweltliche Handeln und Bewußtsein der Rezipienten. Die illusio-

* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. Jürgen Donnerstag, Seminar für Deutsche und Englische Sprache und ihre Didaktik, Englische Abteilung, Universität zu Köln, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln. Fax (0221) 470 5045.

näre Transparenz der Bilder verführt Heuermann zu der Vermutung, die Rezipienten könnten potentiell – und angeblich auch tatsächlich – die Grenzen zwischen Fiktion und Wirklichkeit nicht mehr erkennen. Demgegenüber möchte ich den Konstruktionscharakter der Medienwelten betonen, die in ihren Normen und Werten von den Rezipienten zwar auf Wirklichkeit bezogen werden, aber nicht mit ihr verwechselt werden. Film und Fernsehen als populärkulturelle Formen mögen sich vielfach von den Formen der Hochkultur unterscheiden, sie bleiben aber fiktional-ästhetische Texte und die ihnen entsprechenden Rezeptionsformen müssen Grundlage pädagogisch-didaktischer Bemühungen sein. Nicht die Abwehrhaltung, sondern das Verstehen der Medientexte und ihrer Wirkungen müssen im Zentrum des Unterrichts stehen.

In einem **zweiten Punkt** wird eine Auseinandersetzung mit Heuermanns Rückgriff auf empirische Ergebnisse gesucht. M.E. sind die Ausführungen Heuermanns höchst widersprüchlich, weil er einerseits die Problematik der empirischen Untersuchungen gut kennt und trotzdem glaubt, seine tiefe Überzeugung von der Gefährlichkeit der Medien empirisch belegen zu können. Im Mittelpunkt stehen für ihn die Ergebnisse, die eine direkte Einwirkung der Medienrezeption auf das Handeln der Rezipienten in der Wirklichkeit zeigen. Folglich taucht die Wirkungsforschung im Rahmen der englischen und amerikanischen *Cultural Studies* (vgl. Ang, 1996; Fiske, 1987, 1992; Morley, 1981, 1986, 1993) bei Heuermann gar nicht auf. Diese sog. ethnographisch oder ethnomethodologische Forschung untersucht Medienwirkungen über eine Analyse der kommunikativen Aneignungsprozesse des jeweiligen Medientextes in Rezipientengruppen. Mit dieser empirischen Forschung geraten die kulturell geprägten Bewußtseinsprozesse bei der Rezeption in den Blick, nicht die Frage der direkten Wirkung auf das Handeln.

Die kommunikative Aneignung von Medientexten in Rezipientengruppen ist nun genau das methodische Vorgehen des fortgeschrittenen Englischunterrichts. Es liegt also nahe, daß ein dem interkulturellen Lernen verpflichteter Unterricht die Variablen einer derartigen Aneignung in den Mittelpunkt rückt. Folglich sollen in einem **dritten Punkt** die Verfahren einer derartigen *cultural studies*-Analyse zusammengeführt werden mit der Analyse der Konstruktionsweisen von Wirklichkeit in den Medien als Grundlage fremdsprachenspezifischer Mediendidaktik, die den folgenden drei Lernzielbereichen verpflichtet ist.

1. Wie alle Lerngespräche im Fremdsprachenunterricht sind auch die formulierten Medienrezeptionen einem **sprachlichen** Lernziel verpflichtet. Die Schüler müssen sowohl die Sprache verstehen als auch – im ständigen Rückgriff auf die Textformulierungen – dieses Verstehen aktiv in der Fremdsprache formu-

lieren. Dieses Sprechen über das Verstehen ist genuiner Teil des allgemeinen Erwerbsprozesses der Fremdsprache.

2. Medien verstehen heißt, sie als spezifische Repräsentationsformen von Wirklichkeit zu verstehen – nicht als ihren Spiegel. **Mediale Formen** sind vielfältig und gehorchen jeweils eigenen Gesetzen. Es gibt so wenig *die* Medien, wie es *die* Literatur oder *die* Kunst gibt. Dieser Verstehensprozeß schafft die angestrebte kritische Distanz zu den Medien.
3. Die in den Medien erscheinende Wirklichkeit ist als eine Reaktion auf die Lebenswelt verstehbar. Als solche *verhandelt* sie Werte, Normen, Fragestellungen aus der Wirklichkeit. Da die Medienwelt der Schüler weitgehend eine amerikanische Medienwelt ist, ergeben sich hier die **interkulturellen** Wahrnehmungsformen, die wiederum Thema des Lerngesprächs sind.

1. Die Wirkung der Medien auf die Lebenswelt der Rezipienten

1.1. Der Realitätsstatus der medialen Welt

Heuermanns pädagogische Handlungsanweisungen in *ZFF* basieren auf seinem 1995 zusammen mit M. Kuzina veröffentlichten Buch *Gefährliche Musen. Medienmacht und Medienmißbrauch*.

In der dortigen Einleitung (S. 2) nehmen die Verfasser eine Unterscheidung vor zwischen kulturkritisch-ideologischer und wissenschaftlich-empirischer Medienforschung. Buch und Aufsatz beweisen in schönster Weise, daß eine derartige Trennung nicht zu haben ist. Zwar versichert Heuermann zu wiederholtem Male, daß seine Thesen von der Gefährlichkeit der Medien empirisch belegt seien, doch sind sie m.E. weit mehr von ideologischen Urteilen geprägt, die nicht zuletzt in den Metaphern stecken, mit denen er die Lage beschreibt. Da ist die geistig-seelische *Gesundheit* gefährdet durch die *Wucherungen* medialer Fiktionen und das *Trommelfeuer* auf die Sinne, und die *Überflutung* des Bewußtseins hat pathogene Ausmaße angenommen. Medienwirkungen werden unter den folgenden Teilüberschriften diskutiert: *Desensibilisierung*, *Nachäffer-Syndrom*, *Kriminogenität*, *Werther-Effekt*, *Regressionen*, *Idolatrie*, *Erotomanie*. Die von ihm angestrebte psychische Abwehr stellt sich wie folgt dar:

„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/sugge-

riert/manipuliert werden. Endogene Vorgänge führen zu Schwierigkeiten, die meist nur vom Arzt behandelt werden können.“ (Heuermann, 1995, S. 30).

Ich bin mir wirklich nicht sicher, ob man Schülern raten muß, bei Triebwünschen gleich den Arzt aufzusuchen, doch in jedem Fall mißtraut Heuermann den Trieben und Emotionen. Nur die Ratio scheint ein „gesundes, freiheitlich-selbstbestimmtes“ Individuum zu garantieren. Es sei hier nur darauf verwiesen, daß die Kognitionswissenschaften einen derartigen cartesianischen Dualismus zunehmend in Zweifel ziehen (vgl. Damasio, 1994). So diskussionsbedürftig sicher das Menschen- und Weltbild Heuermanns ist, es soll hier nicht zur Debatte stehen.

