

# 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)

1997

Band 8

Heft 1

Redaktioneller Beirat:

Dr. Jens Bahns (Kiel), Prof. Dr. Wilfried Bruschi (Hamburg),  
Prof. Dr. Henning Düwell (Göttingen), Prof. Dr. Gabriele Kasper  
(Honolulu), Prof. Dr. Friederike Klippel (München), Prof.  
Dr. Frank G. Königs (Leipzig), Prof. Dr. Claire Kramsch  
(Berkeley), Prof. Dr. Gundula List (Köln), Prof. Dr. Manfred  
Raupach (Kassel), Dr. Gerhard W. Schnaitmann (Ludwigsburg),  
Prof. Dr. Wilfried Stölting-Richert (Oldenburg), Prof.  
Dr. Helmut J. Vollmer (Osnabrück), Prof. Dr. Günther  
Zimmermann (Braunschweig)

Anschrift der Redaktion:

Redaktion ZFF  
c/o Prof. Dr. R. S. Baur  
Universität GH Essen, FB 3  
Universitätsstr. 12  
D-45117 Essen  
Fax (02 01) 1 83 37 39

Erscheinungsweise:

jährlich zwei Hefte, Umfang je Heft ca. 120 Seiten

Bezugsbedingungen:

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

ISSN 0939-7299

ISBN 3-8196-0499-5

1997 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 .....	305
Einladung zur Mitgliederversammlung .....	307
Aufruf an die Mitglieder .....	308
17. Kongreß für Fremdsprachendidaktik: „Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerausbildung in der Diskussion“ .....	309
Eintrittserklärung .....	311
 Erklärung zur Fremdsprachenlehrerausbildung und zum Fremdsprachen- unterricht an Hochschulen .....	 312
 Göttinger Preis zur Fremdsprachenerwerbsforschung .....	 314
 Tagungsankündigung .....	 315
 Sprachschulführer .....	 315
 Eingegangene Bücher .....	 316
 Hinweise zur Manuskripterstellung	
 Beiträge zur Fremdsprachenforschung (BFF)	

## Gymnasialer Fremdsprachenunterricht in Nordrhein-Westfalen im Lichte der Statistik (1965-1990)

Franz-Joseph Meißner\*

The article describes the statistic evolution of language learning and teaching in North Rhine-Westfalian grammar schools between 1965 and 1990. Focussing on only one land of the German Federal Republic allows a detailed view on an epoch when important school reforms took place which included consequences for foreign language learning and teaching.

### 0. Einleitung

„Die Statistiken zum Fremdsprachenunterricht, die man aus den Angaben des Statistischen Bundesamtes oder aus den Verlautbarungen der Kultusministerien der deutschen Bundesländer ablesen kann, sind allesamt als Beweismittel für mancherlei konzipiert und daher recht wenig aussagekräftig. Das gilt übrigens ähnlich für unsere Nachbarländer, so daß es kaum möglich ist, mit Hilfe von Statistiken einen zuverlässigen Vergleich des Fremdsprachenunterrichts in verschiedenen europäischen Ländern zu erstellen.“ (Weinrich, 1981, S. 313)

Wer nach dem Fremdsprachenunterricht des öffentlichen Schulwesens fragt, stößt auf ein Bündel von interagierenden Faktoren, unter ihnen auf die Teilnehmerstatistik. Denn allein die Zahl derer, die Unterricht in fremden Sprachen bekommen, gilt als ein wichtiger Parameter für den Fortschritt der Bildungspolitik überhaupt (passim: Bausch, Christ, Hüllen & Krumm, 1988). So verwundert es nicht, wenn Statistisches in den *Sprachenberichten* der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland eine erhebliche Rolle spielt. Die Berichte selbst vergrößern, weil sie sowohl auf föderaler als auch auf internationaler Ebene Vergleichbares ausdrücken sollen. Sie legen Schwerpunkte, Tendenzen und Absichten der offiziellen Sprachenpolitik(en) dar und sind ein wichtiges Instrument für eine verbraucherorientierte sowie das *decision making* der Sprachenpolitik begleitende Sprachenberatung. Zwangsläufig lassen sie manches unerwähnt, wohinter Argwöhnische ab und an auch eine Schönung der offiziellen Sprachenpolitiken der Länder vermuten;

\* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. F.-J. Meißner, Institut Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen, FB 11, Justus-Liebig-Universität Gießen, Karl-Glöckner-Str. 21 G, 35394 Gießen. Fax: 0641/99-31199  
Der Verfasser dankt den Gutachtern und Redakteuren der *ZFF* für die kritische Durchsicht des Manuskripts.

nicht zuletzt weil ja ein diversifiziertes Fremdsprachenangebot ein erhebliches Investitionsvolumen an Lehrer- und Schülerstunden verlangt<sup>1</sup>. Dies schlägt besonders in Zeiten zu Buche, in denen von „unpädagogischen“ Kostenstellenanalysen eine prägende Kraft auszugehen scheint. Das Kienbaum-Gutachten nennt, wie die GEW-Baden-Württemberg für dieses Bundesland in einem Flugblatt hervorhebt, die Diversifikation des Fremdsprachenunterrichts als eine wichtige Kostenstelle des öffentlichen Unterrichtswesens: „In Kl. 5-11 werden 10% der Lehrerwochenstunden auf Differenzierungen in Fremdsprachen verbraucht. „Fremdsprachen sind dominierende Bedarfsauslöser“. Option: **Reduzierung der Angebote**. Und damit verbunden: **Abstimmung der Fremdsprachenangebote unter benachbarten Gymnasien**: erbringt 437 Deputate.“

## 1. Untersuchungsdesign

### 1.1. Zur Fokussierung auf den Berichtsort Gymnasium und auf die Berichtszeit 1965-1990

Das sprachpolitische Ziel der Diversifikation des Fremdsprachenangebotes gilt für alle Schulformen und -stufen<sup>2</sup>, zuvorderst allerdings für das Gymnasium, das sein Profil geradezu vom Fremdsprachenunterricht her gewinnt (Statistisches Bundesamt, 1993, S. 120f.): Während am Gymnasium auf der Sekundarstufe I (fortan Sek I) 37,22% der Schüler<sup>3</sup> Französisch lernen, sind dies an der Gesamtschule nur 18,77%. Für die Tertiärsprachen Italienisch und Türkisch verhalten sich die Zahlen wie folgt: 0,07% der Gymnasiasten lernen in der Sek I Italienisch, an der Gesamtschule hingegen 0,44%. Für das Türkische sind folgende Verhältnisse zu nennen: 0,1% beträgt sein Lernerkontingent an der Sek I des Gymnasiums, 3,23% dagegen an der Integrierten Gesamtschule. Offensichtlich sind die Herkunftssprachen an der Sek I der Gesamtschulen deut-

<sup>1</sup> Vgl. Kienbaum / BW 1995, S. 191ff. Ich danke dem Vorsitzenden der GEW-Baden-Württemberg, Rainer Dahlem, für die mir überlassenen Materialien. Die „Abstimmungen“ (euphemistisch: Profilierung von Schulen genannt) verbinden sich in der Praxis mit dem absehbar hohen Risiko der Reduzierung des Lernerkontingents der 2. und 3. Fremdsprache und verstärken den dominanten Trend zum weiteren Ausbau des Englischen (das ja selbstverständlich an allen Schulen und Stufen anbietbar bleibt). Andererseits erlaubt die Kooperation zwischen Schulen vereinzelt das Zustandekommen von Leistungs- oder Grundkursen in den sog. „kleineren“ Sprachfächern.

<sup>2</sup> Man vergleiche die *Stellungnahme zu den Entwürfen der Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule Nordrhein-Westfalen*, hrsg. vom Realschullehrerverband NRW (1995), zur Einrichtung einer dritten Realschulfremdsprache als Wahlfach (S. 41).

<sup>3</sup> Der besseren Lesbarkeit halber bezeichnet im weiteren „Schüler“ geschlechtsneutral „Schülerinnen und Schüler“.

lich stärker vertreten als an Gymnasien. Dies spiegelt den Anklang, den Gesamtschulen bei Einwanderern finden, wider. Allerdings zeigen die Zahlen für die Sek II ein anderes Bild.<sup>4</sup> Auch der primarstuflige „Fremdsprachenunterricht“ dokumentiert statistisch einen dominanten Zug zum Englischen.

Der Berichtszeitraum 1965 bis 1990 erscheint insofern von besonderer Relevanz, als sich zwischen 1970 und 1975 der Umbruch vom typisierten Gymnasium zum Gymnasium mit Reformierter Oberstufe vollzieht (vgl. H. Christ, 1980). Daß sich hiermit tiefe Einschnitte in den Fremdsprachenunterricht (und in die Berufserfahrung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern) verbanden, bezeugen zahlreiche Aufsätze, Miszellen, Irritationen und Klagen engagierter Fremdsprachenlehrer und der Verbände (Meißner, 1992; Zapp, 1989).

Wenn die Betrachtung auf das bevölkerungsstärkste Land Deutschlands verengt wird, so hat dies vor allem zwei Gründe: die Vergleichbarkeit/Unvergleichbarkeit der Länderstatistiken im Detail und den Wunsch, möglichst alle relevanten Zusammenhänge aufzuzeigen (ohne auf Einebnungen Rücksicht nehmen zu müssen, welche sich aus dem Ländervergleich ergeben würden). Die Einschränkung des Blickfeldes auf Nordrhein-Westfalen geschieht in der Hoffnung, daß Studien zur Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in anderen Ländern der Bundesrepublik folgen.

### 1.2. Ziele der Untersuchung und Kriterien für die Interpretation der Statistik

Verfolgt man die Diskussion der bundesrepublikanischen Sprachenpolitik,<sup>5</sup> so wird der breite Konsens deutlich, demzufolge der schulische Sprachenunterricht die „sprachenteilige Gesellschaft“ fördern soll. Zur Realisierung dieser

<sup>4</sup> Derzeit laufen in verschiedenen Bundesländern Programme, Lehrende des muttersprachlichen Unterrichts bis zur Lehrbefähigung in ihrer Sprache als Fremdsprache in der Sek II weiterzuqualifizieren. Die Maßnahme verbindet sich mit dem Ziel, den muttersprachlichen Unterricht mit dem schulischen Fremdsprachenunterricht zu verbinden und die augenfälligen didaktischen Vorteile dieses Konzeptes der Schülerschaft zur Verfügung zu stellen.

<sup>5</sup> Die Unterscheidung zwischen Sprachenpolitik und Sprachenpolitologie ist notwendig, da die erstere die wissenschaftliche Analyse des Gegenstandsbereiches „Schulfremdsprachen/Fremdsprachenunterricht in außerschulischen Kontexten“ zur Aufgabe hat, während die Schulsprachenpolitik das *decision making* selbst betrifft. Eine Vermengung beider Begriffe verschleiert die für die Interpretationen der Aussagen durchaus relevante Frage, wer überhaupt welche Rolle auf dem Aktionsfeld des Sprachenmarktes spielt. Denn selbstverständlich agieren ganz unterschiedliche Interessen auf dem Markt der Sprachen: die der Politiker und der Politiker, der sie beratenden Ministerien, der unterschiedlichen Institutionen, der Sprachlehrerverbände, der keineswegs „wertneutralen“ Forschung u.a.m. Eine terminologische Unterscheidung dient der Transparenz.

gesellschaftspolitischen Leitvorstellung bedarf es eines differenzierten Schul-sprachenangebotes, das systematisch die Grundlagen für die individuelle Mehrsprachigkeit der europäischen Bevölkerung schafft.

Angesichts dieses Ziels ist die über 25 Jahre führende statistische Langzeitanalyse mit folgendem Leitfragenkatalog zu verbinden:

- Belegt die statistische Entwicklung eine Ausweitung der modernen Mehrsprachigkeit?
- Läßt sie den breiten Aufbau einer wirklich operablen Kompetenz in zumindest zwei lebenden Fremdsprachen in der Schülerschaft plausibel erscheinen?
- Läßt sie vermuten, daß aufgrund der vermittelten Fremdsprachenkenntnisse eine rezeptive Mehrsprachigkeit rasch entwickelbar ist? Dabei ist offensichtlich, daß sich auf ihrer Grundlage verhältnismäßig leicht auch enkodierende Kompetenz erwerben läßt. Eine breite Mehrsprachigkeit ist aber nicht allein auf der Basis von Englischkenntnissen zu entwickeln.
- Werden die verbreiteten Herkunftssprachen der Immigranten (im folgenden: Herkunftssprachen) berücksichtigt?
- Sind die Statistiken für den Analysebedarf der Sprachenpolitik hinreichend zuverlässig und aussagekräftig?

Der qualitative Aspekte weitgehend ausklammernde, schulformspezifische statistische Vergleich erlaubt weitere Fragen:

- Wie ist die Entwicklung der Lernerpopulationen für die einzelnen Schulfremdsprachen?
- Welche Trends und Entwicklungen sind zu erkennen?
- Welche Faktoren steuern die Entwicklungen?
- Entsprechen die Entwicklungen den bilateralen und multilateralen außenpolitischen Verpflichtungen der Bundesrepublik Deutschland?
- Entsprechen die Entwicklungen dem Sprachenbedarf Deutschlands?

Es würde den gesteckten Rahmen sprengen, wollte man alle Fragen konsequent und sukzessiv auf der Grundlage der Statistik erörtern. Es bleibt daher dem Leser überlassen, die entsprechenden Verbindungen selbst zu ziehen. Dies schließt die Einschätzung ein, inwieweit die Sprachenpolitik den internationalen Abmachungen der Bundesrepublik Deutschland nachkommt (KMK, 1988; KMK, 1994a, 1994b; Olbert, 1983, 1995).

### 1.3. Erhebungsgrundlagen

Grundlage der Erhebungen sind (A) die offiziellen Statistiken des Landesamtes für Datenverarbeitung und Statistik des Landes Nordrhein-Westfalen bzw. die vom Kultusminister des Landes herausgegebenen Reihen zu den amtlichen Schuldaten der allgemeinbildenden Schulen. Sie werden ergänzt durch die jährlichen Angaben des Statistischen Bundesamtes (B). Die Daten der Gruppe A beruhen auf Unterlagen und Behördenkopien des Kultusministeriums bzw. des Statistischen Landesamtes NRW. In dem sie begleitenden Schreiben erläutert das Amt:

„Bei den Ergebnissen bis einschließlich 1979 mußte auf die jährliche Publikation des Hauses (*Beiträge zur Statistik des Landes NW, Allgemeinbildende Schulen*) zurückgegriffen werden. So erklärt sich auch die Datenlücke für die Jahre 1963 und 1972-1975. [Ausgerechnet bezüglich der wichtigsten Schulformen sind in den genannten Heften keine Ergebnisse für diese Jahre veröffentlicht worden. F.-J. Meißner] Über den methodischen Hintergrund bei der Erhebung der Basisdaten bis einschließlich 1979 können keine näheren Angaben gemacht werden. (...) Das Erhebungskonzept für die Basisdaten ab 1980 läßt bei den Fremdsprachen Mehrfachzählungen zu, die auch im Zuge der maschinellen Aufbereitung nicht herauszufiltern sind, so daß die ermittelten Teilnehmerzahlen je Fremdsprache in einem Schuljahrgang höher liegen können als die entsprechende Schülerzahl.“

Im Gegensatz zu einigen Landesstatistiken unterscheidet die folgende Darstellung nicht nach Regierungsbezirken, sondern gibt ausschließlich die für das Land insgesamt geltenden Kontingente wieder. Die Vereinfachung erfolgt, weil sich kein überregionaler Grund erkennen läßt, weshalb ein Fach innerhalb eines bestimmten Regierungsbezirks eine andere Entwicklung nehmen sollte als in einem anderen. Diese Einschätzung gilt innerhalb Nordrhein-Westfalens für die traditionellen Schulsprachen Englisch, Französisch, Latein, aber auch für die jungen Schulsprachen Spanisch und Italienisch sowie für das Russische, nicht aber für die Nachbarsprache Niederländisch, die am grenznahen Niederrhein eine relativ hohe Nachfrage erreicht.

## 2. Beschreibung und Interpretation der Daten

### 2.1. Entwicklung der Gymnasialpopulation im Berichtszeitraum

Jeder quantitative Vergleich von Lernerkontingenten hat von der demoskopischen Entwicklung auszugehen. Der Datenreport 1985 des Statistischen Bundesamtes (1986) bemerkt zur Berichtszeit 1965-1980:

„Während (in der alten Bundesrepublik) zwischen 1970 und 1974 noch über eine Million Einschulungen pro Jahr erfolgten, waren es zu Beginn des Schuljahres 1984/85 nur noch 562.000. (...) 1976 erreichte die Schülerzahl an den allgemeinbildenden Schulen mit über zehn Millionen ihren Höchststand und verminderte sich dann kontinuierlich auf

knapp acht Millionen. (...) Im Schulbesuch spiegelt sich der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen wider. (...) So wurden im Jahr 1960 noch 70% der 13jährigen an Hauptschulen, aber nur 26% an Realschulen und Gymnasien unterrichtet. 1983 lag das Verhältnis bei 37% zu 54%.“ (S. 55)

In der Schulform Gymnasium wächst in den Klassen 5-10 zwischen 1960 und 1980 die Population um weit über 110%, und zwar von 642.000 auf 1.496.000, um hernach wieder zu fallen. Das Land Nordrhein-Westfalen macht hier keine Ausnahme. – Die *Amtlichen Schuldaten der Allgemeinbildenden Schulen Nr. 184 (1986/87)* liefern auf Seite 6 zu den Schülerzahlen der beiden Sekundarstufen im Gymnasium zwischen 1975 und 1987 folgende Eckdaten: In der Sek I verläuft die Population von 402.899 Schülern im Schuljahr 1975/76 bei einem Pluswert gegenüber dem Vorjahr von 3,7% zu ihrem Höchstwert von 460.185 (+0,1%) in 1979/80, um dann konstant abzufallen, bis in 1986/87 der vorläufige Tiefpunkt bei einer weiter fallenden Tendenz von -5,0% erreicht wird (vgl. Imhäuser, 1986). Vergleicht man die Entwicklung zwischen 1975, 1980 und 1985, so fällt auf: Die Schwankungsbreite der Sek I-Population beträgt zwischen 1975 und 1980 ca. positiv 17,2%, zwischen 1980 und 1985 kehrt sich diese Tendenz um, und es kommt zu einer Abnahme um (negativ) 22,8%. Man hat es also zwischen 1975 und 1985, innerhalb nur eines Jahrzehnts, mit Schwankungsbreiten von nicht weniger als 40% zu tun! Dies bedeutet für die Interpretation der Intervallzahlen selbst, daß z.B. Negative zwischen 1980 und 1985 von bis zu 23% als quasi (proportional) demographisch neutralisierte Konstanten zu interpretieren sind. Entsprechendes gilt für Positive zwischen 17,2% für das vorhergehende Fünfjahresintervall. Methodisch erscheint es daher zur Trenderkennung vorteilhaft, einen konsequenten Vergleich zwischen den Lernerkontingenten unterschiedlicher Zielsprachen zu führen. Dabei ist im Auge zu behalten, daß in der Jahrgangsstufe 11/1 (hinfort: Jgst.) das Fach Englisch in der Regel von quasi allen Schülern, also von 100% der Population, belegt wird.