Es geht mir weit mehr um den Nachweis, daß die These von der direkten Wirkung der Medien den fiktional-ästhetischen Charakter der populärkulturellen Textsorten verkennt. Diese direkte Wirkung sieht Heuermann nicht nur bei den Bildmedien, sondern auch in weiten Bereichen populärer Musik und Literatur (vgl. Heuermann & Kuzina, 1995). Es ist die täuschende „Realistik“ der Texte, die Heuermann zu der Annahme verleitet, der Rezipient könne Fiktion und Wirklichkeit nicht trennen. Mit dieser Meinung steht Heuermann in einer langen Tradition, die bei Platons Verbannung der Dichtung aus dem idealen Staat ihren Anfang nimmt (*Politeia*, Buch X), die sich fortsetzt im Verbot des Theaters bei den Puritanern, die die Polemiken gegen die Romanlektüre im 18. und 19. Jahrhundert durchzieht, und die im 20. Jahrhundert die vielfältigen Warnungen gegen den Film und das Fernsehen hervorgebracht hat.

Während dem heutigen *common sense* die Warnungen vor Film und Fernsehen einleuchten mögen, treffen entsprechende Warnungen vor Shakespeare und Aischylos auf Unverständnis, weil sie dem Bereich der Hochkultur zugerechnet werden und als Bildungsgüter anerkannt sind. Hier liegt wohl der Kern des Problems. Es zeigt sich nämlich, daß Platon unseren heutigen Begriff von Kunst nicht hatte. Für ihn gehörten die Tragödien und Epen seiner Zeit zu dem, was heute Populärkultur heißt, sie dienten der Unterhaltung eines zahlenmäßig großen Publikums. Mit ihnen verbanden sich die bekannten, Popularität signalisierenden Phänomene: Es gab ein Massenpublikum und dieses Publikum benahm sich laut und ungebildet, aß und trank während der Vorstellungen und – dies ist heute kaum nachvollziehbar – verstand die Darstellung als direkte Wiedergabe der Realität.

Wie kommt die Vorstellung von der direkten Wirkung der populären Unterhaltungsformen auf das Handeln des Rezipienten zustande? Ein Blick auf die Argumentation bei Plato ist hilfreich (vgl. Nehamas, 1988): Die Dichtung ist bei Plato besonders geeignet, niedere Charaktere und Impulse nachzuahmen, einerseits

weil sie leicht nachzuahmen sind und andererseits weil die Menge dies sehen möchte.

Die Rezipienten seien nicht in der Lage, zwischen dem negativen Verhalten in der Fiktion und der Wirklichkeit (die bekanntlich bei Plato bereits eine Nachahmung ist) zu unterscheiden. Folglich kommt es zu der direkten Übertragung von einer Sphäre in die andere.

Warum konnte Plato dies für seine Zeitgenossen annehmen, während wir heute kaum auf die Idee kommen, daß die Greuelgeschichten der Atriden (Mord im Bad!) zur Imitation im wirklichen Leben anregen? Viele – nicht nur Heuermann – sind aber überzeugt, daß die filmische Mordszene im Bad – irgendwie – etwas mit entsprechenden realen Taten zu tun hat. Es ist unsere kulturelle Überzeugung, daß Kunst etwas Entscheidendes an der Mordszene verändert und damit Distanz schafft. Auch dies bestätigt Heuermann, wenn er immer wieder vom Verlust dieser Distanz spricht. Dieses mysteriöse Etwas, das die Distanz schafft, ist im allgemeinen Konsens die künstlerische Form. Blicke ich zum Beispiel begehrllich auf den Körper einer griechischen Statue, dann bin ich ein Banause – bewundere ich hingegen die Linienführung, dann bin ich ein Kunstrezipient. (Bekannte Schwierigkeiten macht hier der erigierte Penis auf griechischer Vasenmalerei!). Kunst hat eine indirekte und interpretierende Relation zur Wirklichkeit und bedarf der intellektuellen Anstrengung des Verstehens auf der Seite der Rezipienten.

Für Plato gab es aber zumindest im Hinblick auf die griechische Tragödie diese Distanzvorstellung der Kunst nicht, und somit nahm Plato eine direkte Nachahmung der gezeigten Mordgeschichte als wahrscheinlich an.

Die Auffassung von der direkten Wirkung der populären Text- und Bildformen hat überlebt. Populärkultur wird als „kunstlos“ aufgefaßt, gewissermaßen als eine „rohe“ Wiedergabe einer Wirklichkeit, die in der Regel als verzerrt beschrieben wird. So wird z.B. der populären Form des Melodramas vorgeworfen, es erwecke eine falsche Vorstellung von Wirklichkeit, weil es das Handeln der fiktiven Personen auf ihre Gefühlsreflexe reduziere. Der Vorwurf müßte richtiger an die spezifische melodramatische Form gerichtet werden, in deren Möglichkeiten eine bestimmte imaginäre Welt geschaffen wird. Erscheint die melodramatische Form als hochkulturelle Oper, verschwindet auch sogleich der Vorwurf.

Die Anahme der direkten Wiedergabe ist nun bei Film und Fernsehen besonders naheliegend, weil wir überzeugt sind, daß das, was wir mit eigenen Augen sehen, besonders authentisch ist. Dies ist – und es wird uns auch zunehmend im Hinblick auf das Fernsehen klar – so nicht richtig, denn auch die bildmediale Darstellung ist eine vermittelte und kommt aufgrund eines spezifischen Formenarsenals zustande. Sobald Filme den Status von Kunst gewinnen – etwa der frühe

Stummfilm, Eisensteins oder Fritz Langs Werke – wird diese Vermittlung durch die Form plötzlich zugestanden. M.E. lassen sich bereits Unterschiede erkennen zwischen der Diskussion von beispielsweise Gewaltdarstellungen im Film und im Fernsehen. Entsprechende Filme – *Natural Born Killers*, *Pulp Fiction*, *Leon* – werden eher im Kontext ihrer jeweiligen Konventionen und dem Spiel mit diesen Konventionen, also als ästhetische Texte diskutiert als Gewaltdarstellungen im „kunstlosen“ Fernsehen.