Ein weiterer Faktor betrifft die durch die gymnasialen Absteiger bedingten Schwundraten. Die Statistiken lassen keine Aussagen darüber zu, wieviele Schüler die Schulform Gymnasium vorzeitig verließen und welchen weiteren Weg sie nahmen. Bei einem Wechsel der Schul- oder Ausbildungsform – vom Gymnasium zur Gesamtschule, zur Realschule, zur Hauptschule, zum Kolleg, zur Fachoberschule, in eine kaufmännische oder handwerkliche Lehre mit berufschulischen Fremdsprachenunterricht (Olbert, 1995) – erhalten die Jugendlichen vor allem weiterhin zumindest Englischunterricht; vorhandene Grundkenntnisse in anderen Sprachen werden nicht ausgebaut.

## 2.2. Vergleichsschuljahr 1989/90

Um einen exemplarischen Einblick in die Zahlenverhältnisse zu einem gegebenen Zeitpunkt zu gewinnen, sei das Schuljahr 1989/90 gewählt.

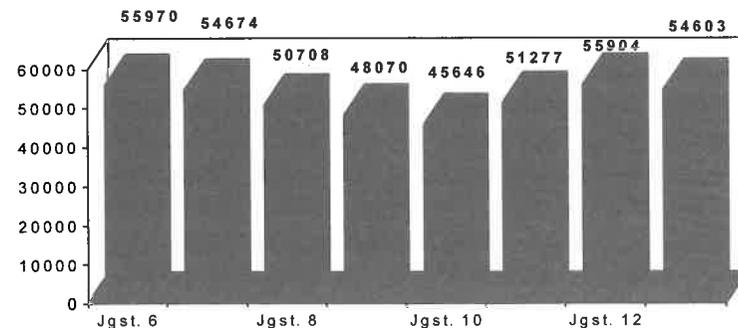
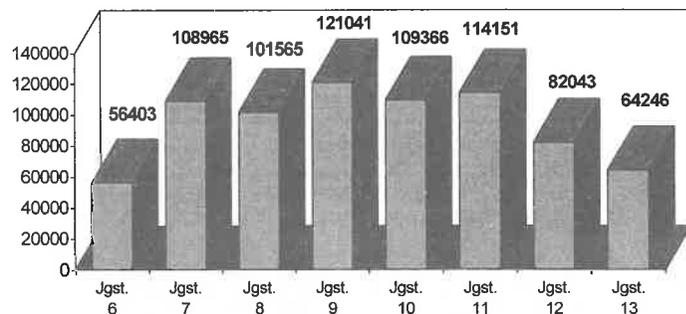


Abbildung 1: Gymnasialpopulation im Schuljahr 1989/90 (Quelle: DKM-ZC3)

Abbildung 1 veranschaulicht die – vergleichsweise geringen – Schwankungsbreiten der einzelnen Jahrgangsstärken im Schuljahr 1989/90. Die Gesamtpopulation beträgt 472.931 Schüler. Die prozentualen Anteilswerte für den Französischunterricht werden hier bereits genannt, da die Zahlen des Faches als 2. und 3. Fremdsprache vielfachen Anlaß zur Kritik boten: Jgst. 5: 0,8%; Jgst. 7: 42,4%; Jgst. 9: 77,5%; Jgst. 11: 50,7%; Jgst. 13: 25,3%. Der durchschnittliche Anteil des Kontingents liegt bei 36,3%.

Die Abbildungen 1 und 2 dokumentieren die azyklische Entwicklung von Schülerpopulationen und Fremdsprachenunterricht: Der Kernbereich des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts liegt zwischen den Jgstn. 7 und 11. Dies betrifft im Stichschuljahr 1989/90 zugleich die zahlenmäßig schwächeren Jahrgänge des Gymnasiums. Zwischen den Jgstn. 7 und 11 werden die Grundlagen für die Mehrsprachigkeit gelegt. Ein Vergleich der Säulen läßt den überproportionalen Abfall der fremdsprachlichen Lernerkontingente in der Sek II erkennen. Das Gesamt der Schüler, die fremde Sprachen auf der Jgst. 13 belegen, entspricht insgesamt tendenziell dem Kontingent, das auf der Jgst. 5 vorwiegend dem Englischen vorbehalten ist. In der Tat ist das Englische in der Jgst. 13 wiederum und immer noch die am stärksten belegte Fremdsprache. Zielsprachen, in welchen sich ein differenziertes Sprachenangebot ausdrückt, sind dagegen eher wenig präsent. Dies zeigt Tabelle 1.



**Abbildung 2:** Fremdsprachenunterricht nach Fällen im Schuljahr 1989/90  
(Quelle: *Amtliche Schuldaten...* S. 42)

**Tabelle 1:** Unterricht in den Schulsprachen im Schuljahr 1989/90

	Jgst. 5	Jgst. 6	Jgst. 7	Jgst. 8	Jgst. 9	Jgst. 10	Jgst. 11	Jgst. 12	Jgst. 13
Engl.	51541	51153	54617	50606	47991	45522	50162	50717	41091
Franz. Zuwahl	469	481	23178 (22697)	20493	37232 (16739)	32008	26003	17211	13808
Latein	4464	4769	31096	30344	34142	30466	26394	6650	4247
Span.	18				445	303	5479	3575	2504
Italien.					56	8	1793	1131	743
Russ.			28	30	954	613	2779	1490	964
Gesamt	56081	55970	54674	50706	48070	45646	51277	55904	54603

Während für die Jahrgänge vor der Reform davon ausgegangen werden muß, daß sich die Statistik auf eine Lernzeit von im Regelfall 5 oder mehr Jahren erstreckte, ist dies nach 1975 für die 3. und/oder die 4. Fremdsprache zunehmend weniger der Fall. Auch ist die Jahreswochenstundenzahl bei 3 Stunden pro Woche im Grundkurs gegenüber der Zeit vor der Reform reduziert. Der durchschnittliche Französischlerner erhält oft nur 3, kaum mehr als 5 Jahre Unterricht, der Englischlerner dagegen 8 oder mehr, der Spanischlerner ungefähr 2. Auch der Lateinunterricht erstreckt sich anteilmäßig über einen deutlich längeren Zeitraum als der Französisch- oder gar der Russisch- oder Italienischunterricht.<sup>6</sup> Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Verkürzung von Sprachlehrgängen – etwa in Kombination mit zielsprachlichem Sachunterricht in

<sup>6</sup> Empirische lernerbiographische Erhebungen zur Korrelation von Lerndauer/Lernerfolg und Sprachenfolgen sind ein dringendes Desiderat der Tertiärsprachenforschung.

nicht-bilingualen Zweigen – ist also darauf hinzuweisen, daß eine Reduktion der Laufzeit von Fremdsprachenkursen vor allem die Sprache mit dem höchsten Lernzeitvolumen und der höchsten Lernerzahl betreffen muß. Es ist irreführend, die 1. und die 2. Fremdsprache gleichermaßen mit dem Etikett des „Langzeitkurses“ zu versehen. Eine solche Aussage ignoriert zwei Faktoren: Erstens ist es didaktisch problematisch, einzelne Zielsprachen losgelöst von ihrer Spezifik als eigener Lerngegenstand für konkrete Lernergruppen zu betrachten, und zweitens werden keineswegs alle Zielsprachen unter denselben lernzielspezifischen Vorgaben gelehrt und gelernt. Die Studentafel gleicht das Übergewicht der 1. Fremdsprache (ab Jgst. 5) nicht aus. Die erste Fremdsprache bringt es nach Auskunft der KMK (KMK, 1994a, S. 32) unter Einrechnung eines 6stündigen Leistungskurses in Nordrhein-Westfalen auf 40,5 Wochenstunden, die zweite (ab 7) auf 30,5, die dritte (ab 9) auf 24,5 und die vierte (ab 11) auf 16,5 (für Grundkurse: 33, 23, 17, 9). Der Unterricht der zweiten Fremdsprache verzeichnet also eine wesentlich steilere Progression als die erste. Dies geht insbesondere zu Lasten morphologisch stark differenzierender Sprachen, die zur Erreichung operabler Grundkenntnisse eine längere Lernzeit als z.B. das Englische verlangen. Je weniger Lernzeit einer Fremdsprache zugestanden wird, desto steiler die Progression, desto „schwerer“ muß sie vielen Schülern erscheinen. Eine Schulpolitik, die sich dem Ziel einer sprachenteiligen Gesellschaft, einer hohen individuellen Mehrsprachigkeit bzw. der sprachlichen Ökologie (Weinrich, 1990) verpflichtet sieht, muß auf die Qualität der Zielsprachen in ihrer Besonderheit als Lerngegenstände schauen und lernökonomisch günstige Sprachenfolgen herstellen.

Die Verlaufskurven machen in der Sek II nicht deutlich, daß das Kontingent des Französischen aus drei unterschiedlichen Populationen gefüllt wird (F2, F3 und F4 bzw. ab den Jgstn. 7, 9 und 11). Der Anteil der Langzeitler (4 Schuljahre und mehr) bleibt statistisch vergleichsweise gering; zu gering, wenn es in der Jgst. 11 nicht gelingt, die Lernenden zur Weiterbelegung der 2. modernen Fremdsprache zu bewegen. Dies muß – an den Zielen der deutschen Schulsprachenpolitik gemessen (KMK, 1994a) – um so gravierender erscheinen, als der ersten lebenden romanischen Fremdsprache eine grundlegende Funktion für den Aufbau einer erweiterten westeuropäischen Mehrsprachigkeit (bestehend aus Deutsch, Englisch, einer 1. und 2. romanischen Sprache) zufällt. Ähnliches läßt sich wohl auch vom Russischen für die erweiterte Mehrsprachigkeit des osteuropäischen Zuschnitts sagen.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Im Lichte der zum Hamburger Abkommen in der Fassung von 1971 führenden Entwicklungen besehen, mag die Ausweitung des Begriffs der zweiten lebenden Fremdsprache auf an-

Die erfreuliche Stabilisierung der Fächer Italienisch und Spanisch als Tertiärsprachen, d.h. ja auch als Sprachen, deren Lerner in großem Umfang über Vorkenntnisse in zwei Fremdsprachen verfügen, unterstreicht zusammen mit inferentiellen Lernmodellen die Notwendigkeit, eine romanistisch bzw. slavistisch orientierte Mehrsprachigkeitsdidaktik zu entwickeln, die interlinguale Transferbasen für den Lernfortschritt nutzt (Meißner, 1995). Die Grundlegung der Mehrsprachigkeit fördern lernerseitig weniger fragmentarische Kenntnisse in unterschiedlichen Sprachen als vielmehr ein solides und operables deklaratives und prozedurales Wissen in mindestens zwei Fremdsprachen aus unterschiedlichen Sprachenfamilien.

Aus statistischer Sicht erscheint es des weiteren vordringlich, empirisch zu prüfen, inwieweit die Englischkenntnisse durch Sachunterricht in dieser so wichtigen Sprache zumindest optional gesichert und weitergeführt werden können; auch um den so entstehenden Freiraum für andere Fremdsprachen zu nutzen. Daß dies massiv der Sprachenteiligkeit zugute kommen dürfte, liegt auf der Hand. Die gegenwärtige, wenig zufriedenstellende Situation charakterisiert Ingeborg Christ:

„Derzeit müssen die Schüler in den beiden letzten Jahrgängen mindestens zwei aufeinander aufbauende Halbjahres-Grundkurse in einer aus der Sek I fortgeführten Fremdsprache belegen; sie können jedoch über Pflichtbelegungen hinaus im Rahmen ihrer sonstigen Bindungen mehrere Fremdsprachenkurse in allen vier Halbjahren belegen. Auf diese Weise ist es ihnen unter Umständen möglich, zwei Leistungskurse und einen Grundkurs in modernen Fremdsprachen zu wählen. Derartige Wahlentscheidungen sind jedoch selten. Selbst die Belegung von zwei Leistungskursen in modernen Fremdsprachen (die grundsätzlich möglich ist und die dem Umfang nach ungefähr dem Standard entspricht, den bis zu den siebziger Jahren das neusprachliche Gymnasium bot) ist statistisch höchst selten. Etwa 2% der Schüler, die die gymnasiale Oberstufe besuchen, machen davon Gebrauch.“ (I. Christ, 1995, S. 525 f.)

### 2.3. Langzeitvergleiche zur Sek II ohne Kurstypenspezifizierung<sup>8</sup>

Da nach Ausweis der Statistik der Französischunterricht im fakultativen Bereich eher von Mädchen gewählt wurde (wird), führte die weitgehende Auflösung der Obligatorik in der Reformierten Oberstufe zu neuen geschlechtsspezifischen Asymmetrien. Während vorher die Jungen die Mehrzahl des Lerner-

dere Sprachen als auf das Französische oder das Lateinische fragwürdig erscheinen. In der Praxis machen die Bundesländer Ausnahmen, z.B. bei der Einrichtung bilingualer Zweige mit Spanisch, Russisch, Italienisch oder Türkisch.

<sup>8</sup> Ich danke an dieser Stelle dem Düsseldorfer Kultusministerium sowie dem Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen für die Hilfe bei der Beschaffung der Statistiken, Herrn Kurt Imhäuser für seine Erläuterungen zu den Erhebungen.

kontingents des Französischunterrichts stellten, da ihre Zahl in der damaligen Gymnasialpopulation signifikant überwog (Rodax, 1989), kehrte sich diese Tendenz nach 1972 um. So läßt sich noch für die Jgst. 13 des Jahres 1965 feststellen, daß 3.450 männliche und nur 1.689 weibliche Lerner Französischunterricht erhielten; im gleichen Jahr bekamen 5.602 (m.) bzw. 2.803 (w.) Englisch- und 2.670 vs. 1.530 Latein- sowie 65 vs. 24 Russischunterricht. Da die amtlichen Statistiken in den ersten der Reform folgenden Jahren eine nach Geschlechtern getrennte Darstellung nicht vornehmen, kann nur vermutet werden, wie weit die Herausnahme des Faches Französisch aus der Obligatorik für die männliche Schülerschaft der Sek II einen Verlust an Französischkenntnissen einbrachte; eine Tatsache, die im Widerspruch zu ihrer hohen Nachfrage in Wirtschaft und Wissenschaften steht (Meißner, 1993, S. 37 ff, b). Auch Italienisch- und Spanischkurse werden überproportional von Mädchen belegt (vgl. I. Christ, 1996).

#### 2.3.1. Fremdsprachenunterricht in den Jahrgangsstufen 11 und 12

Die Schuljahresstärken laut Angaben des Statistischen Bundesamtes sind in Tabelle 2 aufgeführt.

**Tabelle 2:** Population der Sekundarstufe II zwischen 1986 und 1990

	Jgst. 11	Jgst. 12	Jgst. 13
1986	60.695	65.264	63.085
1989	51.277	55.904	54.603
1990	48.952	51.191	52.126

Die Statistik der Jgst. 11, die in Tab. 3 dargestellt ist, beantwortet folgende Fragen<sup>9</sup>: Wie hoch ist die Fortführung der in der Sek I gelernten Fremdsprachen in der Sek II? Wie groß die Tendenz, das Fach Latein nach Erhalt des Latinums abzuwählen? Wie stark die Neigung, neben den etablierten Schulfremdsprachen neue Sprachen zu erlernen?

Die entsprechenden Daten für die Jgst. 13 finden sich in Tab. 4.

<sup>9</sup> Approximativ lassen sich die Einzelpopulationen durch Subtraktion ermitteln. Die folgende Formel vernachlässigt die Schwundraten im Bereich der L1 bis L3-Populationen: *Gesamt der Lateinlerner der Jgst. 12 = Populationen aus L1+L2+L3(+L4)*.

**Tabelle 3:** Jahrgangsstufe 11 (Quelle: Tab. 4.16/1)

	Latein	Griech.	Hebr.	Englisch	Franz.	Russ.	Sonstige
1965 <sup>10</sup>	15.848	2.075		16.974	9.236	58	
1970	24.117	2.132	k.A.	29.569	17.001	145	47
1976 <sup>11</sup>	37.785 (18.985) <sup>12</sup>	3.532 (1766)	232 (116)	125.835 (62918)	52.963 (26482)	3.253 (1626)	I: 828
1980	43.314	2.081	109	70.885	41.709	2.265	141 I: 1.372 NL: 597 S: 4.705
1985	38.123	1.342	118	69.011	36.637	2.271	I: 2.064 NL: 616 Pol: 118 Rum: 12 S: 5.796
1990	24.369	525	k.A.	48.952	24.009	2.142	I: 1.669 S: 5.010 NL: 634

Ein erster Vergleich der Lernerzahlen der Jgstn. 11-13 zwischen 1965 und 1990 legt fünf Tendenzen offen:

1. Alle Sprachen profitieren in absoluten Zahlen von der erhöhten Bildungsteilnahme.
2. Das Englische wird zur dominierenden Fremdsprache des Gymnasiums.
3. Das Französische nimmt an dieser Entwicklung eingeschränkt teil.
4. Italienisch, Spanisch, Niederländisch und weitere Sprachen werden in das gymnasiale Angebot aufgenommen.
5. Dem Spanischen gelingt eine Stabilisierung auf hohem Niveau.

Gemessen an den zahlreichen eindeutigen Erklärungen der offiziellen nordrhein-westfälischen Sprachenpolitik sind vor allem die Punkte 1, 4 und 5 als Positiva in die Bilanz zu nehmen.

<sup>10</sup> Zahlenangaben aus der Summe der männlichen und weiblichen Population zum 15.5.1995 (S. 126).

<sup>11</sup> Die Landesstatistik differenziert für das Schuljahr 1975/76 nicht nach Jahrgangsstufen, sondern faßt in der Sek I Zweijahresintervalle zusammen. Für die Sek II gibt sie lediglich eine Gesamtzahl an. Es muß nicht eigens darauf hingewiesen werden, daß dieses Verfahren stark vergrößert. Wir greifen daher auf die Statistik von 1979 zurück. Die hohen Zahlenangaben erklären sich durch Zusammenfassung der Kontingente zweier Jahrgangsstufen sowie durch die Geburtenstärke der Jahrgänge um 1960. Angaben für 1980 erfolgen nicht.

<sup>12</sup> Die in Klammern genannten Zahlen (= Halbierung der Werte für 1976) geben die ungefähren Jahrgangsraten an.

**Tabelle 4:** Jahrgangsstufe 13 (Quelle Tab. 4.16/1)

	Latein	Griech. <sup>13</sup>	Hebr.	Englisch	Franz.	Russ.	Sonstige
1965	4.200	1.584	5	8.405	7.147	89	
1970	4.584	1.943	k.A.	17.600	9.833	129	18
1975 <sup>14</sup>	5.575	663	26	30.220	11.242	687	ges. 108 I: 249 NL: 128 S: 1.071
1979	6.736	986	71	35.352	14.254	831	33 I: 315 NL: 186 S: 1.375
1985	7.467	590	61	43.508	16.837	1000	I: 671 NL: 342 Pol: 61 S: 2287
1989 <sup>15</sup>	4.247	429	66	41.091	13.808	964	I: 680 S: 2.103
1990	3.712	369	212	39.108	12.078	978	I: 743 S: 2.504

## 2.4. Entwicklung nach Kurstypen in der Reformierten Oberstufe der Gymnasien<sup>16</sup>

### 2.4.1 Leistungskurse

Das Konzept der Reformierten Oberstufe verfolgt eine individualisierte Profilierung der Schullaufbahnen. Die Gewinner dieses Konzepts sind die sog. Tertiärsprachen; sie verbuchen – allerdings auf niedrigem Niveau – Zugewinne; sodann die traditionellen Schulsprachen in dem Maße, wie sie als Leistungsfächer

<sup>13</sup> Paradoxerweise bezeichnet die überkommene Sprachkonvention das Fach Altgriechisch mit „Griechisch“. Erst seitdem in NRW auch Neugriechisch an der Schule unterrichtet wird, unterscheiden die Statistiken zwischen Griechisch und „Neugriechisch“. Auf das Paradoxon dieser Bezeichnungsweise wurde in der Fremdsprachendidaktik in jüngster Zeit mehrfach hingewiesen. Wir folgen dennoch der deutschen Tradition. Eine andere Regelung (der wir durchaus zuneigen) würde einen Vergleich unserer Ausführungen mit den Statistiken erschweren.

<sup>14</sup> Da für die Jahre, in denen sich die Reform der Oberstufe breit durchsetzt, keine Statistiken vorliegen, wird die des nächstliegenden Jahres, 1975, angeführt.

<sup>15</sup> Die Angaben für das Schuljahr 1989/90 erfolgen nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes für Nordrhein-Westfalen (*Bildung und Kultur 1990, R. 1, S. 79f.*)

<sup>16</sup> Zahlen nach: *Amtliche Schuldaten des Landes Nordrhein-Westfalen.*

gewählt werden. Dies betrifft demnach positiv das Englische. Dagegen wird die Stundentafel des Französischen nach der Reform deutlich geschmälert.

**Tabelle 5:** Fremdsprachenunterricht im Leistungskurs (öffentliche und private)

	Jgst.: Latein	Griech.	Englisch	Französisch	Russisch	Spanisch
1980	12: 1.819 13: 1.465	12: 458 13: 376	12: 22.600 13: 17.880	12: 7.883 13: 6.329	12: 185 13: 176	12: 435 13: 309
1986/87	12: 1.339 13: 1.256	12: 148 13: 209	12: 21.642 13: 19.883	12: 6.501 13: 6.453	12: 90 13: 98	12: 607 13: 538
1989/90	12: 998 13: 1.113	12: 95 13: 129	12: 19.643 13: 18.893	12: 5.575 13: 5.829	12: 78 13: 112	12: 627 13: 588

Das Fach Französisch verzeichnet in der Jgst. 12 zwischen 1986 und 1990 einen Anteil von Leistungskurs (LK)-Teilnehmern zwischen 10,86% und 11,89%. Die entsprechenden Werte belaufen sich für das Englische auf 32,81% bzw. auf 38,37%, die für Latein auf 2,24% bzw. 1,95%. Die Alten Sprachen verlieren konstant an Lernern.<sup>17</sup>

Offenbar steht die Schulsprache Spanisch im Jahre 1990 im Begriff, sich im LK-Bereich, wenn auch (noch) auf niedrigem Niveau, fest zu etablieren. Es muß (vordergründig gesehen) erstaunen, daß die Diversifikation kaum zugunsten der ersten deutschen Herkunftssprache wirkt, des Türkischen. Chinesisch und Japanisch erreichen nicht den Status vom LK-Fächern.

**Tabelle 6:** (Weitere) Tertiärsprachen im Leistungskurs

	Jgst.: Italien.	Niederl.	Poln.	Rumän.
1979/80	12: 91 13: 48	12: - 13: -	12: - 13: -	12: - 13: -
1979/80	12: 116 13: 133	12: 39 13: 14	12: 82 13: 48	12: 2 13: 1
1989/90	12: 155 13: 122	12: 38 13: 39	12: 43 13: 30	12: 0 13: 13

#### 2.4.2 Grundkurse

Die Quellen sind auch hier die Tabellen 4.16.3 und Z.C335-65/1 des Landes zum Stichtag 5. Juni 1987. Was die Interpretation der Grundkurs (GK)-Zahlen angeht, so darf nicht übersehen werden, daß sich die Lernerkontingente insge-

<sup>17</sup> Konsultiert man die bildungsplanerische Literatur der der Reform vorausgehenden Jahrgänge, so ergibt sich der Eindruck, daß sich die Fremdsprachendidaktik außerhalb ihrer eigenen Periodika nur unzureichend zu Wort meldete. Der Fremdsprachenunterricht wurde z.T. von den Entwicklungen überrascht; eine Tatsache, die seinen Fachdidaktiken heute als Lehre dienen muß.

samt aus der Summe von LK- plus GK-Teilnehmern ergeben. So stehen die GK-Werte für Englisch vor dem Hintergrund, daß über 30% eines Jahrgangs das LK-Fach Englisch belegen. Anders gesagt: über 90% der Schüler der Jgst. 12 erhalten Englischunterricht, das sind mehr Schüler, als alle anderen Sprachen zusammen für sich verbuchen können.

**Tabelle 7:** Fremdsprachenunterricht in Grundkursen (öffentliche und private)

	Jgst./Latein	Jgst./Gr.	Jgst./Hebr.	Jgst./Engl.	Jgst./Franz.	Jgst./Russ.
1979/80	11: 42.821 12: 7.900 13: 5.262	11: 2026 12: 640 13: 613	11: 109 12: 90 13: 78	11: 67.879 12: 34.667 13: 17.396	11: 36.122 12: 14.192 13: 7.899	11: 2.202 12: 1.125 13: 630
1986/87	11: 32.385 12: 6.909 13: 4.560	11: 951 12: 503 13: 290	11: 99 12: 57 13: 78	11: 58.061 12: 35.829 13: 23.997	11: 29.022 12: 13.511 13: 8.638	11: 2.647 12: 1.234 13: 806
1989/90	11: 26.262 12: 5.652 13: 3.134	11: 695 12: 533 13: 300	11: 54 12: 79 13: 66	11: 49.399 12: 31.297 13: 22.204	11: 23.525 12: 11.436 13: 7.979	11: 2.775 12: 1.412 13: 852

**Tabelle 8:** Tertiärsprachlicher Unterricht in Grundkursen<sup>18</sup>

	Jgst.: Ital.	Span.	Niederl.	Chin.	Japan.	Türk.	Rumän.	Poln.
1979/80	11: 1.372 12: 585 13: 264	11: 4.628 12: 2.150 13: 1.066	11: 597 12: 299 13: 186	11: - 12: - 13: -	11: - 12: - 13: -	11: 12: 13:	11: 12: 13:	11: 12: 13:
1986/87	11: 1715 12: 944 13: 481	11: 5.574 12: 2.547 13: 1.524	11: 630 12: 302 13: 272	11: - 12: - 13: -	11: - 12: - 13: -	11: - 12: - 13: -	11: 15 12: 0 13: 0	11: 78 12: 16 13: 48
1989/90	11: 1.865 12: 976 13: 621	11: 5544 12: 2948 13: 1916	11: 634 12: 367 13: 232	11: 28 12: 0 13: 0	11: 23 12: 14 13: -	11: 22 12: 39 13: 20	11: 4 12: 0 13: 0	11: 96 12: 16 13: 12

Das Fach Latein verzeichnet auch im GK-Bereich zwischen den Jgstn. 11 und 12 enorme Abwahraten (von 54,53% der Jahrgangspopulation 1986/87 auf 11,54%); Französisch (von 48,87% auf 22,57%), Spanisch (von 10,8% auf 4,51%), Russisch, Italienisch und Niederländisch verlieren im Vergleich zu Englisch (97,76% auf 59,1%) in der gesamten Sek II ebenfalls überproportional.

<sup>18</sup> Zum Stichtag 15.4. werden für eine sonst nicht auftauchende Sprache zum Stichtag 15.10. höhere Werte gegeben, so werden diese genannt.

### 2.4.3. Arbeitsgemeinschaften

Arbeitsgemeinschaften bestehen im Schuljahr 1989/90 für die Sprachen Englisch (Sek I: 1791, Sek II: 763), Französisch (Sek I: 482, Sek II: 195), Latein (Sek I: 482, Sek II: 195), Griechisch (Sek I: 65, Sek II 79), Russisch (Sek I: 186, Sek II: 476), Spanisch (Sek I: 72, Sek. II: 785), Italienisch (Sek I: 87, Sek II: 503) und für „sonstige Sprachen (Sek I: 250, Sek II: 545).

Die Statistiken lassen keine qualitative Beschreibung der Arbeitsgemeinschaften zu. Es wäre zu überlegen, inwieweit sich für Arbeitsgemeinschaften Profilbeschreibungen z.B. zu dem Globalziel der rezeptiven Mehrsprachigkeit erarbeiten lassen.

## 3. Entwicklungen im Jahrgangvergleich nach Sprachen

Im Langzeitvergleich kommen der Übersichtlichkeit halber nach Fünfjahresintervallen die Lernerkontingente jener Jahrgangsstufen zur Darstellung, die die Zuwahl von Fremdsprachen spiegeln, also die Jgst. 5, 7, 9, 11; des weiteren die Jgst. 13, um Abschlußprofile zu verdeutlichen.

Die Eingangsfremdsprache verbucht, wie gesagt, die höchsten Wochenstundenzahlen (F1 mit LK im Durchschnitt 40, F2 mit LK 33, F3 mit LK 24, F4 mit LK 16,5<sup>19</sup>). Vielfach wird unterstrichen, daß zudem eine im Sinne der Mehrsprachigkeit motivatorisch günstige Eingangsfremdsprache eine andere als Englisch sei. Die einseitige Festlegung auf Latein und Englisch als 1. Fremdsprachen im Hamburger Abkommen führte zu seiner Revision vom 14.10.1971 zugunsten von Französisch. Ist die 1. Fremdsprache nicht Englisch, so folgt es obligatorisch in Jgst. 7. Das Abkommen koinzidiert mit einer langsamen Veränderung der Zulassungspraxis für die Eingangsfremdsprache Französisch in NRW (vgl. H. Christ, 1976, S. 154): „Die Genehmigung, mit Französisch als erster Fremdsprache zu beginnen, muß vom Ministerium in jedem Einzelfall erteilt werden. Das Ministerium verhält sich dabei restriktiv.“ Diese Bemerkung erfolgte wohlgernekt „nach“ der Lockerung der Bestimmungen für die Eingangsfremdsprache.

Das Rahmenabkommen zwischen den Ländern wird im vereinigten Deutschland so interpretiert, daß neben Englisch vor allem Französisch, Russisch (in den neuen Ländern), Spanisch, Italienisch und Niederländisch in Betracht kommen (I. Christ, 1995, S. 525). Bilinguale Zweige lassen die Schwerpunkt-fremdsprache in der Regel in Jgst. 5 beginnen.

<sup>19</sup> Vgl. *Zur Situation des Französischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. Hrsg. vom KMK (16.12.1994), S. 59.

Die jüngsten Fortschritte im Bereich der primarstufigen Begegnung mit fremden Sprachen oder gar mit grundschulischem Fremdsprachenunterricht verbinden sich mit dem Risiko, daß ein faktisch flächendeckendes Einheitsangebot zugunsten des Englischen die zarten Anfänge der Diversifizierung in Jgst. 5 in Frage stellt. Es sind daher präventive Maßnahmen im Sinne der statistisch relevanten Verbreiterung des Sprachenangebots angezeigt.

**Tabelle 9:** Lernerkontingente in der Jahrgangsstufe 5

	Latein	Griechisch	Englisch	Französ.	Russisch	Italienisch	Spanisch
1964/65	9662		28805	31			
1969/70	4880		39446	173			
1975/76	6317	195	71735	310			17
1979/80	6213		64616	224			
1985/86	5234		46617	262			
1989/90	4328		56622	1241	30	20	19

**Tabelle 10:** Lernerkontingente in der Jahrgangsstufe 7

	Latein	Griech.	Englisch	Französ.	Russisch	Italien.	Spanisch	Sonstige
1965/66	25751		26799	1452	88			-
1969/70	43187		51693	7682	475			-
1975/76	46807	274	76628	29409	518	118		548 (Gr)
1979/80	49317		81277	30879	803		21	-
1984/85	37232		60925	22892	656	451		12
1989/90	31880		56067	24285	767		18	14

**Tabelle 11:** Lernerkontingente in der Jahrgangsstufe 9

	Lat.	Griech.	Engl.	Französ.	Russ.	Italien.	Span.	Nl.
1965	22657	2400	22711	13832	88			
1970	30210	1753	35044	23875	475			
1976	40192	1441	55620	38261	518	113		
1979/80	52985	1540	72439	53288	803	76	423	
1984/5	45807	1051	64497	46702	656	55	283	30
1989/90	33932	670	55547	38329	767	179	556	

**Tabelle 12:** Lernerkontingente in der Jahrgangsstufe 11

	Latein	Griech.	Engl.	Franz.	Russ.	Ital.	Span.	Niederl.	Sonst.
1965	15848	2075	16974	9236	58				
1970	32600	2333	41677	25461	192				59
1975	12595	1177	55620	17654	1084	828			232
1980	43314	2081	70885	41709	2265	1372	4705	597	250
1985	35615	1188	71733	35109	2134	1869	5345	551	179
1990	26394	792	50162	25892	2779	1793	5479	634	289

**Tabelle 13:** Lernerkontingente auf der Jahrgangsstufe 13

	Lat.	Griech.	Engl.	Franz.	Russ.	Ital.	Span.	Niederl.	Sonst.
1965	4200	1584	8205	7147	89				
1970	5569	2074	25224	14219	166				6
1975	12595	276	41945	17654	1084				
1980	6736	986	35352	14254	831	315	1375	186	198
1985	6609	773	43896	16129	969	706	2256	266	134
1990	4247	429	41091	13808	964	743	2504	271	189

#### 4. Intervallspezifische Entwicklungen

**1965:** Signifikant ist in diesem Jahr der Unterschied des Wahlverhaltens bei Jungen und Mädchen. Letztere lernen Latein, das offensichtlich in stark selektiver Funktion und dessen Wert vor allem im Hinblick auf ein akademisches Studium gesehen wird, weitaus weniger als Jungen. Französisch, das im Jahr 1965 in NRW nur in Ausnahmefällen (31) als Eingangsfremdsprache gewählt werden kann, wird von den Schülerinnen der Frauenoberschulen belegt.

In der Jgst. 7 dagegen wird Französisch von 1.208 Jungen und 244 Mädchen gewählt. Hier setzt die zweite Gymnasialsprache, statistisch überwiegend Latein oder Englisch, ein. Das Fach Französisch gewinnt nur einen Bruchteil der Lerner. Es zeigt die größten Zuwachsraten als 3. und 4. Fremdsprache.

Insgesamt fällt ins Gewicht, daß das Gymnasium im Jahr 1965 die Schüler offenbar einem erheblichen Leistungsdruck unterstellte, was gerade in der Oberstufe zu hohen Schwundraten der Lernerkontingente führte. Dies betrifft besonders stark die 3. und 4. Fremdsprache, deren Populationen trotz hoher proportionaler Zuwachsraten bezogen auf das Gesamt der Schülerschaft / Jahrgangsstufe relativ abnimmt.

**1970:** Zwischen 1965 und 1970 halbiert sich nahezu das Kontingent von Latein als 1. Fremdsprache. Zugleich steigt das des Englischen um über 10.000 Schüler – also um mehr als 25% – an. Dies koinzidiert mit den geburtenstarken Jahrgängen nach 1956 und der Bildungswerbung jener Jahre, die nicht zugunsten der Alten Sprachen wirkte. Zugleich wächst das Interesse an der Eingangsfremdsprache Französisch, obwohl es auf eine restriktive Zulassungspraxis der Schulaufsicht stößt. Signifikant ist der Rückgang des Griechischen auf der Jgst. 7, während das Französische auch hier deutlich seine Position verbessert. Als externe Ursachen kann man u.a. die Aussöhnung mit Frankreich und die Attraktivität des Europagedankens nennen, die die Relevanz von Kenntnissen der „Partnersprache“ betont.

Die Statistik des Jahres 1970 (S. 294) bezeugt noch die Typisierung des Gymnasiums in altsprachlich, neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich und sozialwissenschaftlich (vgl. Tabelle 14).

**Tabelle 14:** Schulfremdsprachen im typisierten Gymnasium im Schuljahr 1970

Gymnasialtyp	Latein	Griechisch	Englisch	Französisch	Russisch
altsprachlich.	28.135 (M.: 4.676) <sup>20</sup>	10.032 (M.: 936)	16.032 (M. 2.791)	2.048 (M.: 782)	–
neusprachlich	111.669 (M.: 49.609)	–	204.381 (M.: 98.995)	74.692 (M.: 36.029)	1.125 (M.: 285)
math.-naturw.	32.498 (M.: 3.067)	–	56.119 (M.: 6.523)	5.347 (M.: 824)	15 (M.: 0)
sozialwissensch.	1.959 (M.: 1.938)	–	3.308 (M.: 3.287)	410 410	–
wirtschaftswiss.	139 (M.: 24)	–	391 (M.: 108)	157 (M.: 74)	–
Aufbauform f. Realschulabsolv.	3.853 (M.: 1.692)	–	4.996 (M.: 2.203)	1.1143 (M.: 511)	–
Aufbaugymn.	4.456 (M.: 1.614)	–	6.400 (M.: 2.378)	–	–
f. Frauenbildung	–	–	M.: 20.260	M.: 15233	–

**1976:** Nach der Einführung der Reformierten Oberstufe sind die Zahlen der Jgst. 11 durch zwei Entwicklungen charakterisiert: Zum einen (wiederum) durch die Geburtenstärke der Jahrgänge um 1960, zum anderen durch einen überproportionalen Anstieg der Gymnasialpopulation. Von den günstigen demographischen Eckdaten profitiert auch das Französische, das sich, wie die Statistik der Jgst. 11 zeigt, gegenüber dem Lateinischen mehr und mehr durchsetzt. Zwischen 1970 und 1976 kehren sich deren Lernerkontingente überproportional um. Die Tendenz beginnt bereits in der Jgst. 9. Im Jahre 1976 hat sich Französisch noch nicht als Eingangsfremdsprache etablieren können. In der Jgst. 5 dominiert eindeutig Englisch vor Latein. In die Jahre nach 1970 fallen die Gründungen der bilingualen französisch-deutschen Zweige, was in 1975 zu dem schmalen Sockel von 310 F1-Schülern beiträgt. Zugleich halten die sogenannten Tertiärsprachen, voran Spanisch und Italienisch, definitiv ihren Einzug in das Gymnasium.

<sup>20</sup> Die Markierung „M.“ kennzeichnet den Anteil der Mädchen an der jeweiligen Gesamtpopulation.

**1980:** Bei einer insgesamt weiter anwachsenden Gymnasialpopulation öffnet sich das Gymnasium für weitere Schulsprachen, wie Polnisch und Rumänisch. Ein Langzeitvergleich des Unterrichts dieser Sprachen läßt allerdings vermuten, daß er nahezu ausschließlich von Immigranten mit einem entsprechenden soziokulturellen Hintergrund besucht werden. Französisch wird im Schuljahr 1979/80 von 7.899 Schülern der Jgst. 13 belegt. Das Fach hat in dieser Position eine Talsohle hinter sich: Während in 1970 (vor der Reform) 9.833 Abiturienten Französischunterricht erhielten, waren es in 1978 nur 5.621. Eine ähnliche Tendenz bestätigt die Statistik der Jgst. 11, in der sich Französisch seit 1976 überproportionaler Zuwachsraten erfreut. Die Entwicklung zeigt für diese Jgst. eine Verstetigung des Wachstums: von 9.286 Schülern in 1965 auf 41.709 in 1980. Auch für das mit diesem Jahr abschließende Intervall gilt allerdings: Die höchsten Zuwachsraten verbucht das Englische.