Welche Folgerungen sind nun zu ziehen? Die Gleichsetzung von fiktionaler Welt und realer Welt ist abzulösen durch eine Thematisierung des vermittelnden – ästhetischen – Charakters der Darstellung durch die Medien. In der knappen Zusammenfassung bei Selby & Cowdery (1995) umgreift dies:

“Construction: the idea that all media texts are constructed using a media language and that the codes which are chosen convey certain cultural information also;
Audience: that a media text cannot be reduced to a single, fixed and coherent meaning, but will instead be open to various interpretations by its various audiences;
Narrative: the way in which the narrative unfolds is far from natural, but is instead the result of manipulating and editing information together.
Categorisation: that when we watch a TV programme we bring to it a considerable amount of knowledge and understanding about media texts in general.” (S. 9)

Aus den Auskünften von Schülern und Studenten ist klar zu erkennen, daß sie als Angehörige von Generationen, die mit Film und Fernsehen aufgewachsen sind, allein aufgrund der hohen Rezeptionsraten ein Bewußtsein von den Konventionen der verschiedenen Textsorten haben. So macht Borchers hinsichtlich der Arbeit mit nicht-fiktionalen Dokumentarfilmen darauf aufmerksam, daß es müßig sei, Studierende darüber aufklären zu wollen, daß der Dokumentarfilm kein unvermitteltes Bild der Wirklichkeit gibt, sondern diese Wirklichkeit vielfältig gestaltet. Die Studierenden seien mit den filmischen Codes zumindest latent vertraut. Es sei im Gegenteil schwierig, den Realitätsgehalt des Dokumentarfilms zu verteidigen (Borchers, 1994, S. 129). Umso mehr kann man vermuten, daß die weit offensichtlicheren Konventionen im fiktionalen Medienbereich bekannt sind.

Im Hinblick auf die fiktionalen Formen des Fernsehens scheint die gegenwärtige Entwicklung darüber hinaus die Konventionalisierung besonders zu betonen. Wenn das *zapping* zur beliebtesten Nutzungsform wird, muß der Zuschauer die jeweils angetippten Programme schnell erkennen können (vgl. Schulze, 1995). Folglich werden die Programme einander immer ähnlicher. Die hohe Zahl der Fernsehprogramme wird zu einer Bild- und Klangtapete, die nur gelegentlich – in der Zerstreung – Aufmerksamkeit erfährt. Diese Uniformität ist aber gleichzeitig der größte Gefahrenquell für das Fernsehen. Man darf vermuten, daß das Interesse der Zuschauer erlahmen wird und die Marktmechanismen des Unterhaltungssektors auf Innovation drängen werden (vgl. Zielinski, 1994).

Ohne Zweifel bleibt es aber Aufgabe der schulischen Auseinandersetzung mit Medienprodukten, das oft nur latente Bewußtsein von Konventionen der Darstellung in ein explizites Wissen über den Konstruktionscharakter der Medienwelten zu verwandeln (vgl. Nehamas, 1990, S. 160). Ein derartiges Wissen verstellt erfolgreich den Fehlschluß, ein Abbild der Wirklichkeit anzunehmen.

1.2. Die ästhetische Rezeptionshaltung

Das bisher Ausgeführte möchte ich mit einer etwas anderen Argumentationslinie stützen. Heuermann geht davon aus, daß die Rezeptionshaltung für Populärkultur grundsätzlich anders ist als für Hochkultur. Ich bin nicht überzeugt, daß diese Unterscheidung haltbar ist. Prinzipiell unterliegen beide kulturellen Formen einer identischen Rezeptionshaltung, die Weinrich (1986, S. 7ff.) als den Kern der sog. *Heiterkeit der Kunst* benannt hat. Diese Formulierung macht keine Aussage über den Inhalt der Kunst. Die Themen und Stoffe der Literatur sind kaum „heiter“, sondern „heiter“ ist das Bewußtsein des Rezipienten, der aus dem „Ernst“ der Lebenssituation heraustritt und gewissermaßen aus sicherer Distanz einen Blick auf die Schrecken der Welt wirft. Diese ästhetische Distanz gilt auch für die Texte der Populärkultur (vgl. z.B. Radway, 1984).

Die Gelassenheit der Rezipienten ist auch dann kaum zu durchbrechen, wenn der ästhetische Text sich Mühe gibt, die Distanz zur Wirklichkeit vergessen zu machen. Auch die engagierteste Protestliteratur ist nur höchst selten in der Lage gewesen, eine direkte lebensweltliche Aktion herbeizuführen. Das „Nachhänger-Syndrom“ findet seine Modelle weit eher in der Wirklichkeit als in der Fiktion.

Auch die angeblichen Belege der Vermischung der Sphären im Zuschauerbewußtsein zeugen höchstens von einer oberflächlichen Beobachtung. Die immer genannten Pilgerfahrten zur Schwarzwaldklinik und zur Southfork Ranch in Texas und die intime Kenntnis der Personen der jeweiligen Serien zeigen in den Kommentierungen der Teilnehmer immer nur die Spannung zwischen gelebter Wirklichkeit und der Serie (vgl. Keppler & Seel, 1991).

Generell scheint Heuermann nur von *einer* und zudem nahezu überholten Rezeptionsweise bei jungen Zuschauern auszugehen, die eher der frühen Phase der Fernsehentwicklung zuzuordnen ist. Diese Haltung nimmt das Fernsehen „ernst“ und folgt der einzelnen Sendung konzentriert. Demgegenüber wird gerade bei jungen Zuschauern die fiktionale Seite des Fernsehens zu einem reinen Unterhaltungsmedium, mit dessen Konventionen man spielen kann. Am deutlichsten ist dies bei der sogenannten *camp*-Rezeption, die die Selbst-Referentialität des Mediums anerkennt und gerade die Künstlichkeit schätzt. Es ist die Rezeption, die *soap operas* als Rollenkarikaturen sieht und folglich von den Überspitzungen der

Konventionen im Hinblick auf Personen und Handlungen nahezu fasziniert ist, und die die ewigen Schlager- und Volksmusikshows als Satire genießt. Gerade weil den Fernsehmachern dies bekannt ist, gibt es zunehmend all die Sendungen, die das *camp*-Phänomen schon integriert haben wie zum Beispiel die Shows der Hella von Sinnen.

1.3. Die Parallelität von Hoch- und Populärkultur

Als Abschluß dieses mehr theoretisch orientierten Punktes sei eine ganz andere Erklärung für das engagierte Unbehagen Heuermanns gegenüber den Medien versucht. Es ist eine Erklärung, die nicht medienspezifisch ist, sondern die Entwicklung der ästhetischen Kultur im ganzen betrifft.

Seit der Moderne des beginnenden 20. Jahrhunderts ist die Vorstellung von der Nachahmung der Lebenswirklichkeit durch die Kunst verblaßt. Ziel ist nicht mehr die rationale Integration in ein panoramahaftes Bild, sondern die einzelnen Sinesindrücke, Bewußtseinszustände, Stimmungen, Farben und Klänge verselbständigen sich in der Darstellung. Nicht das Bezeichnete, sondern das Bezeichnende gerät ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Kunst und Literatur wenden sich ihrer jeweiligen Materialität mit den je spezifischen Möglichkeiten zu, sie werden selbst-referentiell.