**1985:** Die Statistik des Fremdsprachenunterrichts verzeichnet nun den Verlust an Schülerzahlen, und zwar in quasi allen Schulsprachen: Auf der Jgst. 5 fällt Latein um ca. 16%, Englisch um 28%. Französisch verliert in diesem Jahr auf Jgst. 7 ca. 28% seines Kontingents gegenüber 1980. Die insgesamt niedrigen Zahlen für Spanisch und Italienisch belegen einmal mehr deren traditionelle Unterbewertung durch die Schulpolitik. Schon in den Jgst. 7 und 9 drängen Gymnasiasten in den Spanisch- und Italienischunterricht. Diese Entwicklungen gehen überwiegend zu Lasten der traditionellen zweiten modernen Fremdsprache. Der Grund besteht (wohl) darin, daß alle modernen Fremdsprachen dem Globalziel der Kommunikationsfähigkeit verpflichtet sind, wohingegen Latein vorwiegend aus den (vermeintlich) akademischen und traditionell-bildungskonzeptuellen Gründen belegt wird. In der Jgst. 11 lernen 1986 immerhin 5.796 Schüler Spanisch, 2064 Italienisch und 616 Niederländisch. Der Erfolg dieses Faches zeigt, daß NRW dem Nachbarsprachenprinzip folgt.

**1990:** In diesem Jahr schlagen die Schwundraten der Gymnasialpopulation auf das Kontingent der Fremdsprachenschüler durch. In der Jgst. 11 fällt die Teilnehmerzahl in Englischkursen von 69.011 auf 48.952, in Französisch von 36.671 auf 24.009, in Latein von 38.123 auf 24.369. Die demoskopisch begründeten Entwicklungen werden durch schulpolitische Entscheidungen verschärft, die eine Reduktion des Fremdsprachenunterrichts bewußt in Kauf nehmen. Die Ursachen sind die Pflichtbindung aller Schüler an das Fach Religion bzw. bei seiner Abwahl an das Fach Ethik/Philosophie sowie die Kombinierbarkeit bzw. Nichtkombinierbarkeit von bestimmten Fächern des Abiturs. Beide Maßnahmen schränken die Wahlmöglichkeiten der Schüler stark ein. Hinzu kommt die fakti-

sche Erhöhung des Teilnehmerminimums für die Einrichtung von Grund- und Leistungskursen.

„Nur noch 26,3% der Schüler der Klasse 12 haben im Schuljahr 1990/91 Französischkurse belegt (gegenüber 32,0% im Jahre 1987). Der absolute Rückgang der Belegung erreicht hier 29,64%. Im Spanischen beträgt er 24,32%, im Italienischen 25,82% und im Russischen immerhin auch 16,32%. Häufig kommen Kurse nicht mehr zustande – mangels der erforderlichen Kursfrequenz. Und diese Tendenz muß sich angesichts der neuen Regelungen noch verstärken.“ (H. Christ & Meißner, 1993, S. 92)

#### 4.1. Exkurs zum Schuljahr 1994/95

Aus aktuellen Gründen seien die jüngsten Entwicklungen nicht ausgeblendet. Während in der Sek I die Zahlen weitgehend stabil bleiben, verzeichnet die Sek II erhebliche Fluktuationen (Quelle: MSW-NW / ZC3 / 11.95).

**Tabelle 15:** Teilnehmer am Fremdsprachenunterricht in der Sek II (Fälle) in 1990 und 1994/95

	1990/91 (=100%)	1994/95	Verschiebung in%
Arabisch	21		+
Chinesisch	118	40	-
Englisch	262116	277367	(+) 5,82
Französisch	76423	67139	(-) 12,15
Italienisch	4730	5222	(+) 10,40
Japanisch	137	128	-
Neugriechisch	44	39	-
Niederländisch	1712	2195	+
Polnisch	3547	222	-
Portugiesisch		88	+
Rumänisch	52	29	-
Russisch	6931	2598	(-) 62,66
Spanisch	27467	33757	(+) 22,90
Türkisch	882	597	-

Die qualitativen, unterrichtsexternen und -internen Gründe für die dramatischen Einbußen der Lernerkontingente von Französisch und Russisch können hier nicht behandelt werden. Aus statistischer Sicht sei bemerkt, daß die Zugewinne der Fächer Italienisch und Spanisch um insgesamt 6.782 Schüler die Verluste des Französischen von 8.284 und von Russisch von 4.333, d.h. von insgesamt 12.617 Fällen, nicht ausgleichen. Zugleich wächst das Kontingent des Englischen um 15.251. Die Entwicklung erfordert eine den aktuellen Lernkontext behandelnde, umfassende empirische Ursachenforschung der Zu- und Abwahlmotive für unterschiedliche Zielsprachen, insbesondere des Französi-

schen. Daß die Tendenz nicht im Sinne des Aufbaus der Mehrsprachigkeit liegt, bedarf keiner Erwähnung.

## 5. Zusammenfassende Beobachtungen

1. Die Einbrüche der Kontingente von Fremdsprachenlernern sind primär demoskopisch, die Zugewinne durch eine stetig wachsende Bildungsteilnahme bedingt. Man kann insgesamt zutreffend von einer Demokratisierung des Fremdsprachenunterrichts reden. Unter den weiterführenden Schulen nimmt das nordrhein-westfälische Gymnasium an dieser verdienstvollen Entwicklung zentralen Anteil.
2. Die durch die Bildungswerbung für das Gymnasium gewonnenen sozialen Schichten übernehmen nicht unkritisch das an die Prädominanz der Alten Sprachen geknüpfte Bild des Gymnasiums. Mit der Enttypisierung dieser Schulform wird das Altgriechische marginalisiert. Von den Alten Sprachen behauptet sich allein Latein, und zwar auf einem hohen Lernersockel. Der Lateinunterricht hat seinen Schwerpunkt in der Sek I, nach dem Erhalt des Latinums gibt die Mehrzahl der Schüler das Fach auf, so daß in der Jgst. 13 des Schuljahres 1990 weniger als 5.000 Schüler Latein lernen.
3. Englisch setzt sich vor allem gegen Latein (in der Sek I) und gegen Französisch (in der Sek II) dominant als die statistisch bedeutendste Gymnasialsprache durch. Sein Unterrichtsvolumen übertrifft an Population und Lehrer-/Unterrichtsstunden – also an Lernerzahl und Lernzeit – das Gesamt aller anderen Fremdsprachen. Diese Entwicklung korreliert mit der Tatsache, daß dieser Schulfremdsprache außerordentliche Außenstützen zuwachsen, die sich aus der Rolle des Englischen als *lingua franca* ergeben: So nehmen viele Schüler die Möglichkeit eines einjährigen Aufenthaltes in englischsprachigen Ländern wahr, so ist das Englische wie keine andere Fremdsprache sonst in den deutschen und europäischen Massenmedien präsent, so bieten englische Sprachelemente mehr als wohl jede andere, worauf am Anfang dieses Jahrhunderts Otto Jespersen hinwies, ein besonders hohes Maß an linguistischer Assimilationsfähigkeit in germanischen und romanischen Sprachen.
4. Die Vernachlässigung des Französischen durch die ältere Fassung des Hamburger Abkommens erwies sich gesellschafts- und außenpolitisch als unhaltbar. Sie entsprach nicht der Rolle, die das Fach bis 1933 in der Tradition des deutschen Gymnasiums als erste moderne Fremdsprache spielte. Die Summe der Populationen aus F2 und F3 liegt 1990 höher als die der Lateinschüler. Die Schwankungsbreite nach Schuljahren entspricht für den Zeitraum zwischen 1965 und 1990 in der Jgst. 9 nahezu der des Englischen. Allerdings

- zeigen die Jahrgangsstufentabellen, daß dies nur kurzzeitig der Fall ist, denn die Kontingente fallen bis zur Jgst. 13 ab, und zwar von ca. 50.000 Lerner auf 14.000 ab, für Englisch von 70.000 auf 40.000. Die Interpretation der Vergleichszahlen muß stets berücksichtigen, daß erstens in die Bezifferung des Französischkontingents bereits die Zuwahlen aus der Jgst. 11 einbezogen wurden und daß zweitens die Zahl der LK Französisch nach 1985 rapide abnimmt, so daß heute viele mittlere Städte NRWs keinen LK Französisch/Jahrgangsstufe mehr anzubieten in der Lage sind. (Neuerdings lassen sich sogar Fälle nachweisen, wo einzelne Schulen, um überhaupt noch einen einzigen Grundkurs Französisch in der Oberstufe halten zu können, diesen jahrgangsübergreifend anbieten). Dies stellt die unleugbaren Erfolge nordrhein-westfälischer Sprachenpolitik in Frage.
5. In Nordrhein-Westfalen behauptet sich das Spanische als statistisch dritte moderne Schulfremdsprache nach Französisch und vor Italienisch und Russisch. Dafür spricht, daß es auch regelmäßig als Leistungskurs gewählt wird. In 1995 lernen über 8% der Sek II-Schüler Spanisch.
  6. Das Gymnasium hatte im Jahre 1990 die größte Herkunftssprache, das Türkische, noch nicht in wirklich nennenswertem Umfang für sich entdeckt. (Inzwischen allerdings macht es sich punktuell die „natürliche“ Zweisprachigkeit der Bevölkerung türkischer Herkunft zunutze).
  7. Nach 1985 setzt ein demoskopisch nicht erklärbarer Rückgang der Lernerkontingente in den Fremdsprachen ein.
  8. Das von der KMK mehrfach erklärte Ziel der deutschen Schulsprachenpolitik, die breite Grundlegung der Mehrsprachigkeit, muß solange als nicht wirklich erreicht gelten, wie eine überproportionale Abnahme der fremdsprachlichen Lernerkontingente in der Sek II nachweisbar bleibt, und zwar im Hinblick auf Lerndauer und Anzahl der Fremdsprachen. Die Hineinnahme von zwei modernen Fremdsprachen in die Obligatorik der Sek II würde die Situation entscheidend verbessern. (Eine solche Regelung kann allerdings nicht allein von Nordrhein-Westfalen getroffen werden).
  9. Die Statistiken Nordrhein-Westfalens lassen ebenso wenig wie die anderer Bundesländer und Staaten eine genaue Bestimmung des Umfangs der Schüler zu, die – ohne überhaupt eine zweite lebende Fremdsprache zu erlernen – das Gymnasium durchlaufen. Die Sprachenpolitologie wie auch die Sprachenpolitik benötigen zu einer exakten Quantifizierung ihres Gegenstandes nicht nur eine Positiv-, sondern auch eine Negativerfassung der Lernerkontingente. Eine solche Mankoquantifizierung (unter der Frage: wieviele lernen in den Jgst. 6, 7, 8, 9 usw. **nicht** z.B. Französisch/Spanisch oder überhaupt keine

Partnersprache usw.) würde deutlich machen, ob, in welchem Umfang und bezüglich welcher Partnersprachen die Ansprüche der Bevölkerung auf eine europäische Erziehung zur Mehrsprachigkeit uneingelöst bleiben.

Eingang des revidierten Manuskripts: 17.10.96

## Literaturverzeichnis

- Amtliche Schuldaten des Landes Nordrhein-Westfalen. Allgemeinbildende Schulen* (für die einzelnen Schuljahre). Hrsg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Hüllen, Werner & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1989). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen u. Basel: Francke.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. überarb. und erweit. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Hüllen, Werner & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1988). *Fortschritt und Fortschritte im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 8. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Beiträge zur Statistik des Landes Nordrhein-Westfalen. Allgemeinbildende Schulen; Jahrgänge 1964 ff.* (vom Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik übersandte Behördenkopien).
- Christ, Herbert. (1976). Französisch ab Klasse 5. Ergebnisse einer Umfrage bei den Kultusministerien. *Neusprachliche Mitteilungen*, 29, 151-154.
- Christ, Herbert. (1980). Stationen der Schulsprachenpolitik seit 1945. *Die Neueren Sprachen*, 79, 210-220.
- Christ, Herbert & Meißner, Franz-Joseph. (1993). Gemeinsames Schreiben des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen und der Vereinigung der Französischlehrer/NRW an den Kultusminister des Landes NRW. Abgedr. in *Französisch heute*, 22, 90-95 (Doc XVI).
- Christ, Ingeborg. (1995). Fremdsprachenunterricht an Schulen. In Bausch & al. (Hrsg.). (1995), 523-528.
- Christ, Ingeborg. (1996). Fremdsprachenlernen – Mädchensache? *Neusprachliche Mitteilungen*, 49, 21-26.
- Dokumentation (1990). Maßnahmen zur Förderung des Gymnasiums in den Ländern. *Die Höhere Schule*, 10, 271-278.
- Imhäuser, Kurt. (1986). Bildungsbeteiligung und Strukturwandel im allgemeinbildenden Schulwesen Nordrhein-Westfalens. In Rodax (Hrsg.). (1989), 60-84.
- Jespersen, Otto. (s.a.). *Selected Writings of Otto Jespersen*. London: Allan & Unwin/Tokyo: Senjo.
- Kienbaum / BW (1995) = Koetz, Axel G. & Jaschke, Heinz. (1995). *Optimierung des Ressourceneinsatzes im Schulbereich des Landes Baden-Württemberg*. Kienbaum Unternehmensberatung GmbH. Düsseldorf, 04. Okt. 1995.
- KMK. (1988). *Zur Situation des Japanischunterrichts vom 11.04.1988*. Bonn: Sekretariat der KMK. [Die weiteren Berichte der KMK zu den Schulsprachen werden hier nicht aufgeführt. Sie werden lediglich in den Fußnoten erwähnt.]
- KMK. (1994a). Bliesener, Ulrich, Christ, Ingeborg & Kästner, Harald. *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht. Mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Hrsg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

- KMK. (1994b). *Sammlung der Beschlüsse der deutsch-französischen Zusammenarbeit in den Bereichen Schule, berufliche Bildung und Hochschule auf der Grundlage des Deutsch-Französischen Vertrages*. Bonn: Sekretariat der KMK.
- Meißner, Franz-Joseph. (1989). Grundwortschatz und Sprachenfolge. Eine statistische Quantifizierung zum lexikalischen Transfer: Englisch/Französisch, Französisch/Englisch, Spanisch, Italienisch. *Französisch heute*, 18, 377-387.
- Meißner, Franz-Joseph. (1992). 20 Jahre Sprachenpolitik und die Vereinigung der Französischlehrer. In Gilles Dorion, Franz-Joseph Meißner, János Riesz & Ulf Wieland (Hrsg.), *Le français aujourd'hui – une langue à comprendre – französisch heute. Mélanges offerts à Jürgen Olbert* (S. 20-48). Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Meißner, Franz-Joseph. (1993). *Schulsprachen zwischen Politik und Markt. Sprachenprofile, Meinungen, Tendenzen, Analysen. Eine Einführung in die Sprachenberatung*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Meißner, Franz-Joseph. (1995). Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Lothar Bredella (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (S. 173-187). Bochum: Brockmeyer.
- Olbert, Jürgen. (1983). Partnersprache und deutsch-französischer Vertrag – Vingt ans après. *Französisch heute*, 12, 74-80.
- Olbert, Jürgen. (1995). Statistischer Vergleich der Schülerzahlen der Fächer Englisch und Französisch im allgemeinbildenden und beruflichen Schulwesen Deutschlands. *Französisch heute*, 24, 249-259.
- Rodax, Klaus. (1989). Geschlechtsspezifische Entwicklung und Analyse der Bildungsbeteiligung. In Rodax (Hrsg.). (1989), 169-176.
- Rodax, Klaus. (Hrsg.). (1989). *Strukturwandel der Bildungsbeteiligung 1950-1985. Eine Bestandsaufnahme im Spiegel der amtlichen Statistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sigott, Günther. (1993). *Zur Lehrbarkeit von Englisch und Französisch für deutsche Muttersprachler. Eine exploratorische Pilotstudie*. Tübingen: Narr.
- Statistisches Bundesamt. (Hrsg.). (1986). *Datenreport. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Statistisches Bundesamt. (Hrsg.). *Bildung und Kultur. Fachserie 11, Reihe 1: Allgemeinbildende Schulen*. Stuttgart: Metzler/Poeschl. (für die einzelnen Jahrgänge).
- Weinrich, Harald. (1981). Fremdsprachen in der Bundesrepublik Deutschland und Deutsch als Fremdsprache. Wieder abgedr. in Harald Weinrich, *Wege der Sprachkultur* (S. 307-329). Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1985.
- Weinrich, Harald. (1990). Ökonomie und Ökologie in Sprache und Sprachunterricht. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, 100, 213-222. [Abgedr. in *Französisch heute*, 21, 1992, 310-320.]
- Zapp, Franz Josef. (1989). Verbände. In Bausch & al. (Hrsg.). (1989), 470-473.

## Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht

Günter Nold, Helga Haudeck & Gerhard W. Schnaitmann\*

In the tradition of cognitive learning theories the foreign language learner is considered to be actively involved in the learning process. It is assumed that learning strategies such as planning, monitoring, directed attention, or elaboration are one decisive factor among others that contribute to the learner's success in the foreign language classroom. Based on this assumption both quantitative and qualitative empirical data were collected in five German secondary schools (number of subjects: 318, at the intermediary level) in order to find out to what extent learning strategies and other cognitive, affective-motivational and social variables determine the foreign language learning process. The results indicate that certain learning strategies that the learners had acquired in previous learning experiences had a very significant impact on the learning results, whereas the influence of a learning strategies training program was only temporary or marginal.

### 1. Zur Fragestellung

Die Bedeutung des strategischen Vorgehens beim schulischen Fremdsprachenlernen wird in neuerer Zeit vermehrt hinterfragt und untersucht (vgl. Rampillon & Zimmermann, 1997). Neben sehr positiven Einschätzungen der Rolle von Lernstrategien und der Forderung nach einem lernfördernden Strategietraining (vgl. Klauer, 1993; O'Malley, 1990, S. 151ff.) gibt es auch Stimmen, die einem Strategietraining vorsichtig bis kritisch gegenüberstehen (vgl. Hasselhorn, 1992; Lehtinen, 1992). Klauer (1991, S. 9) faßt in Anlehnung an vorliegende Forschungsergebnisse die kritischen Stimmen folgendermaßen zusammen:

„Meist haben die Probanden schon entsprechende Strategien erworben, so daß die Umstellung auf eine neue Strategie entweder nichts hilft oder sogar schadet. ... Die Lösung einer Aufgabe hängt weit mehr davon ab, ob man die spezifisch erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten mitbringt als davon, ob man über eine adäquate allgemeine Strategie verfügt. ... Die beste Strategie nützt nichts, wenn entscheidendes Wissen fehlt.“

Auf dem Hintergrund dieser kontroversen Fragestellung werden im folgenden zentrale Ergebnisse des Ludwigsburger Forschungsprojekts „Lernstrategien zur Förderung von Verstehensprozessen in verschiedenen Fächern 1994/95“ (siehe Nold, 1993) dargestellt und kommentiert. Der besondere Beitrag dieses

\* **Korrespondenzadressen:** Prof. Dr. phil. G. Nold, Universität Dortmund, Institut für Anglistik und Amerikanistik, 44221 Dortmund.  
H. Haudeck, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg.  
Dr. G. W. Schnaitmann, M.A., Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart, Abt. I, Pädagogische Grundlagen, Rotebühlstr. 133, 70197 Stuttgart.

empirischen Forschungsprojekts liegt darin, daß die Rolle von Lernstrategien im Rahmen eines kausalen Beziehungsgeflechts von unterschiedlichen kognitiven, affektiven und sozialen Faktoren des Lernerfolgs gesehen wird und somit Lernstrategien in ihrer Bedeutung relativ zu anderen Faktoren beurteilt werden können.