Mit dem Anspruch auf Nachahmung tritt auch die Frage der ethischen und moralischen Normen in der Kunst deutlich zurück. Es geht um das Individuelle, um das Besondere, auch Abweichende im Namen der Ausdrucksfreiheit gegenüber den sozial sanktionierten Normen. In der Diskussion um das Individuum und die Gesellschaft steht die Hochkultur ganz auf der Seite des Individuums und plädiert für das Recht auf schrankenlosen Ausdruck aller, auch der sozial unerwünschten Impulse und Triebe. Das Interesse an anarchischen Phantasiewelten ist ohne Zweifel zumindest Teil der hochkulturellen Entwicklung (vgl. Fluck, 1994). M.E. ist die Populärkultur hier nur dem bereits vorgezeichneten Weg gefolgt. Die anarchischen Impulse von Gewalt und Sexualität haben sich noch deutlicher in der Populärkultur aus ihrer ursprünglichen funktionalen Verankerung im panoramahaften Erzählen gelöst, haben sich verselbständigt und erscheinen damit sowohl glorifiziert als auch banalisiert. Sie werden zum performativen Spektakel. Diese Entwicklungen haben zumindest in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts immer wieder Fragen der Zensur aufgeworfen.

Die De-Hierarchisierung der Einzelelemente in Hoch- und Populärkunst hat zu einer korrespondierenden Rezeptionsform geführt. Besonders Film, Fernsehen und Musik eignen sich für die Projektion eigener Phantasien in besonderer Weise. Es spricht einiges dafür, daß die Bild- und Tonsequenzen der MTV-Sender dies-

bezüglich eine kulturelle Avantgardeposition einnehmen. Hier ist die Projektion privater Wunschvorstellungen für die Rezipienten ungehindert.

Folgt man dieser Argumentation, dann ist die Populärkultur nicht die Gegenwart zur Hochkultur, sondern beide sind Teil einer gesamt-kulturellen Entwicklung. Wenn ich Heuermanns Thesen richtig verstehe, dann ist es genau diese Entwicklung, die aus seiner Sicht weitgehend als negative kulturelle Regression erscheint und der er entgegengesetzt:

„eine integrative Kultur, die den lebensfeindlichen Pluralismus und Partikularismus als Episode der Geschichte hinter sich läßt, eine holistische Weltsicht, in der sich neurotisierende Spaltung und Zersplitterung aufheben, ein mit sich selbst versöhntes Bewußtsein, in dem eine friedliche Koexistenz von Mythos und Logos seelischen Fluchtmanövern ihren Anlaß nimmt.“ (Heuermann, 1994, S. 292)

Bis in die Wortwahl hinein sind hier die weltanschaulichen Wurzeln erkennbar. Es ist ein regressives Weltbild, das getragen ist vom Wunsch nach harmonischer Gemeinschaft.

1.4. Medien und Bewußtsein

Ohne Zweifel ist die generelle Frage nach der langfristigen Wirkung der Bildmedien auf das Bewußtsein der Rezipienten nicht müßig. Diese Wirkung leitet sich aber m.E. nur aus dem spezifischen Charakter des Mediums ab, nicht aus den meist sattsam bekannten Inhalten. Es spricht einiges dafür, daß Raum und Zeitvorstellungen anders gewichtet werden aufgrund der Tatsache, daß Weltwahrnehmung zunehmend mediale Weltwahrnehmung ist.

Hier bleibt vieles noch weitgehend Vermutung. So hat beispielsweise Sturm (1984) mit ihrer bekannten Diagnose der „fehlenden Halbsekunde“ darauf verwiesen, daß die Dramaturgie des Fernsehens für die Antizipation des Kommenden und die Herstellung von Sinnkontinuität nicht ausreichend Zeit bietet. Die Zeiterfahrung ist punktuell, diskontinuierlich. Verantwortlich ist hier die überproportionale Dichte der schnell wechselnden Sinnzusammenhänge über Einstellungswechsel, Zooms, Schwenks, Kamerafahrten etc. An diesem Phänomen macht sich oft die kulturkritische Beobachtung fest, daß eine derartig medial geprägte Wahrnehmung die vergleichsweise langsame und lineare, rein sprachliche Anordnung in der Literatur als defizitär empfindet. Demgegenüber glauben aber sowohl Herta Sturm als auch Winterhoff-Spurk (1989) beobachtet zu haben, daß die Differenz zwischen medialer und alltäglicher Zeiterfahrung beibehalten wird und auch nicht hintergebar ist.

Einiges scheint mir auch für die Beobachtung zu sprechen, daß psycho-soziale Bewußtseinszustände vom Entwicklungsstand der kulturellen Übermittlung ab-

hängen. Ong (1982) macht auf die jeweiligen Folgen des Wechsels von mündlicher Kultur zu schriftlicher Kultur und dem erneuten Wechsel zu einer mündlichen Kultur zweiter Ordnung aufmerksam. In einer mündlichen Kultur schafft die Tradition die stabilen Maßstäbe, an denen sich das menschliche Verhalten ausrichtet. Die Abweichung von den Maßstäben wird als Scham gegenüber der Gemeinschaft erfahren. Demgegenüber schafft eine Kultur der Schriftlichkeit notwendigerweise einen höheren Grad an Individualisierung und größere Konzentration auf das Innenleben. In dem zunächst entscheidenden religiösen Kontext bedeutete Schriftlichkeit die Möglichkeit der direkten Kommunikation mit Gott unabhängig von der Kirche und der mündlichen Vermittlung durch den Priester. Ein Verstoß gegen die sozialen Normen wurde folglich als individuelle Schuld und nicht als Scham in der Gemeinschaft erfahren.

Die elektronischen Medien bringen nun viele Aspekte der mündlichen Kultur – allerdings ohne ihre Stabilität – zurück. Maßstab werden wieder stärker die Außennormen, die in einer verwirrenden Vielfalt dem Individuum zur Wahl angeboten werden. Versagen wird als Angst erlebt, den Standards nicht genügen zu können (vgl. Payne, 1991).