## 2. Zum Begriff Lernstrategie

In den kognitiven Wissenschaften wird der Begriff Lernstrategie in unterschiedlicher Weise gebraucht (vgl. Friedrich & Mandl, 1992; Lompscher, 1996; Weinstein, 1987; Wendt, 1993; Wolff, 1994; Zimmermann, 1997). Dies macht es schwierig, die Ergebnisse von Untersuchungen zur Rolle von Lernstrategien beim Zweitsprachenlernen zu vergleichen. Es ist daher unverzichtbar, sich hinsichtlich der verwendeten Begriffe zu verständigen, um eine Vergleichbarkeit zumindest zu erleichtern. Im folgenden wird ein Strategiebegriff zu Grunde gelegt, der sich an Definitionen von Lompscher (1992, S. 95; 1996, S. 2), Wendt (1997) und Zimmermann (zweiter Definitionstyp) anlehnt. Strategien werden danach als Grundstrukturen von Handlungen, d.h. als Operationen oder Handlungskomponenten aufgefaßt, mit denen Handelnde mehr oder weniger bewußt ihr eigenes Handeln beispielsweise in Hinsicht auf Motivation, Aufmerksamkeit oder Informationsverarbeitung zu steuern suchen, um ein angestrebtes Handlungsziel zu erreichen. Lernstrategien sind daher nicht mit Lernhandlungen identisch, sondern sie strukturieren die Art und Weise der Ausführung von Lernhandlungen, die zur Erreichung eines Lernziels eingesetzt werden. Sie sind damit handlungsprägende Muster oder Pläne, nach denen Lerner bei der Bewältigung einer bestimmten Lernanforderung ihr Handeln ausrichten (vgl. von Rhöneck et al., 1996; Haudeck, 1996). Die Pläne oder Muster werden in Auseinandersetzung mit konkreten Lernaufgaben erworben (vgl. Lompscher, 1994, S. 115), wobei sie sich entweder durch bewußte Orientierung auf ein Ziel oder durch eher unbewußte Adaptation an eine gestellte Aufgabe entwickeln. Bewußtseinsmäßig sind sie daher vor allem in den frühen Phasen ihrer Entstehung – im Sinne eines Kontinuums zwischen Bewußtheit und Unbewußtheit – bewußt, potentiell bewußt oder auch unbewußt und werden zunehmend mit ihrem Gebrauch halbbewußt oder bleiben unbewußt und werden teilautomatisiert oder automatisiert eingesetzt. Ein Beispiel aus dem Training im Tennissport verdeutlicht den komplexen Zusammenhang, der zwischen der auf ein Ziel ausgerichteten Lernhandlung und der gleichzeitig teils bewußten, teils unbewußten Prägung einer Lernhandlung bestehen kann:

“Jane Doe plays a decent game of tennis but her backhand has always been weak. Recently, she decided to work on it. During volleying and practice, whenever the ball came toward her backhand, she kept her eye on the ball at all times. She made no conscious move in her body or arm, but she did focus her attention on the ball. By the end of the first session doing this, there was a marked improvement in her backhand, both in terms of number of connections with the ball and landing of the ball in the opposite player's court. Something has happened. She is not sure of what it is. Perhaps she places her feet differently. Perhaps her arm position has changed. Perhaps both. In short, she cannot tell you what has happened to her backhand. She can only tell you that she paid more attention to it during practice.” (van Patten, 1994, S. 33).

Dieses Beispiel verdeutlicht auch, warum es im konkreten Fall schwierig sein kann, eine Lernstrategieart durch Befragung eindeutig festzustellen (vgl. Haudeck, 1996; Mandl & Friedrich, 1992, S. 16). So kann beispielsweise die Lernhandlung des Wortschatzlernens durch rhythmisches Wiederholen von Wörtern ihre besondere strategische Prägung erfahren. Es ist jedoch nicht in jedem Fall klar, ob dieses Wiederholen im Sinne der Lernstrategie der mehr mechanischen Verarbeitung (“rote repetition”, siehe O'Malley, 1987, S. 105, S. 119f.) zu interpretieren ist oder eher den Elaborations-, Reduktions- oder Organisationsstrategien zuzurechnen ist, durch die die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, daß komplexe Informationen überhaupt verarbeitet oder behalten werden können.

In diesem Sinne sind die auf Fragebogenuntersuchungen basierenden empirischen Ergebnisse im Bereich der Lernstrategien, über die unten berichtet wird, durchaus für Interpretationen offen. So bedarf beispielsweise die im LASSI-Strategiefragebogen (Weinstein, 1987) verwendete Lernstrategie „SKO“ (Selbstkontrolle) in dem genannten Sinne der Interpretation. Wenn die Lerner hier in Hinblick auf die Lernstrategie der Selbstkontrolle befragt werden, ob sie ihre Notizen vor dem Unterricht nochmals durchgehen (Item 23) oder ob sie nach dem Unterricht ihre Notizen nochmals durchgehen, um den Stoff besser zu verstehen (Item 4) oder ob sie beim Wiederholen des Unterrichtsstoffs nochmals die Hausaufgaben durchgehen (Item 59), handelt es sich vor allem in Verbindung mit Items wie „Während ich etwas lerne, mache ich Zeichnungen und Skizzen, damit ich den Stoff besser verstehe“ (Item 41), sehr wahrscheinlich um Reduktions- und Elaborationsstrategien. An diesem Beispiel zeigt sich auch, wie wichtig es ist, über quantitative Fragebögen zum Lernstrategieeinsatz hinaus auch qualitative Daten zu erheben. Die in dem Forschungsprojekt gesammelten Aussagen aus Lerntagebüchern der Lerner selbst (siehe unten) und die durchgeführten Interviews stellen daher zusätzliche Versuche einer Annäherung an die tatsächlich ablaufenden Prozesse dar.

### 3. Das Ludwigsburger Mehrfächerforschungsprojekt

Das Ludwigsburger Forschungsprojekt untersuchte in verschiedenen Etappen seit 1990 Lernbedingungen und Lernprozesse in den Schulfächern Englisch, Deutsch (seit 1994) und Physik (vgl. Nold, 1992, 1993; Nold & Schnaitmann, 1994, 1995a, 1995b, 1996; von Rhöneck et al., 1991, 1996; Grob et al., 1993, 1994). In dem Schulversuch des Schuljahres 1994/95 wurde eingebettet in den Gesamtrahmen des Projekts in dem Teilprojekt „Lernstrategien zur Förderung sprachlicher Verstehensstrukturen in Englisch als Fremdsprache“ vor allem die Rolle von Lernstrategien im Lernprozeß in den Mittelpunkt gerückt, wobei die Frage der Steuerbarkeit der Lernprozesse in der Tradition der Kognitiven Lernpsychologie den theoretischen Hintergrund der Hypothesenentwicklung bildete. Es wurde von der zentralen Hypothese ausgegangen, daß Lernstrategien sich in Auseinandersetzung mit Lerntätigkeiten entwickeln und einen wesentlichen Einfluß auf die Lernleistungen neben anderen kognitiven, affektiv-motivationalen und sozialen Variablen ausüben würden; dementsprechend war damit zu rechnen, daß alle Lerner, die an dem Projekt teilnahmen, bereits zu Anfang des Projekts über spezifische Lernstrategien auf Grund ihrer je eigenen Lerngeschichte verfügten. Darüberhinaus wurde für möglich gehalten, daß ein gezieltes tätigkeitsspezifisches Lernstrategietraining die Lernleistungen im Fremdsprachenunterricht steigern könne; dabei sollte der Umfang des Trainings sich nicht an intensiven Trainingskonzepten, wie sie von Klauer (1993) in einer stärker labormäßigen Lernsituation verwendet wurden, orientieren, sondern um der schulischen Umsetzungsmöglichkeit willen danach ausgerichtet werden, wie ein Strategietraining in Verbindung mit fremdsprachlichen Lehrwerken (vgl. die Lehrwerke *Learning English Green Line New*, 1996; *English G 2000*, 1997) über das Schuljahr verteilt angeregt wird.

Bezüglich anderer kognitiver, affektiv-motivationaler und sozialer Variablen wurde in der Hypothesenbildung von den Erfahrungen der Vorgängerprojekte ausgegangen. So wurde angenommen, daß beim schulischen Fremdsprachenlernen mit unterschiedlichen Teilkompetenzen zu rechnen ist, die jeweils mit spezifischen Lernanforderungen verbunden sind. Ferner wurde die Hypothese aufgestellt, daß die sowohl auf Intuition als auch Reflexion basierende Sprachbewußtheit einen leistungsfördernden Faktor darstellt. Schließlich wurde erwartet, daß die persönliche Selbsteinschätzung, d.h. das Selbstkonzept der Lerner von ihrer Lernfähigkeit, sowie das Vorwissen und affektiv-motivationale Variablen der Lernerpersönlichkeit und des sozialen Lernumfeldes wie in anderen Lernfeldern Prädiktoren des fremdsprachlichen Lernerfolgs sind. Außerdem wurde auf Grund der Vorerfahrungen angenommen, daß Schülerinteressen im Sinne

von interessegeleiteten Haltungen sich eher als eine Folge der abgelaufenen Lernprozesse entwickeln.

Es wurde diesen hypothetischen Vorstellungen entsprechend ein Forschungsdesign entworfen, das erlauben sollte, einerseits den Einfluß von schon vorhandenen Lernstrategien relativ zu anderen Faktoren in einer quantitativ ausgerichteten Erhebung zu ermitteln, andererseits zusätzlich die Wirkung eines gezielten Lernstrategietrainings mit quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden zu erfassen.

Wie in den Vorgängerprojekten wurden die Untersuchungen in Realschulklassen des 8. Schuljahres über einen Zeitraum von einem Schuljahr im sowohl städtischen als auch ländlichen Bereich im Umkreis von Stuttgart/Heilbronn durchgeführt; allerdings wurde die Zahl der Probanden ( $N = 318$ ) wesentlich erhöht, um statistisch noch signifikantere Ergebnisse erzielen zu können. In den 13 Schulklassen wurde das bewährte Instrumentarium der Vorgängerprojekte zur quantitativen Datenerfassung eingesetzt, ergänzt und erweitert durch zusätzliche quantitative und insbesondere qualitative Erhebungsinstrumente.

Der Unterricht wurde von den Fachlehrerinnen und Fachlehrern zwar in Absprache und ständiger Kooperation mit den Projektleitern durchgeführt, es wurde jedoch darauf geachtet, daß die gewohnten Unterrichtsabläufe nicht wesentlich gestört wurden; so unterrichteten alle Lehrenden, wie gewohnt, mit dem Lehrwerk *English G* (Band B4, Neue Ausgabe 1987). Wie Videoaufnahmen von ihren Unterrichtsstunden belegen, wichen sie in ihren Lernzielvorstellungen und der methodischen Gestaltung ihrer Stunden nicht wesentlich von heute üblichem Fremdsprachenunterricht ab. In einem Teil der Klassen wurde die gewohnte Lernroutine allerdings durch die gezielten Interventionsphasen des Lernstrategietrainings punktuell unterbrochen.

#### 3.1. Das Forschungsdesign im einzelnen

##### 3.1.1. Treatment und Kontrollklassen

Da es das Ziel des Forschungsprojekts war, die Bedeutung von Lernstrategien in einem Geflecht von kognitiven, affektiven und sozialen Lernbedingungen und Lernprozessen zu beschreiben, die dem schulischen Spracherwerb zugrunde liegen, wurden in allen Klassen mit Hilfe quantitativer Erhebungsmethoden entsprechende Daten gesammelt. In acht der dreizehn Klassen wurde darüberhinaus ein spezielles Lernstrategietraining durchgeführt. Mit diesem Training in den „Treatment-Klassen“ sollte erreicht werden, den Lernern zunächst Grundprinzipien des „aktiven Lernens“ zu verdeutlichen, bevor sie sich mit den neuen

Inhalten auseinandersetzen und sich die dazugehörigen sprachlichen Mittel aneigneten. Das Strategietraining im eigentlichen Sinne fand danach in einem Zeitraum von acht Monaten während des Schuljahres statt, und zwar bezogen auf konkrete Lerntätigkeiten und Lernaufgaben und ausgerichtet auf bestimmte Teilaspekte fremdsprachlichen Lernens. Vor allem in den Bereichen des Grammatik- und Vokabellernens sowie des selbständigen stillen Lesens und damit des Leseverständnisses erhielten die Lerner verteilt in mehreren Phasen Hinweise dazu, wie sie im Sinne des aktiven Lernens ihre eigenen Lernwege strategisch sich bewußt machen und gegebenenfalls verbessern könnten.

Folgende Lernstrategien standen dabei im Mittelpunkt:

1. Aufmerksamkeitssteuerung bei der Informationsaufnahme und -verarbeitung;
2. Lernselbstkontrolle beim Versuch, Texte zu verstehen;
3. Elaboration, Erschließen, Gruppieren und selektive Aufmerksamkeitssteuerung beim Vokabellernen und bei der Textarbeit;
4. Steuerung der Eingangskanäle während der Informationsaufnahme beim Grammatiklernen;
5. Steuerung der Wege zum Behalten im Bereich der Grammatik und des Wortschatzes.

Weitere Strategiebereiche waren zwar geplant, konnten jedoch nicht in das Training einbezogen werden, da die Bereitschaft und Motivation der Lernenden darunter gelitten hätten.

In engem Zusammenhang mit diesem Strategietraining notierten die Lerner ihre Erfahrungen in einem persönlichen Lerntagebuch. Im Sinne einer qualitativen Analyse sollten die Eintragungen in den Lerntagebüchern über die quantitativen Daten hinaus Aufschlüsse darüber erbringen, ob und wie die Lerner in den Treatment-Klassen ihre individuellen Lernprozesse unter dem Einfluß der Vorschläge zur Erweiterung ihrer lernstrategischen Möglichkeiten modifizieren würden.

Die fünf Klassen, die nicht an diesem Strategietraining beteiligt waren, wurden als Kontrollklassen betrachtet, um überprüfen zu können, ob sich das Strategietraining auf die Ergebnisse der in allen Klassen durchgeführten Leistungstests niederschlagen würde.

### 3.1.2. Die Erhebung der Daten

In dem Forschungsprojekt wurden die Lernstrategien nicht isoliert oder nur bezogen auf Leistungsdaten untersucht, sondern auch in ihrer Beziehung zu anderen psychologischen Lernfaktoren gesehen. Auf diese Weise lassen sich die Auswirkungen von Lernstrategien eingebettet in einen breiten Kontext analysieren.

Im Verlauf des Projekts wurden daher folgende Variablen der kognitiven und emotional-motivationalen Aspekte der **Lernerpersönlichkeit** und des **Lernumfeldes** erhoben:

- **Formales Denkvermögen** im Sinne der Piaget'schen Theorie (PIAGET), getestet durch einen von Lawson entwickelten standardisierten Test (Lawson, 1978).
- **(Meta)sprachliche Bewußtheit** in der Fremdsprache (AWARE), ermittelt mit einem schon in den Vorarbeiten eingesetzten, selbst erstellten Test im Bereich von zehn grammatischen Strukturen, die den Schülern aus dem vorausgegangenen Unterricht bekannt waren.
 

Unter „Sprachbewußtheit“ wird die Fähigkeit verstanden, die Korrektheit sprachlicher Strukturen zu erkennen, Probleme von „richtig“ oder „falsch“ gegebenenfalls zu lokalisieren und zu kommentieren, sowie Fehler zu korrigieren. Diese Variable schließt damit sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen ein. Sie beruht sowohl auf Regelwissen als auch auf sprachlicher Intuition (vgl. Hecht 1994, S. 131; Hecht & Green, 1992); zwei Drittel der erreichbaren Punkte können nämlich auf rein intuitive Art gelöst werden. Sprachbewußtheit in diesem Sinne entspricht einerseits der intuitiven Art, wie „native speakers“ sprachliche Regelungen beurteilen, umfaßt aber darüberhinaus eine im Fremdsprachenunterricht entwickelte Fähigkeit zur regelorientierten Reflexion der Fremdsprache, die die Sprachbewußtheit eines Muttersprachensprechers des entsprechenden Alters übersteigt.
- **Allgemeines Vorwissen** (NOTEN), bestimmt durch die Zeugnisnoten aus Klasse 7 in den Fächern Biologie, Deutsch, Englisch und Mathematik.
- **Fachspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept** (Helmke, 1992, S. 25), bestimmt durch sechs Selbsteinschätzungen der Lerner hinsichtlich ihrer fremdsprachlichen Lernfähigkeit.
- **Lernstrategien**, einerseits gemessen durch den Lernstrategien-Fragebogen von Lompscher, in dem strategisches Vorgehen in sechs allgemeinen unterrichtstypischen Situationen wie Textarbeit, Problemlösen, Memorieren oder Organisation der Hausaufgaben erfragt wird (Lompscher, 1993), andererseits gemessen durch den LASSI-Fragebogen (Weinstein, 1987; Metzger, 1994)

mit den Dimensionen Motivation, Zeitplanung beim Lernen, Angst und Besorgnis hinsichtlich des Lernerfolgs, Konzentration, Informationsaufnahme und -verarbeitung, Hauptideen auswählen, Selbstkontrolle und Prüfungsstrategien, ferner gemessen durch das Kieler Lernstrategien-Inventar (KSI) mit seinen Dimensionen Memorieren, Elaboration, Transformation, Planung, Monitoring, Regulation und Zeitmanagement (vgl. Baumert, 1993).

- **Arbeitsverhalten**, gemessen durch den standardisierten AVI-Test (Arbeitsverhaltensinventar) (Thiel et al., 1979).

Dieser Fragebogen gibt Einblick in die Selbsteinschätzung der Schüler hinsichtlich ihres Arbeitsverhaltens; Bereiche wie Bedürfnisaufschub, Lernmotiviertheit, Mißerfolgsmotivation, Selbstwertbild, Stoffverarbeitung, Aktualisierungsphase in Bezug auf die Gedächtnisfunktion, Lerntechniken und Einflüsse des pädagogischen Umfelds wie Feldunabhängigkeit bezüglich der Sympathie in der Lerngruppe und Einstellung zur Schule werden hinterfragt.

- **Klassenklima**, gemessen durch den standardisierten LASSO-Fragebogen (von Saldern, 1987).

In diesem Fragebogen ist die Wechselwirkung zwischen der Schülersichtweise und der psychosozialen Umwelt der Schüler Grundlage der Testkonzeption. Die Selbstauskunft der Schüler ist auf die drei Hauptbereiche Lehrer-Schüler-Interaktion (z.B. Fürsorglichkeit des Lehrers, Zufriedenheit mit dem Englischlehrer, Aggression gegenüber dem Lehrer oder autoritärer Führungsstil des Lehrers), Beziehungen zwischen den Schülern (z.B. Hilfsbereitschaft oder Cliquesbildung) und Merkmale des Unterrichts (z.B. Leistungsdruck oder Disziplin) ausgerichtet.

- **Interesse und Einstellung**.

Auf der Basis einer empirischen Untersuchung (Finkbeiner, 1995, S. 231ff., Anhang LVIII-LXXIV, 1996, S. 234-262) wurde von Finkbeiner in Kooperation ein Interesse-Fragebogen für das Projekt entwickelt, und zwar mit den Dimensionen Interesse an Landeskunde, berufliches Interesse, Leistungsangstvermeidung, außerunterrichtliche Aktivitäten, Unterrichtsinteresse, Interesse an bestimmten Arbeitsformen und Lerntechniken und Inhaltsinteresse. Die Einzelteile des Fragebogens sollen Aufschluß über die Interessiertheit und Einstellung der Schüler bezogen auf das Fach Englisch im allgemeinen geben, da davon ausgegangen wird, daß ein auf Selbstauskunft basierender Fragebogen vor allem längerfristig wirkende Dispositionen widerspiegelt, jedoch nicht das spontan geweckte Situationsinteresse (vgl. Krapp, 1989).

Weiterhin wurden folgende **Leistungsvariablen** erfaßt:

- Der Sprachstand der Schüler zu Beginn der Untersuchung, der sich über einen längeren Zeitraum gebildet hat, ermittelt durch eine Serie von informellen Tests im rezeptiven und schriftlich-produktiven Bereich der Sprache: Grammatik (**VGRAM**), Lexik (**VVOC**), Hör- und Leseverstehen (**LC, RC**), schriftliches Nacherzählen einer Bildgeschichte (**WRIT**).
- Die Lernentwicklung der Schüler im Verlauf des Schuljahres, ermittelt durch eine Serie von informellen kontextualisierten Sprachtests in den Bereichen: Grammatik (**Gram1, Gram2, GramE**); Lexik (**Voc1, Voc2, VocE**); Leseverstehen (**RCE**). Die informellen Leistungstests erwiesen sich bei internen Reliabilitätsprüfungen nach Cronbachs Alpha als hoch reliabel. Weitere geplante Leistungstests, vor allem im Bereich des Hörverstehens, waren auf Grund der Inanspruchnahme der Schüler durch das Gesamtprojekt nicht durchführbar.

Neben den quantitativen Daten wurden, wie oben erwähnt, qualitative Daten erhoben, und zwar mit Hilfe der Lerntagebücher der Schüler und mit Video-Unterrichtsaufzeichnungen. Zusätzlich wurden die Fachlehrer über ihre Einstellungen zum Englischunterricht und ihre Einschätzung der Lernenden befragt, um auffällige Besonderheiten möglichst ausschließen oder berücksichtigen zu können. Im übrigen wurden alle Daten entsprechend den Erfordernissen der Schulämter und der Klassenkonferenzen anonymisiert.

### 3.2. Ergebnisse

Im folgenden wird zunächst über zentrale Ergebnisse der quantitativen Datenanalyse berichtet; ausgewählte qualitative Daten werden danach zusätzlich zur Bewertung der Rolle und des Einflusses von Lernstrategien herangezogen.

#### 3.2.1. Lernstrategien im Geflecht von Lernvariablen: Korrelationen

Die in den dreizehn Klassen gesammelten psychologischen Daten und Werte der englischen Leistungstests wurden in einem ersten Schritt mit Hilfe einer Korrelationsanalyse daraufhin untersucht, ob und gegebenenfalls welche Bezüge zwischen den einzelnen Variablen in der Gesamtgruppe ( $N = 318$ ) festzustellen sind. Hieraus lassen sich erste Aufschlüsse darüber gewinnen, ob in dieser Stichprobe in bezug auf bestimmte Variablen den hypothetischen Annahmen eine besondere Bedeutung zukommt und in welcher Weise sich die Daten in diesem Projekt mit denen in den Vorgängerprojekten (vgl. Nold, 1992; Nold &

Schnaitmann, 1995a, 1995b) entweder decken oder sich von diesen unterscheiden.

Wie die ausgewählten Ergebnisse der Tabelle 1 belegen, spielen im Rahmen der Gesamtgruppe die Lernstrategien eine partielle und vergleichsweise geringe korrelative Rolle in Hinsicht auf die englischen Leistungswerte. So lassen sich einzelne signifikante Korrelationen feststellen zwischen Leistungswerten und Strategien zum Problemlösen (Problem) und zur Organisation der Hausaufgaben (Organis) (beide aus dem Lompscher-Strategiefragebogen) sowie zur Lernmotivierung (Mot), Bewältigung der Angst (Ang), der Selbstkontrolle beim Lernen (SKO) und zum Vorgehen in Prüfungssituationen (PST) (aus dem LASSI-Fragebogen).

In ähnlicher Weise finden sich auch Korrelationen in drei anderen Feldern:

- im Bereich des Arbeitsverhaltens: Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub (Bed), Lernmotiviertheit und Mißerfolgsmotivation (LMotiv, MMotiv), Schnelligkeit der Stoffverarbeitung (Stoff), Aktivierung des Gedächtnisses (Aktual), Unabhängigkeit von Sympathie in der Lerngruppe (Fabh) und Leistungsgefühl (Lgef);
- im Bereich des Klassenklimas: Aggression gegen den Englischlehrer (AGEng);
- im Bereich des Interesses und der Einstellung: Interesse am landeskundlichen Nutzen der Sprache (Landesk) und an der außerunterrichtlichen Verwendung der Sprache (Ausser).

In Kontrast zu den Korrelationswerten im Bereich der Lernstrategien sowie des Lernverhaltens, des Interesses und der sozialen Lerndaten korrelieren die Variablen der Sprachbewußtheit (Aware), des Fähigkeitsselbstkonzepts der Schüler (SelbstE) und des allgemeinen Vorwissens (Noten) fast ausnahmslos sehr signifikant mit den Leistungswerten der Englischtests (Signifikanz von .001). Dies ist ein Hinweis darauf, daß diese Variablen als relativ konstant für die gesamte Schülerpopulation gelten. Für die Variablen der Sprachbewußtheit und des allgemeinen Vorwissens bestätigen sich hier im wesentlichen die Ergebnisse in den Voruntersuchungen, während das formale Denkvermögen (Piaget) keine oder eine eher negative Rolle bezogen auf die Gesamtgruppe spielt.

Ferner ist es auffallend, daß die Leistungswerte untereinander statistisch sehr signifikant mit leicht unterschiedlich hohen Werten miteinander korrelieren, was wie in den Vorgängerprojekten darauf hindeutet, daß die verschiedenen Teilbereiche der sich entwickelnden Fremdsprache in einer relativ beständigen Beziehung zueinander stehen.

Tabelle 1: Korrelationsanalyse ausgewählter Variablen. (Gesamtgruppe N = 318 (Englischdaten 1994/95))

	VVoc	Voc1	Voc2	VocE	VGram	Gram1	Gram2	GramE	LC	RC	RCE	Writ
VVoc	.23**											
Voc1	.23**	.23**										
Voc2	.34**	.32**	.34**									
VocE	.43**	.46**	.46**	.29**								
VGram	.32**	.34**	.34**	.33**	.40**							
Gram1	.39**	.49**	.49**	.38**	.38**	.43**						
Gram2	.27**	.33**	.33**	.37**	.38**	.25**	.26**					
GramE	.37**	.33**	.33**	.32**	.44**	.44**	.44**	.33**				
LC	.26**	.26**	.26**	.30**	.37**	.31**	.26**	.30**	.30**			
RC	.29**	.22**	.21**	.37**	.39**	.31**	.31**	.30**	.25**	.27**		
RCE	.53**	.32**	.32**	.40**	.46**	.49**	.46**	.36**	.40**	.32**	.35**	
Writ	.33**	.26**	.30**	.25**	.45**	.37**	.27**	.26**	.14	.29**	.19**	.38**
Aware	-.19**	.06	-.02	-.09	-.09	.04	-.13	-.07	-.02	-.03	-.11	-.06
Piaget	.28**	.28**	.27**	.25**	.29**	.33**	.31**	.31**	.29**	.26**	.30**	.37**
SelbstE	.14	.41**	.28**	.11	.35**	.40**	.26**	.32**	.31**	.26**	.16*	.25**
Noten	.04	.12	.08	.06	.11	.12	.15*	.10	.08	.07	.01	.09
Problem	.11	.19**	.18*	.12	.11	.04	.08	.10	.09	.05	-.03	.03
Organis	.06	.10	.18*	.07	.12	.07	.16*	.15*	.08	.07	.06	.04
Mot	.07	.08	.00	.01	.13	.13	.19**	.11	.16*	.25**	-.02	.23**
Ang	.07	.04	.11	.13	.06	.02	.15*	.03	.02	.02	.05	.05
SKO	-.01	.06	.02	.14	-.03	.09	.13	.14	.12	.19**	.01	.14*
PST	.01	.25**	.22**	.20**	.08	.12	-.05	.24**	.02	.09	.06	.00
Bed	.19**	.03	.08	-.01	.13	.10	.12	.11	.07	.07	.12	.17*
LMotiv	-.16*	-.07	-.07	-.05	-.16*	-.16*	-.22**	-.14	-.17*	-.10	-.18*	-.23**
Mmotiv	.11	.03	.03	-.01	.00	.04	.09	.03	.19**	.03	.01	.09
Stoff	.10	.08	.03	.05	.06	.11	.08	.08	.16*	.01	.06	.20**
Aktual	.18*	.04	.05	-.02	.17*	.14	.07	.13	.08	.00	.12	.10
Fabh	.18*	.03	.06	-.08	.14*	.14	.14	.08	.15*	.09	.15*	.20**
Lgef	.11	.13	.17*	.15*	.02	.17*	.11	.12	.22**	-.07	.13	.08
AGEng	.09	.09	.18*	.13	.09	.18*	.08	.13	.12	.01	.17*	.12
Landesk	.14	.05	.14	.16*	.24**	.09	.15*	.15*	.12	.05	.22**	.17
Ausser												

\* p < .01; \*\* p < .001

Die Korrelationsanalyse erlaubt es nicht, Rückschlüsse auf kausale Bezüge oder die Pfade der Einflußnahme in dem Geflecht von Lernvariablen zu ziehen; daher war der nächste Schritt in der Auswertung der Daten davon bestimmt, durch zusätzliche kausalanalytische statistische Verfahren die hypothetischen Annahmen zu überprüfen und gegebenenfalls durch explorative Maßnahmen die Datenanalyse zu erweitern.

### 3.2.2. Die Rolle von Lernstrategien im Vergleich zu anderen Lernfaktoren: Analyse der kausalen Zusammenhänge

Das Beziehungsgeflecht von Lernvariablen, das sich in der bisherigen Analyse andeutet, läßt noch keine eindeutigen Rückschlüsse auf ursächliche Zusammenhänge zu. Eine Untersuchung der kausalen Bezüge im Sinne einer Pfadanalyse, wie sie das LISREL-Modell (Jöreskog & Sörbom, 1989) zur Verfügung stellt, bietet sich hier an. Mit Hilfe dieses statistischen Verfahrens werden die auf Grund theoretischer Überlegungen und Hypothesen aufgestellten Beziehungen zwischen hypothetischen Konstrukten an Hand der empirischen Daten überprüft und entweder als mögliche Kausalmodelle bestätigt oder zurückgewiesen (vgl. die Darstellung der statistischen Datenauswertung mit Hilfe des LISREL-Modells in Nold & Schnaitmann, 1995a). Es stellt sich daher die Frage, ob und gegebenenfalls in welchem Ausmaß die gesammelten empirischen Daten die theoretischen Annahmen bestätigen.

Im Sinne der ursprünglichen Hypothesen wird eine gute Anpassung des Modells an die Daten der Gesamtpopulation (vgl. die sehr signifikanten Goodness-of-fit Indexwerte in den Lisrel-Analysen) mit den folgenden hypothetischen Konstrukten erzielt, wobei in den Abbildungen 1 und 2 die Pfeile, die von den fünf unabhängigen Konstrukten (KSI 1-5) auf das abhängige Konstrukt der Englischleistungen (ETA) zielen, die Richtung der kausalen Beziehungen anzeigen, während die nach außen gerichteten Pfeile jeweils auf die explorativ gewonnenen empirischen Bezugsdaten (Indikatoren) der Konstrukte verweisen:

- **Sprachbewußtheit und Vorwissen**, ein kognitives Konstrukt, in dem eine sprachspezifische Fähigkeit (Aware) und allgemeines Vorwissen (Noten) zusammengefaßt sind;
- **Fähigkeitsselbstkonzept**, ein vorwiegend kognitives Konstrukt, das hier spezifisch auf den Englischunterricht ausgerichtet ist (SelbstE);
- **Lernstrategien**, ein kognitives Konstrukt, das durch die Variablen Selbstkontrolle beim Lernen (SKO), Organisation der Hausaufgaben (Organis) oder strategisches Vorgehen in Prüfungssituationen (PST) bestimmt ist, d.h. Stra-

tegien, die die Lerner sich im Verlauf ihres eigenen Lernprozesses ohne spezielles Training angeeignet haben;

- **Arbeitsverhalten und Motive**, zwei einerseits mehr kognitiv, andererseits mehr emotional ausgerichtete Konstrukte, die auf der einen Seite durch Gedächtnisaktivierung (Aktual) und Schnelligkeit der Stoffverarbeitung (Stoff), auf der anderen Seite durch intrinsische Lernmotiviertheit (LMotiv) und niedrige Mißerfolgsmotivation (MMotiv mit negativem Vorzeichen) bestimmt sind;
- **Klassenklima**, ein Konstrukt, das aus der Sicht der Lerner durch Zufriedenheit mit den Englischlehrenden (ZuLeEng) und einen möglichst unautoritären Führungsstil der Lehrenden (AuFueEng mit negativem Vorzeichen) bestimmt ist.  
Diese Konstrukte werden entsprechend den hypothetischen Annahmen an zwei Englischleistungskonstrukte angepaßt:
- **Rezeptive und produktive Kommunikation**, bestimmt durch einen *Listening Test* und einen *Reading Comprehension Test* sowie einen schriftlichen Test zu einer Bildgeschichte;
- **Schriftsprachliche, formale Kompetenz**, bestimmt durch zwei Wortschatz- und zwei Grammatiktests.

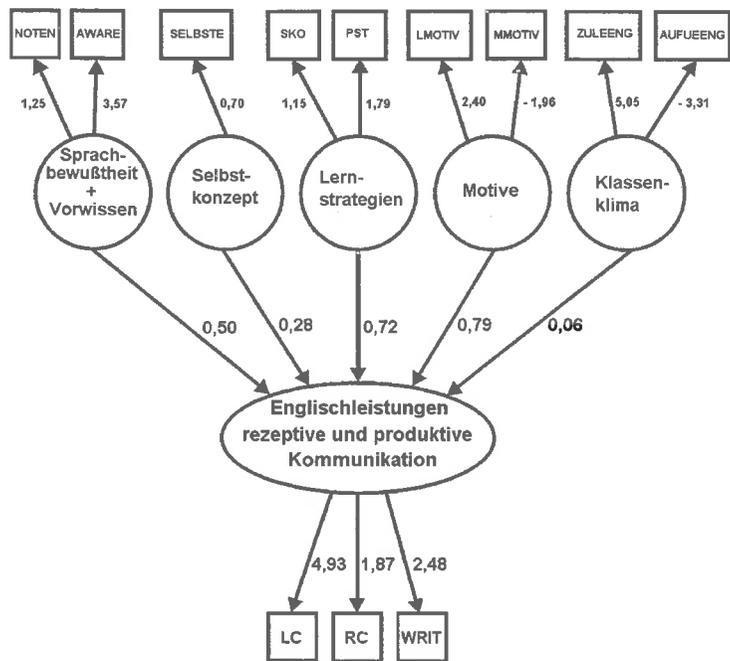
Wie schon in den Vorgängerprojekten bestätigt sich hier, daß es kein umfassendes Konstrukt wie „Fremdsprachenkompetenz“ in einem kausalen Bezug zu anderen latenten Konstrukten gibt, vielmehr ist von Teilkompetenzen auszugehen (vgl. Nold & Schnaitmann, 1995b, S. 246).

Für den Bereich der rezeptiven und schriftlich-produktiven Kommunikation in der Fremdsprache Englisch (siehe Abbildung 1) bestätigt die Lisrel-Analyse aufgrund der Überprüfung der empirischen Daten folgende Zusammenhänge:

1. Eine starke Wirkung geht von bestimmten Motiven und selbständig angeeigneten Lernstrategien auf die Qualität der fremdsprachlichen Kommunikation aus (Werte von 0.79 und 0.72).
2. Eine beachtliche, wenn auch vergleichsweise etwas schwächere Wirkung verbindet sich insbesondere mit dem kognitiven Konstrukt der Sprachbewußtheit und des Vorwissens (0.50), während das Selbstkonzept in seiner Bedeutung demgegenüber etwas abfällt (0.28).
3. Bezogen auf die Gesamtgruppe hat das Klassenklima mit seinem Schwerpunkt in der Schülersicht des Lehrer-Schüler-Verhältnisses keinen erkennbaren Einfluß auf die Qualität der rezeptiven und produktiven Kommunikation.

### Lisrel-Analyse Englisch Gesamtpopulation (N = 318)

CHI-SQUARE WITH 37 DEGREES OF FREEDOM = 23,67 (p = 0,99)  
 Goodness of fit = 0,967  
 Adjusted goodness of fit = 0,941  
 Root Mean Square Residual = 1,114



#### CORRELATION MATRIX OF ETA AND KSI

	Englisch Fähigkeiten	Selbstkonzept	Lernstrategien	Arbeitsverhalten	Klassenklima	
Englisch	1,000					
Fähigkeiten	0,833	1,000				
Selbstkonzept	0,268	0,944	1,000			
Lernstrategien	0,649	0,625	0,246	1,000		
Motive	-0,306	-0,497	-0,507	0,944	1,000	
Sozialklima	-0,025	0,113	0,291	0,164	-0,427	1,000

Abbildung 1: Kausale Zusammenhänge: Rezeptive und produktive Kommunikation in der Fremdsprache

Die Ergebnisse überraschen teilweise. Die große Wirkung der Lernstrategien und der geringe Einfluß des lehrerbezogenen Klassenklimas wurden nach den Erfahrungen in den Vorgängerprojekten in dieser konträren Wertigkeit nicht erwartet; allerdings wird das von der Lisrel-Analyse bestätigte kausale Beziehungsgeflecht verständlicher, wenn zusätzliche Informationen berücksichtigt werden. Zunächst ist zu bedenken, daß hier nicht von dem Einfluß der Lernstrategien allgemein die Rede ist, sondern von einem ganz spezifischen auf die Lernsituation der Gesamtpopulation abgestimmten Faktor. Ferner ist die Rolle des Klassenklimas in Hinblick darauf zu sehen, daß in der Gesamtpopulation möglicherweise verdeckt wird, was in Untergruppierungen erscheint: Die Lehrerrolle wird von unterschiedlichen Leistungsgruppen zum Teil gegenläufig eingeschätzt, wie sich dies in Analysen von Untergruppen andeutet, über die hier nicht berichtet werden kann. Dennoch muß insgesamt betrachtet gerade der wichtige Beitrag der Lernstrategien in Verbindung mit den anderen motivationalen und kognitiven Einwirkungsfaktoren unterstrichen werden.

Für den Bereich der schriftsprachlichen, formalen Kompetenz in der Fremdsprache (siehe Abbildung 2) ergibt die Lisrel-Analyse ein etwas verändertes Bild in bezug auf den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Konstrukten:

1. Die stärksten Wirkungen gehen von den selbstständig angeigneten Lernstrategien aus (0.50), gefolgt von den kognitiven Konstrukten der Sprachbewußtheit und des Vorwissens (0.39) und des Selbstkonzepts der Lerner (0.34).
2. Dem mehr kognitiv ausgerichteten Arbeitsverhalten kommt eine etwas bescheidenere, aber dennoch beachtliche Wirkung zu (0.24).
3. Auffallend ist der vergleichsweise starke, eher negative Einfluß des lehrerbezogenen Klassenklimas (-0.38).