2. Empirische Wirkungsforschung

Es ist für Heuermann entscheidend, daß seine Wirkungsannahmen empirisch belegbar sind. In diesem Punkt ist der Aufsatz m.E. reichlich widersprüchlich. Der Sachverhalt ist m.E. wie folgt: Heuermann ist – so kann man eher dem Buch als dem Aufsatz entnehmen – informiert über die Vielfalt der entsprechenden empirischen Forschung und vor allem über ihre Widersprüchlichkeit. Aus den Widersprüchen der empirischen Ergebnisse – die er eigentlich richtig aus dem immer wieder neuen Wechselspiel zwischen Text und Rezipient erklärt – befreit er sich durch einen dezisionistischen Akt und wählt schlicht die Ergebnisse aus, die zu seiner oben skizzierten direkten Wirkungsthese passen. Es ist daher kein Zufall, daß die Belege überwiegen, die ein bestimmtes Handeln in der Wirklichkeit direkt an mediale Vorbilder binden. Folglich stammen diese Belege auch aus Veröffentlichungen wie *Der Nervenarzt*, *New England Journal of Medicine*, *Pediatrics*, *Medical Aspects of Human Sexuality*, *Aggressive Behavior*. Vielleicht sollte Heuermann auch beachten, daß die amerikanische Gesellschaft zur Zeit der Überzeugung anhängt, daß sie überwiegend aus *victims* besteht und daß für jedwedes Fehlverhalten immer die anderen oder das andere haftbar zu machen seien. Alle Straftäter berufen sich folglich darauf, daß sie Opfer eines fremden Einflusses seien.

Die ganze Widersprüchlichkeit der Empirie soll hier nur schlaglichtartig innerhalb der Belege Heuermanns verdeutlicht werden. Generell glaubt Heuermann, daß er empirische Belege anführen kann, die die Übertragung negativen Sozialverhaltens aus der fiktionalen Welt in die wirkliche Welt der handelnden Menschen belegen. Er nennt Idolatrie, Erotomanie, Kriminogenität, Regressionen etc.

Ohne es zu bemerken, führt er aber auch die empirischen Nachweise an, die genau das Gegenteil besagen: Vielfernseher seien aufgrund der gezeigten Fernsehkriminalität generell ängstlicher als andere und trauten sich folglich abends und nachts nicht mehr auf die Straße. Hier gehen die Rezipienten also nicht zu einer Imitation des gezeigten Verhaltens über, sondern genau zum Gegenteil. Wenn die Wirkung also sowohl kriminogen als auch kriminalitätsvermeidend sein kann, haben wir eine Pattsituation hinsichtlich der empirischen Beweise.

Selbst die empirische Überprüfung der recht einleuchtenden These von der kognitiven Dissonanz hat nach über tausend Studien diese These weder belegen noch widerlegen können (Schulz, 1992). Nach dieser These versuchen Menschen, diejenigen Konstellationen in ihren Einstellungen zu vermeiden, die nicht zueinander passen, d.h. dissonant sind. Implizit heißt dies, daß sich bei Konsonanz Bestätigung und Verstärkung ergibt.

Einleuchtend scheint mir allein eine Beobachtung Hermann Lübbes, der jenseits aller Inhalte der jeweiligen Medienprodukte für eine Mediennutzungsmoral plädiert. Hohe Grade der Mediennutzung machen seiner Meinung nach „freiheitsunfähig“, d.h. unfähig zur Gestaltung der eigenen Lebenswelt, auch dann, wenn die rezipierten Medien nur so von guter Moral triefen (vgl. Lübbe, 1994, S. 315).

Obwohl Heuermann um die Vielfalt der empirischen Forschungen zur Medienwirkung weiß, erwähnt er die seit den 80er Jahren sich entwickelnde ethnographische Form der Wirkungsforschung im Kontext der *cultural studies* mit keinem Wort. Dies ist für eine didaktisch orientierte Argumentation erstaunlich, da m.E. die mediendidaktische Relevanz gleich aus mehreren Gründen naheliegt. Die genannte Form der *audience studies* nimmt eine Art Mittelposition zwischen den zwei lange beherrschenden Richtungen in der Massenkommunikationsforschung ein, der ideologiekritisch arbeitenden Inhaltsforschung, die den Rezipienten als passives Opfer einer Medienindoktrination sah und dem sog. *uses and gratification* Ansatz, der dem Rezipienten die Freiheit gab, den jeweiligen individuellen Bedürfnissen gemäß die Medien selektiv zu nutzen.

Demgegenüber geht es den *cultural studies* um die Erforschung der Prozesse, wie kulturelle Werte, Normen und Bilder über die Medien „verhandelt“ werden. Folglich geraten z.B. soziale Klassenzugehörigkeit, Geschlechtsrollen etc. weit stärker in den Blick als Faktoren in einer Rezeption, die z.B. Morley charakteri-

siert als "a set of processes – of attentiveness, recognition of relevance, of comprehension, and of interpretation and response" (Morley, 1981, S. 5). Methodisch wird ein Einblick in den Rezeptionsprozeß möglich über die Analyse der spontan gemachten Äußerungen während der Rezeption in Gruppen (Familie, Freundeskreis etc.) und über individuell durchgeführte Interviews mit den Rezipienten. Morley hat hier von einer *ethnography of reading* (1981, S. 13) gesprochen.

Morleys Ansatz vermeidet damit sowohl die extreme Determinierung der Rezeption durch den Medientext als auch die Verabsolutierung des individuellen Rezeptionszugriffs. Strittig ist nach wie vor die Konzeption der Interaktion. Der Medienforschung im Rahmen der *cultural studies* kann der Vorwurf gemacht werden, daß sie ähnlich wie der *uses and gratification* Ansatz zu optimistisch im Hinblick auf die Rezipientenmöglichkeiten ist angesichts eines „überdeterminierten“ Medientextes (z.B. Gripsrud, 1995, S. 8). Die konkrete Bindung an Rezipientenvariablen scheint mir jedoch ein Fortschritt gegenüber den abstrakten *text/subject* Konzipierungen im Rahmen der post-strukturalistischen Filmstudien. Besonders mit Rückgriff auf Lacan geht es dort um die Bestimmung der im Film eingeschriebenen Rezipientenposition, z.B. des *male gaze* im klassischen Hollywood Film (vgl. Mulvey, 1989).

Anhand eines Beispiels (Fiske, 1992) sollen einerseits die generelle Relevanz einer derartigen qualitativen Medienforschung als auch ihr Potential für eine didaktische Modellbildung aufgezeigt werden. Fiske beschreibt die Rezeption der Fernsehserie *Married ... with Children (Eine furchtbar nette Familie)* durch eine amerikanische Teenager-Gruppe. Diese bekannte Serie, produziert von Rupert Murdochs Fox Company, ist in den USA und auch in Europa kontrovers zwischen den Generationen diskutiert worden. Das erwachsene Amerika sah das Programm als Unterminierung der Familie, die hier sowohl verspottet als auch auf den Kopf gestellt wird. Al Bundy als Vater und Ehemann spricht allen Normen des Familienvaters Hohn: Er ist ökonomisch und sexuell inadäquat, unfähig seine Familie zu kontrollieren. Peg, Mutter und Ehefrau, ist eine Karikatur aller Konventionen weiblicher Sexualität. Sie ist die Parodie der Frau im Patriarchat und ist unfähig, ihren Familienpflichten nachzukommen. Die beiden Kinder sind ebenfalls über ihre Körper und ihr Verlangen nach Sex und Nahrung definiert. Die Tochter ist eine Parodie der dummen Blondine, der Sohn ist eine Karikatur des Mochtegem-Machos.