Diese Ergebnisse werden wiederum auf dem Hintergrund der verfügbaren zusätzlichen Informationen verständlicher. Die Englischleistungen richten sich in dieser Analyse eher auf Bereiche, bei denen die Korrektheit der Fremdsprache bedeutsam ist. Hier wirken sich die vier im wesentlichen kognitiven Faktoren offensichtlich sehr stark aus. Gleichzeitig ist nicht zu übersehen, daß ein Lehrer-Schüler-Verhältnis, das für die Schüler sehr ansprechend zu sein scheint (Zufriedenheit und wenig autoritärer Führungsstil), keinen positiven Beitrag zu einer wachsenden sprachlichen Genauigkeit und Korrektheit leistet. Dieser Befund läßt sich auch durch die Interviews stützen, die mit den Englischlehrenden über ihre Eindrücke von den Klassen im Verlauf des Schuljahres geführt wurden.

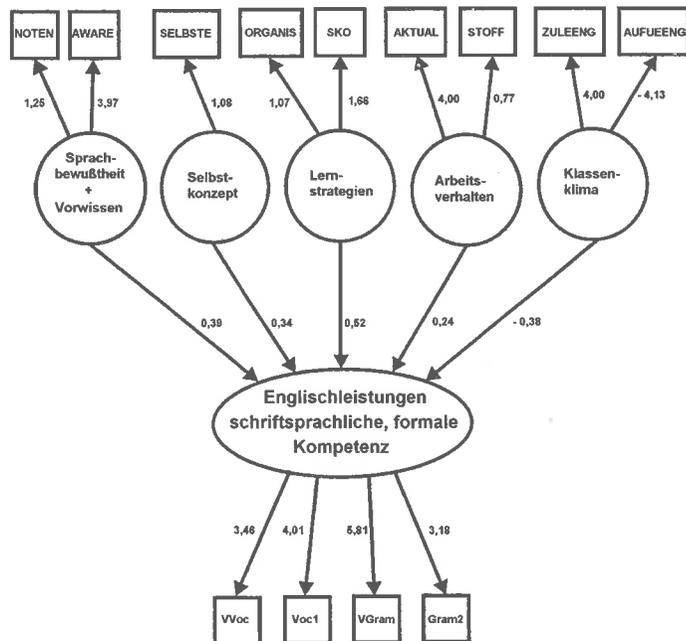
### Lisrel-Analyse Englisch Gesamtpopulation (N = 318)

CHI-SQUARE WITH 37 DEGREES OF FREEDOM = 62,97 (p = 0,915)

Goodness of fit = 0,918

Adjusted goodness of fit = 0,864

Root Mean Square Residual = 1,739



#### CORRELATION MATRIX OF ETA AND KSI

	Englisch Fähigkeiten	Selbstkonzept	Lernstrategien	Arbeitsverhalten	Klassenklima	
Englisch	1,000					
Fähigkeiten	0,881	1,000				
Selbstkonzept	0,743	0,618	1,000			
Lernstrategien	0,712	0,628	0,438	1,000		
Arbeitsverhalten	0,172	0,020	0,103	-0,108	1,000	
Klassenklima	0,028	0,138	0,238	0,465	0,142	1,000

Abbildung 2: Kausale Zusammenhänge: Schriftsprachliche, formale Kompetenz in der Fremdsprache

Zusammenfassend kann zu den Ergebnissen der Lisrel-Analyse festgestellt werden, daß die hypothetischen Annahmen trotz einiger unerwarteter Werte in den Grundzügen von der Analyse der explorativ ermittelten empirischen Daten bestätigt werden. So paßt es auch in das Gesamtbild, daß sich in der Lisrel-Analyse für die Interessensdaten wie in den Vorgängerprojekten bezüglich der statistischen Gütekriterien nur weniger befriedigende Wirkungsmuster für die Gesamtgruppe der Lerner ergeben.

#### 3.2.3. Mögliche Auswirkungen des Lernstrategietrainings

Die Wirkung bestimmter Lernstrategien, die sich Lerner im Verlauf ihrer Lerngeschichte in Auseinandersetzung mit Lerntätigkeiten aneignen, konnte in der Analyse der kausalen Zusammenhänge deutlich gemacht werden. Nun stellt sich die Frage, ob das gezielte tätigkeitsspezifische Strategietraining, das in den Treatment-Klassen durchgeführt wurde, sich auf die Lernleistungen auswirkte. Die Englischleistungsmittelwerte in Tabelle 5 geben darauf eine erste Antwort.

Tabelle 5: Mittelwerte und Standardabweichungen ausgewählter Variablen. Treatmentgruppe (N = 181) und Kontrollgruppe (N = 137)

Variablen	Treatment-Gruppe		Kontrollgruppe	
	Mittelwert	Std. Abw.	Mittelwert	Std. Abw.
VVoc	28.03	6.65	29.27	5.72
Voc1	28.84	7.83	29.58	7.30
Voc2	14.80	4.06	14.09	4.54
VocE	18.83	6.40	20.68	9.32
VGram	26.89	9.16	28.02	7.74
Gram1	18.62	4.42	18.64	3.77
Gram2	16.54	5.77	18.54	4.71
GramE	20.88	5.59	22.79	5.78
LC	28.65	7.46	30.24	7.96
RC	12.78	3.55	12.32	3.72
RCE	19.91	5.52	21.02	5.44
Writ	7.46	3.48	9.05	3.79
Aware	20.21	6.69	18.89	6.33
Noten	16.48	2.21	15.99	2.42

Den Daten in Tabelle 5 kann entnommen werden, daß die Treatmentgruppe am Ausgangspunkt der Intervention geringere Werte in den Wortschatz- und Grammatikvortests (VVoc, VGram) besitzt, danach jedoch sowohl in den Wortschatz- als auch den Grammatikwerten (Voc1,2 und Gram1) verglichen mit den Werten der Kontrollgruppe stärker zunehmende Werte erreicht und im Wort-

schatzbereich die Kontrollgruppe schließlich überflügelt. Allerdings ist diese Entwicklung nicht von Dauer, wie der weitere Verlauf der Leistungen im Grammatiktest (Gram2) und in den Abschlußtests zur Grammatik (GramE), zum Wortschatz (VocE) und zum Leseverstehen (RCE) zeigt. Es ist bei dieser Bewertung zu berücksichtigen, daß die Ausgangsbasis für die Treatment-Gruppe keinesfalls schlechter als die der Kontroll-Gruppe war, wie die Werte beispielsweise der Sprachbewußtheit (Aware) und des allgemeinen Vorwissens (Noten) belegen. Es sollte aber auch gesehen werden, daß die begrenzte Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler keine weiteren Strategietrainingsphasen zuließ.

Über die quantitativen Daten hinaus können fundierte Feststellungen zum Einfluß des Lernstrategietrainings gemacht werden, wenn die Kommentare in den Lerntagebüchern der Schüler zu Rate gezogen werden. Mit den Schülern wurden nämlich verteilt über das Schuljahr Trainingsphasen zum Grammatik- und Vokabellernen und zum selbständigen Lesen und der Verbesserung des Leseverständnisses durchgeführt; inhaltlich orientierten sich diese Phasen am Stoffplan aller Klassen, der wesentlich durch das Lehrwerk „English G B4 Neue Ausgabe“ vorgezeichnet war. In der Mehrzahl der Fälle war es möglich, das Training mit entsprechenden Angeboten im Lehrwerk zu verknüpfen, was den Wünschen der Lehrenden sehr entgegen kam. So boten sich dafür sowohl die „Focus on Grammar“ als auch die „Focus on Words“ Seiten an, ferner eine Reihe von Texten. Im Anschluß an jede Trainingsphase wurden die Schüler gebeten, Eintragungen in ihren Lerntagebüchern vorzunehmen, die teils gesteuert, teils offen waren.

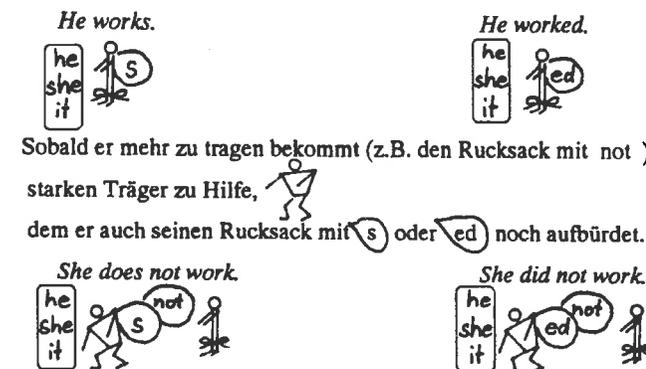
Die erste Einführung in das Training zur Entwicklung eigener Strategien im Bereich Grammatik erfolgte an Hand einer Grammatikwiederholung zum Thema Frage und Verneinung („Not“ and „?“-sentences). Hier wurden den Schülern drei exemplarische alternative Wege zum Aufnehmen und zur Verarbeitung von grammatischen Strukturen aufgewiesen (vgl. Haudeck, 1996). Der erste Lernweg war bildlich-symbolhaft gesteuert (Beispiel 1), der zweite bildlich und verbunden mit einer kleinen Geschichte (Beispiel 2), und der dritte entsprach der in Lehrwerken häufig vertretenen verbalen Erklärung. Zusätzlich wurden die Schüler zu eigenen kreativen Lösungen angeregt.

### Beispiel 1 bildlich-symbolisch (auszugsweise)



### Beispiel 2 bildlich mit Geschichte (auszugsweise)

Im Englischen gibt es einen V-Mann, der uns sagt, was Leute tun oder sind. Dieser V-Mann kann nicht gehen und ist so schwach, daß er nur wenig tragen kann ( nur den Rucksack mit dem 3. Person-s oder der Past Tense ed-Endung):



Sobald er mehr zu tragen bekommt (z.B. den Rucksack mit not), ruft er einen starken Träger zu Hilfe, dem er auch seinen Rucksack mit s oder ed noch aufbürdet.

Die Kommentare in den Lerntagebüchern belegen hier eindeutig, daß der übliche dritte Weg nur von etwa einem Drittel der Schüler vorgezogen wird: Auf die Frage: „Welcher der drei Wege sagt Dir am besten zu?“ ergaben sich folgende Nennungen:

Vorschlag	Nennungen
1	55
2	34
3	55
keiner	5
keine Antwort	27
Gesamtzahl	159

(Mehrfachnennungen waren erlaubt)

Die Schülerkommentare (in der Originalversion) zeigen, wie verschieden die einzelnen Reaktionen ausfallen:

Schülerin A: „Mir gefällt am besten das Beispiel Nr. 1, weil es dort am einfachsten beschrieben wurden. Bei Nr. 2 waren zuviel verschiedene Figuren und zu unübersichtlich. Bei Nr. 3 habe ich gar nicht durchgeblickt, weil dort zu wenig Beispiele waren. Dort war zuviel Theorie.“

Schülerin B: „Für mich ist das 1. Beispiel das beste, weil das Verb nur ein Fuß hat daher ist es logisch wenn man ihm zuviel anhängt fliegt es um. Das 2. Beispiel ist auch gut, weil der V-Mann dünn und klapprig ist. Der Träger ist stark gebaut, deshalb kann er das -s, -ed und not für den V-Mann tragen. Der Hilfsträger trägt nur das not.“

Schüler C: „Das Beispiel 2 sagt mir am meisten zu! Mit Hilfe des V-Manns und des Trägers kann ich mir die Regeln besser merken, weil es bildlich dargestellt ist. ... Wenn ich mir die Zeichnungen angeschaut habe, kann ich mir das alles sehr viel besser merken, als wenn ich nur eine schriftliche Erklärung der Grammatischen Regeln ohne Zeichnung vor mir liegen hätte. ...“

Schüler D: „Beispiel 2 ist leicht zu lernen, aber ich glaube nicht, daß man sich so etwas selbst vorbereitet. Natürlich kann man sich Beispiel 2 leicht merken, aber ich würde damit nur lernen, wenn mir der Lehrer so etwas vorbereiten würde. Ich lerne immer nach Beispiel 3, und obwohl meine Noten schlecht sind werde ich auch weiter nach diesem Beispiel lernen.“

Schülerin E: „Ich finde die dritte Möglichkeit am Besten. Sie zeigt gleich, worauf es ankommt. Man lernt den Merksatz auswendig und wenn man ihn kann kann man auch das was im Merksatz stand anwenden. Es wird auch meistens im Unterricht mit dem Merksatz gelernt, so daß man es gewöhnt ist damit umzugehen. Ich finde die anderen zwei möglichkeiten nicht schlecht, aber im Buch stehen sie ja sowiso nicht drin und selber anfertigen dauert zulange.“

Die strategischen Anregungen zum Hörverstehen, die die Schüler in einer Phase des Unterrichts erhielten, wurden in ähnlicher Weise von der Mehrzahl sehr positiv aufgenommen. Auf die Frage „Welche Anregungen von ‘Read – Find out – Write – Check’ haben Dir geholfen?“ ergaben sich folgende Antworten:

Bewertung der Anregungen	Nennungen
positiv	122
negativ	24
keine Antwort	40
Gesamtzahl	186

Die Schülerkommentare im einzelnen sind vielfältig:

Schülerin A: „Die Anregung, daß man Wörter, die man nicht kennt, aus dem Zusammenhang zu erraten, hat mir geholfen, da ich früher an den Wörter hängengeblieben bin und so viel Zeit verlor.“

Schüler B: „Gar keine weil ich die Aufgaben immer mit meinem eigenen Wissen löse.“

Schüler C: „Ich habe die Tips befolgt und weniger Fragen falsch beantwortet. Dadurch kam es auch zur besseren Note. Ich achte mehr auf die Zeiten und daß manche Antworten nicht wörtlich aus dem Text zu übernehmen waren.“

Diese Äußerungen verweisen in ihrer großen Zahl darauf, daß viele Schüler für alternative Lernwege und neue Lernstrategien offen sind und bereitwillig Angebote wahrnehmen; sie entwickeln jedoch nicht immer die nötige Eigeninitiative, um als aktive Lerner ihr Lernen stärker selbst zu steuern. Damit spiegeln die Ergebnisse auch einen Aspekt der Schulwirklichkeit wider.

#### 4. Abschließende Bemerkungen

In den Ergebnissen der Analyse der quantitativen und der qualitativen Daten zeigt es sich, daß die Rolle der Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen differenziert zu sehen ist. In dem Geflecht von Variablen, die auf die Lernleistungen im Fremdsprachenunterricht einwirken, haben sie in jedem Fall einen festen Platz. Zunächst geht aus der Korrelationsanalyse hervor, daß die Lernstrategien in ähnlicher Weise wie bestimmte Variablen des Lernverhaltens, der Interessen und des Klassenklimas partiell in einer Beziehung zum fremdsprachlichen Lernerfolg zu sehen sind, während dies durchgängig für die Sprachbewußtheit, das allgemeine Vorwissen sowie das Selbstkonzept der Lerner gilt. Darüberhinaus lassen sich aus den Analysen der kausalen Zusammenhänge mit Hilfe der Lisrel-Analyse eindeutige Hinweise zur zentralen Rolle der von den Lernern selbst entwickelten Lernstrategien im Kontext anderer, zum Teil ebenso bedeutsamer oder auch weniger einflußreicher Faktoren des Lernerfolgs gewinnen. Hinsichtlich des Lernstrategietrainings in den untersuchten achten Realschulklassen läßt sich feststellen, daß die Wirkungen nicht sehr bedeutsam oder nur von geringer Dauer sind, wenn das Training nur punktuell in den Unterrichtsablauf integriert ist und darüberhinaus der Eigeninitiative der Lerner überlassen bleibt. Aus den Schülerkommentaren zum Lernstrategietraining lassen sich schließlich sinnvolle Anregungen zur Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts ableiten, da sie deutlich belegen, daß die gegenwärtige Unterrichtspraxis noch nicht genügend den Wunsch der Lerner zum individualisierten und stärker selbstgesteuerten Lernen berücksichtigt. Allerdings kann auch nicht übersehen werden, daß dem Wunsch nach mehr Selbstbestimmung beim Lernen nicht immer die dazu nötige Eigeninitiative entspricht. Wie entscheidend das aktive Lernen andererseits ist, wird in der Untersuchung unterstrichen von dem Stellenwert, der Strategien wie der Selbstorganisation bei den Hausaufgaben, der Selbstkontrolle bei der Vorbereitung und Nachbereitung und der Verwendung von Prüfungsstrategien zukommt. In diesem etwas widersprüchlichen Befund bilden sich Realitäten heutiger Schulwirklichkeit unmißverständlich ab.

## Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen. (1993). Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Kontext schulischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 21(4), 327-354.
- Dines, Peter & Nold, Günter. (1990). *Student achievement in EFL and science*. Paper delivered at the AILA Congress 1990 in Saloniki, Greece.
- Dines, Peter & Nold, Günter. (1992). Faktoren des Lernerfolgs im Fremdsprachenunterricht. Research in progress. In Günter Nold (Hrsg.), *Lernbedingungen und Lernstrategien* (S. 173-190). Tübingen: Narr.
- Ellis, Rod. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- English G B 4 Neue Ausgabe. (1989). Berlin: Cornelsen.
- Finkbeiner, Claudia. (1995). *Englischunterricht in europäischer Dimension. Zwischen Qualifikationserwartungen der Gesellschaft und Schülereinstellungen und Schülerinteressen*. Bochum: Brockmeyer.
- Finkbeiner, Claudia. (1996). Schülerinteressen und Schülereinstellungen im neuen Europa. Eine empirische Studie im Fremdsprachenunterricht. In Gerhard W. Schnaitmann (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung* (S. 234-262). Donauwörth: Auer.
- Friedrich, Helmut F. & Mandl, Heinz. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In Helmut F. Friedrich & Heinz Mandl (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien* (S. 3-52). Göttingen: Hogrefe.
- Geisler, Wilhelm. (1995). *Fremdsprachenlernen zwischen Affekt und Kognition – Bestandsaufnahme und Perspektivierung*. Vortrag auf dem 16. Kongreß für Fremdsprachendidaktik. Halle (Saale) 4.-6. Oktober 1995.
- Grob, Karl, von Rhöneck, Christoph & Völker, Bruno. (1993). Die Entwicklung von Verstehe-  
nisstrukturen im Anfangsunterricht der Elektrizitätslehre. *Naturwissenschaften im Unterricht – Physik*, 16, 24-29.
- Grob, Karl, von Rhöneck, Christoph, Schnaitmann, Gerhard & Völker, Bruno. (1994). Kognitive Fähigkeiten, Motive, Lernstrategien und Sozialklima als Bedingungen des Lernens in der Elektrizitätslehre. In Richard Olechowski & Brigitte Rollett (Hrsg.), *Theorie und Praxis: Aspekte empirisch pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden* (S. 244-250). Frankfurt: Lang.
- Hasselhorn, Marcus. (1992). Metakognition und Lernen. In Günter Nold (Hrsg.), *Lernbedingungen und Lernstrategien* (S. 35-63). Tübingen: Narr.
- Haudeck, Helga. (1996). Bewußtmachung von Lernstrategien an Beispielen zur Negation und Interrogation. *Der Fremdsprachenunterricht*, 40/49, 419-425.
- Hecht, Karlheinz. (1994). Lernziel: Sprachbewußtheit. *Die Neueren Sprachen*, 93(4), 128-147.
- Hecht, Karlheinz & Green, Peter. (1992). Grammatikwissen unserer Schüler: gefühls- oder regelgeleitet? *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 39(2), 151-162.
- Helmke, Andreas. (1992). Determinanten der Schulleistung: Forschungsstand und Forschungsdefizit. In Günter Nold (Hrsg.), *Lernbedingungen und Lernstrategien* (S. 23-34). Tübingen: Narr.
- Jöreskog, Karl G. & Sörbom, Dag. (1989). *LISREL 7: User's reference Guide*. Chicago: Scientific Software.
- Kieler Lernstrategien-Inventar (KSI). (1994). Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel (MS).
- Klauer, Karl J. (1991). *Denktraining für Kinder II. Ein Programm zur intellektuellen Förderung*. Göttingen: Hogrefe.