Die von Fiske beschriebene Rezipientengruppe sind junge College-Studierende beiderlei Geschlechts an einer katholischen Privatuniversität. Der Reiz der Serie liegt für sie darin, die Unterschiede zwischen ihnen und ihren Eltern zu verspotten.

"These differences were not shown on the screen, but were constructed in the process of audiencing and only there: the Bundys did not represent the teenagers' parents, but their view of them and the comedy lay in the difference between parents-as-seen-by-teenagers (represented on the screen) and parents-as-seen-by-themselves (known by the audience, and brought to the screen by them, but never shown on it)." (S. 349)

Die Serie gibt den jungen Rezipienten Gelegenheit, ihre neu gewonnene Unabhängigkeit von ihren Familien zu bekräftigen. Die Gesamtsituation, d.h. der Zusammenhang zwischen dem laufenden Programm, dem Gruppenverhalten und den Kommentaren, gibt die Möglichkeit, eine soziale Gegenwelt zu den anerkannten Normen ihrer eigenen Familien aufzubauen. Die Karnevalsituation in der Serie öffnet nur einen momentanen Freiraum für eine ganz bestimmte sozial positionierte Rezipientengruppe.

Erwartungsgemäß ist die Elterngeneration an einem derartigen Freiraum nicht interessiert und kann daher die Serie nur als Angriff auf ihre kulturelle Hegemonie sehen. Es hat in den USA eine diesbezügliche Kampagne gegeben, angezettelt von einer Mrs. Terry Racolta, die die Werbesponsoren überreden wollte, sich von dieser Serie zurückzuziehen, die ihrer Meinung nach "blatant exploitation of women and sex, and anti-family attitudes" enthielt.

Der Vorteil derartigen *audience studies* ist, daß sie etwas über die Art und Weise aussagen können, in der Faktoren wie Alter, Geschlechtszugehörigkeit, Klassenlage, Minderheitenstatus der Rezipienten mit bestimmten Medienprodukten interagieren auf dem dynamischen Feld der Kulturformation. Die Aussagen solcher Studien sind entsprechend begrenzt, sie treten weit weniger mit dem Anspruch auf, repräsentativ zu sein, aber sie sind m.E. trotzdem näher an der Rezeptionswirklichkeit. Fiske betont – und hier ist der Gegensatz zu Heuermann eklatant deutlich – daß die Rezipienten soziale Wesen waren, lange bevor sie die Serie anschauten, und daß ihre Erfahrungen mit dem eigenen Familienleben die Rezeption der Serie zumindest ebenso bestimmt wie die Serie ihr Bewußtsein von Familienwerten.

"In this sense, the meanings of the program are an effect of their social behavior, rather than their social behavior being an effect of the program. Programs, the industry that makes them, the people who watch them are all active agents in the circulation of meanings, and the relationship between them is not one of cause and effect in which one precedes another, but one of systematicity." (S. 358)

Die notwendig knappe Skizze des Verfahrens einer *audience study* hat im Rahmen dieser Argumentation eine bestimmte Funktion. Ich möchte vorschlagen, zentrale Elemente für eine didaktische Modellbildung hinsichtlich der Einfügung der Medien in den Fremdsprachenunterricht zu übernehmen, weil sich auf diese Weise die wichtigsten Lernziele des Fremdsprachenunterrichts verzahnen lassen.

3. *Audience studies* und fremdsprachliche Mediendidaktik

Grundlegend für jedwede Mediendidaktik muß die Einsicht sein, daß "television has conquered" (Cavell, 1982, S. 95). Medien gehören ohne Zweifel zum Alltag der Jugendlichen. Die Wahrnehmung der Welt erfolgt für alle zunehmend über Medienwahrnehmung. Die Repräsentanz der Welt bindet sich somit an die Möglichkeiten der Medien, die Zeit zu beschleunigen, sie damit sowohl punktuell als auch simultan zu machen und den Raum zu erweitern und ihn gleichzeitig schrumpfen zu lassen. Medien sind damit keine „Werkzeuge“ mehr, sondern mit unserem Bewußtsein eng gekoppelt (vgl. Schwerdtfeger, 1993). Der Fremdsprachenunterricht sollte daher die Medien nicht auf den Status eines Instrumentes reduzieren. Wie sehr die Medienwahrnehmung Rückwirkungen auf unsere Auffassungen vom Sprachlernen hat, illustriert Purves (1994, S. 21f.) wie folgt:

"Look back to the 1960s and see the culmination of the print approach to the teaching of the language arts. Note the jargon: the tripod of language, literature, and composition; structuralist criticism and grammar, reading comprehension; text-based rhetoric; structure and sequence; Socratic or inductive teaching; the acquisition of skills; comprehensive norm-referenced; ... In the 1990s, different jargon dominates our view: *whole language, reader response, student empowerment, language experience, communicative competence, recursive processes, composing, discussion-centered or student-centered classrooms, portfolio assessment, and ethnographic research*. All of these terms betoken a multidimensional space, perhaps a hyper-space. It is a space dominated by images that emerge from television and the computer."

M.E. reagiert der weitgehend dem gedruckten Text verpflichtete Sprachunterricht viel zu wenig auf die gewandelten Wahrnehmungsmuster der Adressaten dieses Unterrichts. Im engeren Bereich der fiktional-ästhetischen Bildtexte muß der Unterricht die unterschiedlichen Formen und Genera differenzieren und ihren Konstruktionscharakter thematisieren. Es ist so wenig sinnvoll, über Fernsehen und Film undifferenziert zu sprechen, wie es im Hinblick auf Literatur oder Kunst wäre. Auch muß auf Seiten der Lehrenden ein Grundwissen über schichtenabhängige kulturelle Wertnormen innerhalb der Gesamtgesellschaft vorhanden sein. Beispielsweise illustriert die Aufteilung in fünf Kulturmilieus bei Schulze (1992) unter anderem auch die großen Differenzen im Hinblick auf Medienpräferenzen und Medienerwartungen. Ein Unterricht mit dem Ziel der Abschreckung erzeugt m.E. nur Heuchelei auf der Rezipientenseite: Der öffentlichen Verdammung steht die private lustvolle Zustimmung gegenüber. Dieses Muster sollte aus früheren Versuchen hinsichtlich der Warnung vor Trivialliteratur bekannt sein.

Für den konkreten Umgang mit den Medientexten im Unterricht lassen sich die Grundprinzipien der *audience studies* übertragen. In beiden Fällen sieht eine Gruppe von Rezipienten mit einigen homogenisierenden Merkmalen einen Medientext und äußert sich – teilweise während der Rezeption – über die Bedeutung,

die dieser Text hat. Dem Interview der *audience study* entspricht gewissermaßen die gezielte individuelle Stellungnahme von Lernern nach der Rezeption. Die Kurs- oder Klassengruppe verhandelt die sog. Bedeutung des Textes und wird sich in der Regel auf eine bestimmte Meinung einigen. Das Ergebnis der Diskussion ist somit die Bedeutung und die Funktion, die der Medientext für diese Gruppe hat (vgl. Bleich, 1995). Im Idealfall könnte hier die Grundkonzeption des dynamischen sozialen Diskurses über kulturelle Werte und Normen deutlich werden.

Damit bildet sich anhand des Medientextes ein Lerngespräch, das dem über einen literarischen Text ähnelt. Als fremdsprachliches Lerngespräch verfolgt es jenseits der Bedeutungsbestimmung zu dem einzelnen Text das übergreifende Ziel der Erweiterung der fremdsprachlichen Ausdruckskompetenz (vgl. Nissen, 1992). Es ist vielleicht der größte Nachteil der von Heuermann angestrebten Abwehrkompetenz im Englischunterricht, daß kein Raum ist für die vielfältigen Sprachlernmöglichkeiten im Kontext der fremdsprachlichen Medienrezeption. Auch fortgeschrittene Lerner haben ihre Schwierigkeiten mit den Sprachspielen der *situational comedies*!

Parallel zu der Art, wie Fiske die *audience study* als Verweis auf die Verhandlung kultureller Normen sieht, kann man das Lerngespräch als Verweis auf interkulturelle Wahrnehmung bei der Interaktion von deutschem Rezipienten und britisch/amerikanischem Medientext sehen. Dieser Lernzielkomplex kommt bei Heuermann nicht vor und wäre auch nicht integrierbar. Ein Unterricht, der einerseits auf kulturelle Abwehr ausgerichtet ist und andererseits das Abzuwehrende als weitgehend anglo-amerikanisch klassifiziert, kann beim besten Willen nicht als interkulturell bezeichnet werden. Demgegenüber hätte eine Unterrichtsreihe sicher eine interessante Aufgabe, anhand von Medienrezeption die bewußten und unbewußten Kulturstereotypen zu thematisieren.

Nehmen wir zum Beispiel die Darstellung von Gewalt, Heuermanns Lieblingsthema. Im deutschen Bewußtsein erscheint Amerika als beklagenswert gewalttätig, die Medien immer wieder verantwortlich dafür, daß Konflikte gewaltsam gelöst werden. Ist Amerika wirklich gewalttätiger als Deutschland? Angesichts zweier angezettelter Weltkriege, angesichts des Holocaust ist Zögern mehr als angebracht. Gewalt in Deutschland verbindet sich weit stärker mit dem Recht des Staates. Gewalt gehört dem Staat, der Armee, der Polizei. Amerika bildet nahezu das Gegenstück. Gewalt ist individuell und wird immer wieder als individuelles Erlebnis beschrieben. Es sei nur an den bekannten Verfassungszusatz erinnert: *The right of the people to keep and bear arms shall not be infringed*. Es gibt also

auch auf dem beklagenswerten Feld der Gewalt etwas kulturell zu Verstehendes! (vgl. Slotkin, 1973).

Vielleicht könnte der fortgeschrittene Englischunterricht sich auch auf die Frage einlassen, warum denn die amerikanische Populärkultur als Medienkultur so erfolgreich ist. Wie spezifisch amerikanisch sind die Medienprodukte noch? Woran liegt es, daß der Hollywood Film weltweit erfolgreich ist, während z.B. der französische oder auch der deutsche Film dies nicht sind? Amerikanische Filme appellieren schon innerhalb der USA an ein äußerst heterogenes Publikum, müssen folglich eine möglichst generelle Bildsprache haben, während der französische Film ganz eindeutig mit französischer Kultur gesättigt ist und auch nur auf ihrer Basis sein volles Potential entfalten kann. Der Siegeszug der amerikanischen Populärkultur hat m.E. somit Gründe, die jenseits der ökonomischen Effizienz ihrer Vermarktung liegen.

Die hier skizzierten mediendidaktischen Leitlinien für den Englischunterricht setzen die fremdsprachlichen und fremdkulturellen Lernziele in den Mittelpunkt. Sie fassen Sprach- und Kulturverstehen als dynamische Prozesse, die über Diskurse gebildet werden. Medien als Elemente im kulturellen Diskurs sind in ihrer je spezifischen Konstruktion zu analysieren und zu verstehen.

Eingang des revidierten Manuskripts: 19.9.96

Literaturverzeichnis

- Ang, Ien. (1996). *Living room wars: Rethinking media audiences for a postmodern world*. London: Routledge.
- Bleich, David. (1995). Collaboration and the pedagogy of disclosure. *College English*, 57 (1), 43-61.
- Borchers, Hans. (1993). Wie amerikanische Fernsehzuschauer/innen mit Soap Operas umgehen – Bericht über eine Audience Study. In Werner Holly & Ulrich Püschel (Hrsg.), *Medienrezeption als Aneignung* (S. 59-66). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Borchers, Hans. (1994). Dokumentarfilme als Aufklärer? Überlegungen zur Wirkung amerikanischer Dokumentarfilme auf deutsche Amerikabilder. In Lothar Bredella & Günter H. Lenz (Hrsg.), *Der amerikanische Dokumentarfilm. Herausforderungen für die Didaktik* (S. 109-130). Tübingen: Narr.
- Cavell, Stanley. (1982). The fact of television. *Daedalus*, 111, 77-99.
- Damasio, Antonio. (1994). *Descartes' error. Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.
- Fiske, John. (1987). *Television culture*. London: Methuen.
- Fiske, John. (1992). Audiencing: A cultural studies approach to watching television. *Poetics*, 21, 345-359.

- Fluck, Winfried. (1994). Emergence or collapse of cultural hierarchy? American popular culture seen from abroad. In Peter Freese & Michael Porsche (Hrsg.), *Popular culture in the United States* (S. 49-74). Essen: Blaue Eule.
- Gripsrud, Jostein. (1995). *The dynasty years. Hollywood television and critical media studies*. London: Routledge.
- Heuermann, Hartmut (1994). *Medienkultur und Mythen. Regressive Tendenzen im Fortschritt der Moderne*. Reinbek: Rowohlt.
- Heuermann, Hartmut. (1995). Medienkompetenz als Abwehrleistung: Herausforderung für den Fremdsprachenlehrer? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 6 (2), 15-36.
- Heuermann, Hartmut & Kuzina, Matthias. (1995). *Gefährliche Musen. Medienmacht und Medienmißbrauch*. Stuttgart: Metzler.
- Kepler, Angela & Seel, Martin. (1991). Demokratische Kultur? *Merkur*, 510/511, Sept./Okt., 877-889.
- Lübbe, Hermann. (1994). Mediennutzungsethik. Medienkonsum als moralische Herausforderung. In Hilmar Hoffmann (Hrsg.), *Gestern Begann die Zukunft. Entwicklung und gesellschaftliche Bedeutung der Medienvielfalt* (S. 313-318). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Morley, David. (1981). The nationwide audience – A critical postscript. *Screen Education*, 39, 3-15.
- Morley, David. (1986). *Family television*. London: Routledge.
- Morley, David. (1993). *Television, audiences, and cultural studies*. London: Routledge.
- Mulvey, Laura (1975). Visual pleasure and narrative cinema. *Screen*, 16 (3), 6-18.
- Mulvey, Laura (1989). *Visual and other pleasures*. Basingstoke: Macmillan.
- Nehamas, Alexander. (1988). Plato and the mass media. *The Monist*, 71, 214-234.
- Nehamas, Alexander. (1990). Serious watching. *South Atlantic Quarterly*, 89 (1), 157-180.
- Nissen, Rudolf. (1992). Rezeptionsgespräche als Lerngespräche: Schema-Begriff und kommunikatives Lernen im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In Uwe Multhaupt & Dieter Wolff (Hrsg.), *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik* (S. 157-172). Frankfurt: Dieserweg.
- Ong, Walter. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Methuen.
- Payne, David. (1991). Characterology, Media, and Rhetoric. In Bruce E. Gronbek et al. (Hrsg.), *Media, consciousness, and culture* (S. 223-236). Newbury Park: Sage.
- Purves, Alan C. (1994). People prose. In Roy F. Fox (Hrsg.), *Images in language, media, and mind* (S. 21-28). Urbana: National Council of Teachers of English.
- Radway, Janice. (1984). *Reading the romance: Women, patriarchy, and popular literature*. London: Verso.
- Sandbothe, Mike & Zimmerli, Walter. (1994). *Zeit – Medien – Wahrnehmung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schulz, Winfried. (Hrsg.). (1992). *Medienwirkungen*. Weinheim: Beltz.
- Schulze, Gerhard. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt: Campus.
- Schulze, Gerhard. (1995). Das Medienspiel. In Stefan Müller-Dooch & Klaus Neumann-Braun. (Hrsg.), *Kulturinszenierungen* (S. 363-378). Frankfurt: Suhrkamp.
- Schwerdtfeger, Christine. (1993). Fremdsprachenlehren, Fremdsprachenlernen und Medien – Immer noch eine Rechnung mit drei Unbekannten? In Wilfried Gienow & Karlheinz Hellwig (Hrsg.), *Prozeßorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht* (S. 15-26). Frankfurt: Lang.
- Selby, Keith & Cowdery, Ron. (1995). *How to study television*. London: Macmillan.
- Shusterman, Richard. (1992). *Pragmatist aesthetics. Living beauty, rethinking art*. Oxford: Blackwell.

- Slotkin, Richard. (1973). *Regeneration through violence: The mythology of the American frontier 1600 – 1860*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Sturm, Hertha. (1984). Wahrnehmung und Fernsehen: die fehlende Halbsekunde. *Media Perspektiven*, 1, 58-65.
- Weinrich, Harald. (1986). Drei Thesen von der Heiterkeit der Kunst. In Harald Weinrich, *Literatur für Leser* (S. 7-20). München: dtv.
- Winterhoff-Spurk, Peter. (1989). *Fernsehen und Weltwissen. Der Einfluß von Medien auf Zeit- Raum- und Personenschemata*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Zielinski, Siegfried. (1994). *Audiovisionen. Kino und Fernsehen als Zwischenspiele in der Geschichte*. Reinbek: Rowohlt.

Replik auf den vorangehenden Beitrag von Jürgen Donnerstag

Hartmut Heuermann*

Intellektuelle Redlichkeit im Umgang mit Wissenschaftspositionen oder Weltanschauungen, die man nicht teilt, scheint eine im Aussterben begriffene Tugend zu sein. Ist dies als geschichtliche Beobachtung auch betrüblich, so ist es als psychologischer Vorgang doch verständlich, denn natürlich ist es für die Sicherung der eigenen wissenschaftlichen Glorie einfacher, den Gegner als Popanz aufzubauen, der wirkungsvoll vernichtet werden kann, als in einen Diskurs mit ihm zu treten, der Erkenntnisfortschritt bringt. Ich spreche Jürgen Donnerstag bei der Darstellung meiner Position die intellektuelle Redlichkeit ab, wenn er

- **unterschlägt**, daß ich die Befähigung zu psychischer Abwehr negativer Medienwirkung nur als Teilaspekt einer Medienkompetenz betrachte, die als Gesamtkompetenz drei weitere Teilkompetenzen umfaßt, nämlich Selektions-, Dekodierungs- und kritische Kompetenz, wobei ich den Komplementärcharakter der verschiedenen Teilkompetenzen so betone, daß angemessene und wünschbare Rezeptionsweisen (und das Gespräch darüber) keineswegs ausgeschlossen sind;
- **unterstellt**, ich hielte an einer überholten Trennbarkeit von hoher und populärer Kultur fest, um durch eine derartige Trennung negative Wirkungen ausschließlich den populären Medien anlasten zu können (Wie sollte ich beispielsweise vom „Werther-Effekt“ handeln, wenn ich an diese Trennbarkeit glaubte? Hätte Donnerstag, wie behauptet, mein Buch *Medienkultur und Mythen* wirklich gelesen, hätte er kaum zu dieser Unterstellung kommen können – es sei denn, aus bösem Willen);
- **behauptet**, ich ginge von einer „direkten“ Wirkung ästhetischer Objekte aus, obwohl ich gerade diese naive Annahme zurückweise, indem ich darlege, daß negative Medienwirkungen niemals monokausal gedeutet werden können, sondern stets als multifaktoriell mit subjektiven und objektiven Einflüssen verflochten betrachtet werden müssen;
- **ignoriert**, daß ich ausdrücklich von einer Multivalenz der Medienwirkung spreche, die ein rezeptionsspsychologisches Spektrum zwischen positiv-neutral-

* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. H. Heuermann, TU Braunschweig, Seminar für Anglistik und Amerikanistik, Mühlenpfordtstr. 23, 38106 Braunschweig.