- Klauer, Karl J. (1993). Über die Auswirkungen eines Trainings zum induktiven Denken auf zentrale Komponenten der Fremdsprachenlernfähigkeit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7(1), 1-9.
- Krapp, Andreas. (1989). Neuere Ansätze einer pädagogisch orientierten Interessenforschung. *Empirische Pädagogik*, 3, 233-255.
- Krapp, Andreas. (1992). Interesse, Lernen und Leistung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 747-770.
- Lawson, Anton E. (1978). The development and validation of a classroom test of formal reasoning. *Journal of Research in Science Teaching*, 15, 11-24.
- Lehtinen, Erno. (1992). Lern- und Bewältigungsstrategien im Unterricht. In Heinz Mandl & Helmut F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 125-149). Göttingen: Hogrefe.
- Lompscher, Joachim. (1992). Zum Problem der Lernstrategien. *LLF-Berichte* [Universität Potsdam], 1, 18-54.
- Lompscher, Joachim. (1993). Lernstrategien – metakognitive Aspekte. *LLF-Berichte* [Universität Potsdam], 5, 9-80.
- Lompscher, Joachim. (1994). Lernstrategien: Zugänge auf der Reflexions- und der Handlungsebene. *LLF-Berichte* [Universität Potsdam], 9, 114-129.
- Lompscher, Joachim. (1996). Einleitung: Lernstrategien – eine Komponente der Lernfähigkeit. *LLF-Berichte* [Universität Potsdam], 13, 1-9.
- Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut F. (Hrsg.). (1992). *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Metzger, Christian. (1994). *Wie lerne ich?* (Deutsche Übersetzung des LASSI) Institut für Wirtschaftspädagogik St. Gallen.
- Nold, Günter. (Hrsg.). (1992). *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehe-  
nisstrukturen?* Tübingen: Narr.
- Nold, Günter. (1992). Lernbedingungen, Lernstrategien, kognitive Strukturen. Ein Problemaufriß. In Günter Nold (Hrsg.), *Lernbedingungen und Lernstrategien* (S. 9-22). Tübingen: Narr.
- Nold, Günter. (1993). Die Entwicklung sprachlicher Verstehe-  
nisstrukturen in Englisch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 4(1), 110-120.
- Nold, Günter. (1996). Die Analyse kognitiver Verstehe-  
nisstrukturen im Englischunterricht. In Gerhard W. Schnaitmann (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung* (S. 167-182). Donauwörth: Auer.
- Nold, Günter & Schnaitmann, Gerhard W. (1994). Kognitive, affektive und soziale Aspekte des Lernens im Fremdsprachenunterricht. In Richard Olechowski & Brigitte Rollett (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Aspekte der quantitativen und qualitativen Forschung* (S. 294-300). Frankfurt/Main: Lang.
- Nold, Günter & Schnaitmann, Gerhard W. (1995a). Faktoren des Lernerfolgs im Fremdsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts. In Lothar Bredella (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Fremdsprachen?* (S. 338-349). Bochum: Brockmeyer.
- Nold, Günter & Schnaitmann, Gerhard W. (1995b). Lernbedingungen und Lernstrategien in verschiedenen Tätigkeitsbereichen des Fremdsprachenunterrichts. *Empirische Pädagogik*, 9(2), 239-261.
- Nold, Günter & Schnaitmann, Gerhard W. (1997). Lernstrategien in verschiedenen Tätigkeitsbereichen des Fremdsprachenunterrichts. Lassen sich passende Strategien finden? Ein Zwischenbericht. In Ute Rampillon & Günther Zimmermann (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. München: Hueber (im Druck).
- O'Malley, J. Michael & Chamot, Anna U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rampillon, Ute & Zimmermann, Günther. (Hrsg.). (1997). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. München: Hueber (im Druck).
- von Rhöneck, Christoph & Grob, Karl. (1991). Psychological aspects of learning about basic electricity in rural and urban classes. *International Journal of Science Education*, 13, 87-95.
- von Rhöneck, Christoph, Grob, Karl, Schnaitmann, Gerhard & Völker, Bruno. (1996). *Psychologische Erklärungsversuche für das Lernen in der einfachen Elektrizitätslehre*. (MS)
- von Rhöneck, Christoph, Grob, Karl, Melenk, Hartmut, Nold, Günter, Mayering, Philipp & Schnaitmann, Gerhard W. (1994). *Lernstrategien zur Förderung von Verstehensprozessen in verschiedenen Unterrichtsfächern*. Antrag auf Förderung im Rahmen des Forschungsförderungsprogramms für die Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs. Ludwigsburg (MS).
- von Saldern, Matthias. (1987). *Sozialklima in Schulklassen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Thiel, Rolf Dietmar, Keller, Gustav & Binder, Annette. (1979). *Arbeitsverhaltensinventar AVI Braunschweig: Westermann*.
- VanPatten, Bill. (1994). Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: Terms, linguistic features & research methodology. *AILA Review*, 11, 27-36.
- Weinstein, Claire E. (1987). *Learning and study strategies inventory (LASSI)*. Clearwater: H&H Publishing Company.
- Wendt, Michael. (1993). *Strategien des fremdsprachlichen Handelns. Lerntheoretische Studien zur begrifflichen Systematik. Band 1: Die drei Dimensionen der Lernersprache*. Tübingen: Narr.
- Wendt, Michael. (1997). Strategien und Strategieebenen am Beispiel von Lernaktivitäten im Spanischunterricht. In Ute Rampillon & Günther Zimmermann (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. München: Hueber (im Druck).
- Wolff, Dieter. (1994). Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen*, 93(5), 407-429.
- Zimmermann, Günther. (1997). Anmerkungen zum Strategiekonzept. In Ute Rampillon & Günther Zimmermann (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. München: Hueber (im Druck).

## Studienintegrierte Praxiserfahrung in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: One-to-One-Tutorien im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“

Martina Rost-Roth & Bernt Ahrenholz\*

At the Free University of Berlin a new tutoring model for training teachers of "German as a foreign language" working with non-native students has been developed. The model integrates theoretical issues in student teacher seminars, supervised teaching experiences and pedagogical problem solving. Designed for student teachers the model closely follows many elements of contemporary theories of teacher training.

### 1. Einführung

In diesem Beitrag stellen wir ein studienintegriertes Praktikummodell für die Lehrerausbildung im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ vor, bei dem deutschsprachige Studierende nichtmuttersprachliche Studierende betreuen und ein individuell abgestimmtes Sprachprogramm erarbeiten und umsetzen. Hierbei erhalten sie eine vorbereitende und begleitende Betreuung und Supervision. Dieses Modell von „One-to-One-Tutorien“<sup>1</sup> ermöglicht in Hinblick auf die Ausbildung von DaF-Studierenden eine enge Verzahnung von theoretischen Studieninhalten und praktischer Unterrichtserfahrung, womit einer wesentlichen Forderung der Lehrerausbildung entsprochen wird. Gleichzeitig bieten die One-to-One-Tutorien ausländischen Studierenden eine individuelle und intensive Sprachförderung.<sup>2</sup> Das Modell wird seit 1990 im Rahmen des Reformmodells „Zusatzstudiums 'Deutsch als Fremdsprache'“ am Fachbereich Germanistik der Freien Universität Berlin praktiziert und evaluiert. Im folgenden

\* **Korrespondenzadresse:** Dr. M. Rost-Roth; B. Ahrenholz Freie Universität Berlin, FB Germanistik, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin. Tel.: 030/838 44 42 email: rostroth@zedat.fu-berlin.de oder ahrenholz@fub46.zedat.fu-berlin.de

<sup>1</sup> Die Idee für ein solches Tutorienprogramm als Bestandteil des DaF-Studiums geht auf Professor Dr. Harald Weydt zurück. Das Grundmodell wurde von Martina Rost-Roth in den ersten beiden Semestern entwickelt und dann in Zusammenarbeit mit Bernt Ahrenholz ausgebaut.

<sup>2</sup> Auf diese Doppelfunktion der Tutorien sind wir in Ahrenholz (1995) und Ahrenholz & Rost-Roth (1995) näher eingegangen. Dort finden sich auch Ausführungen zur Sprachförderung der Lerner und Problemen des Zweitspracherwerbs. Im vorliegenden Beitrag setzen wir den Schwerpunkt auf den Aspekt der Fremdsprachenlehrerausbildung.

wollen wir die organisatorische Konzeption skizzieren, einige Ergebnisse und Befunde der Evaluation darstellen und in Zusammenhang mit Postulaten der (Fremdsprachen-)Lehreraus- und -fortbildung diskutieren.<sup>3</sup>

## 2. Institutionelle Verankerung und organisatorischer Rahmen

### 2.1. Allgemeine Struktur

Die Studierenden können mit dem Zusatzstudium Deutsch als Fremdsprache nach der Zwischenprüfung in Germanistik beginnen; sie haben somit bereits Grundkenntnisse in Linguistik und Literaturwissenschaft. Die Teilnahme an den One-to-One-Tutorien wird in der Regel für das zweite Fachsemester empfohlen, damit die Studierenden auch über erste Kenntnisse aus einführenden DaF-Seminaren verfügen. Als „Tutees“ werden sowohl Studierende aus Erasmus- und Tempusprogrammen als auch „reguläre“ ausländische Germanistikstudenten betreut, die jeweils sehr unterschiedliche Sprachkompetenzen repräsentieren. Die Tutorien werden semesterweise organisiert. Zur Vorbereitung und Betreuung besuchen die Tutorinnen und Tutoren ein Begleitseminar. Die individuell zu vereinbarenden Treffen finden einmal wöchentlich mit einer Dauer von eineinhalb Stunden statt.

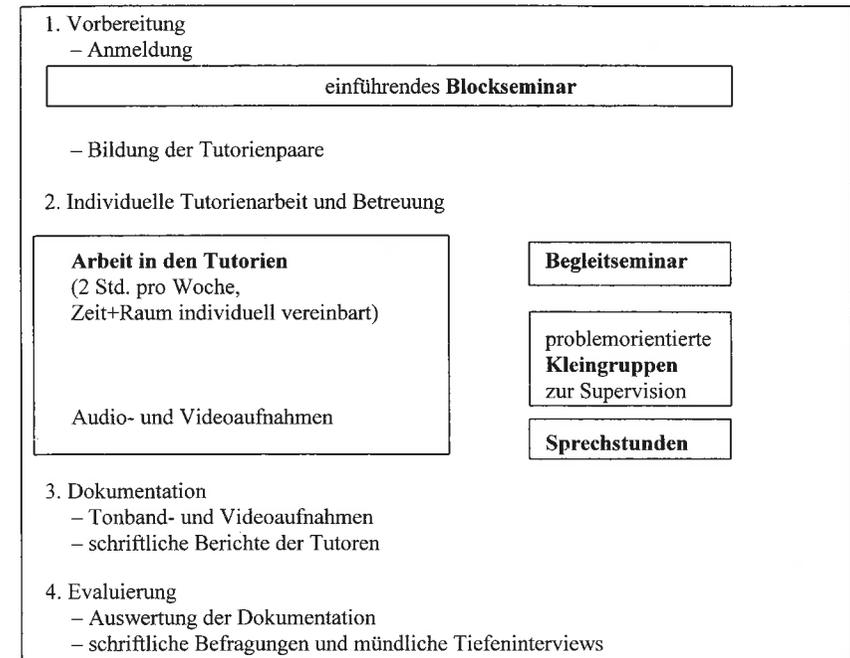
### 2.2. Anmeldung und Vermittlung<sup>4</sup>

Für die Vermittlung werden neben Ausgangssprache und Erwerbsniveau Studienschwerpunkte als wichtiges Vermittlungskriterium angesehen. Hierdurch wird eine Verzahnung von regulären Studieninhalten und Praxiserfahrung unterstützt und zugleich eine studienbezogene Sprachförderung der Tutees ermöglicht.<sup>5</sup> Anmeldungen werden bei den betreuenden Dozenten persönlich vorgenommen, da sich für eine erfolgreiche Vermittlung von Tutorien-Paaren nicht zuletzt auch der persönliche Eindruck als wichtig erwies.

<sup>3</sup> Der vorliegende Beitrag ist eine überarbeitete Fassung unseres Vortrags auf dem 16. Kongress für Fremdsprachendidaktik, Sektion Aus- und Weiterbildung von FremdsprachenlehrerInnen, 4.-6.10. 1995 in Halle.

<sup>4</sup> Für eine ausführliche Darstellung der Organisation und der Vermittlungskriterien vgl. Ahrenholz & Rost-Roth (1995).

<sup>5</sup> Untersuchungen aus dem Tandembereich zeigen, daß gemeinsame Interessen leichter zu gemeinsamen Themen verhelfen und damit die Intensität der Zusammenarbeit fördern (vgl. Rost-Roth. 1995).



**Abb.1:** Organisation der One-to-One-Tutorien

### 2.3. Vorbereitung

Die Tutorinnen und Tutoren werden zu Beginn des Semesters in einem zweitägigen Blockseminar auf ihre Aufgaben vorbereitet. Dieses Blockseminar führt in die Besonderheit der Lehr- und Lernsituation in One-to-One-Tutorien ein und gibt praktische Hilfestellungen für den Einstieg.

Die erste Aufgabe zu Beginn der Tutorienarbeit besteht darin festzustellen, über welche Sprachkenntnisse die Tutees verfügen, in welchen Bereichen grammatische und pragmatische Defizite vorliegen und welche individuellen Bedürfnisse vorhanden sind, um hieraus einen spezifischen Arbeitsplan zu entwickeln. Hierzu wird kein vorgefertigter Einstufungstest verwendet, sondern ein von uns entwickelter „Eingangsblock“ mit verschiedenen Vorgaben und Aufgaben, der der besonderen Situation des Kennenlernens zu entsprechen versucht und auch sprachbiographische sowie universitätsspezifische Aspekte aufgreift.

Der Eingangsblock umfaßt verschiedene Teile:

1. ein offenes, interviewartiges Gespräch zum wechselseitigen Kennenlernen, das auf der Basis eines Gesprächsleitfadens zu führen ist;
2. gezielte Fragen nach bestimmten Lernbereichen und -desideraten, die in einer Matrix systematisiert sind;
3. eine mündliche und eine schriftliche Zusammenfassung eines Fachtextes aus dem wissenschaftlichen Bereich;
4. eine Erzählung auf der Basis einer Bilderfolge.

Während sich die Tutorinnen und Tutoren bei den Teilen 1-3 weitgehend zurückhalten sollen, sind sie im 4. Teil aufgefordert, stärker mit Ausdruckshilfen und Korrekturen zu intervenieren. Damit erlaubt der Eingangsblock nicht nur eine Einschätzung der Lernbedürfnisse der Tutees, sondern im Sinne einer Doppelfunktion der Tutorien wird den Tutorinnen und Tutoren zugleich eine gezielte Selbstkonfrontation mit eigenem unterrichtsrelevantem Verhalten ermöglicht, das dann auch im Rahmen der Supervision einem kritischen Vergleich unterzogen werden kann. Die mündlichen Aufgabenteile werden mit einem Audiocassettengerät aufgenommen. Bei der Nachbereitung und Auswertung werden auffällige Passagen transkribiert und in Hinblick auf Eigenheiten des lernersprachlichen Ausdrucks und eigene Interventionen analysiert.

## 2.4. Begleitseminar

Im Rahmen eines Begleitseminars können verschiedene Arbeitsschwerpunkte wie Zweitspracherwerb, Interkulturelle Kommunikation, Grammatik der deutschen Sprache und deutschsprachige Literatur sowie fachdidaktische Schwerpunkte wie Übungsformen, Lese- und Hörverstehen, Ausspracheschulung, Korrekturverhalten u.v.m. unter Bezugnahme auf die praktische Arbeit in den Tutorien thematisiert werden.<sup>6</sup> Darüberhinaus können auch reguläre Studienschwerpunkte aus dem Germanistikstudium im Rahmen des Begleitseminars (oder auch des vorbereitenden Blockseminars) anwendungsbezogen behandelt werden.<sup>7</sup> Hieraus ergeben sich Fragestellungen wie:

<sup>6</sup> Die Studienordnung für das Zusatzstudium Deutsch als Fremdsprache an der FU Berlin sieht obligatorisch die Bereiche Grammatik des Deutschen, Zweitspracherwerb, Interkulturelle Kommunikation und Interaktion, Landeskunde, deutsche Literatur im fremdsprachigen Kontext sowie Methodik und Didaktik vor.

<sup>7</sup> Für curriculare Bezugspunkte in der Deutschlehrerausbildung s. Neuner (1995, S. 88ff.) sowie Henrici (1995). Speziell zur Rolle linguistischer Theorien in der DaF-Lehrerausbildung vgl. Harden (1995).

- Welche Regeln liegen einzelnen grammatischen Phänomenen zugrunde? Bzw. welche sprachlichen Phänomene sind überhaupt regelhaft und welche nicht?
- Wie lassen sich Spracherwerbsprozesse und Lernervarietäten linguistisch beschreiben? Was sind Eigenheiten von Lernervarietäten? Welche Progressionen gibt es? Gibt es Fossilierungen im Erwerbsverlauf? Mit welchen grammatischen und pragmatischen Schwierigkeiten sind die Lerner konfrontiert und welche Möglichkeiten gibt es jeweils, mit Unterricht einzugreifen?
- Mit welchen Problemen interkultureller Kommunikation sind die Lerner im Alltag konfrontiert und wie manifestieren sich Probleme interkultureller Kommunikation in der Tutorien- bzw. Unterrichtskommunikation?
- Welche Methoden der Sprachvermittlung sind im Einzelfall angemessen?
- Was für Lehrwerke und Übungsmaterialien gibt es zu den einzelnen Problembereichen?

## 3. One-to-One-Tutorien als Instrument der Fremdsprachlehrerausbildung

### 3.1. Praxiserfahrung und Supervision

Die Tutorien umfassen ca. 24-28 Unterrichtsstunden und ermöglichen damit eine recht umfangreiche Praxiserfahrung.

Es besteht Gelegenheit, verschiedenartige Unterrichtsaktivitäten auszuführen wie z.B.:

- Arbeit mit Texten
- Leseverstehen
- Hörverstehen
- Aussprache und Phonetik
- Korrekturen schriftlicher Arbeiten
- Wortschatzarbeit
- Vorbereitung auf Sprachprüfungen
- Grammatikerläuterungen und -übungen.

Anhand der Abbildung 2, die Arbeitsbereiche am Beispiel eines Semesters exemplarisch verdeutlicht, ist ersichtlich, daß es sowohl aufgrund der Bedürfnisse und Interessen der Tutees als auch der der Tutorinnen und Tutoren recht unterschiedliche Profile in bezug auf Unterrichtsaktivitäten gibt.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Die prozentualen Angaben basieren auf Aussagen der Tutoren, die im Rahmen einer systematisch durchgeführten schriftlichen Befragung am Ende des Semesters gemacht wurden.

In manchen Tutorien steht eher der mündliche, in anderen eher der schriftliche Ausdruck im Vordergrund. Dabei scheint uns aber vor allem wichtig, daß die Arbeit in den einzelnen Tutorien in sich differenziert und vielseitig ist. Um diese Tendenz zu fördern und der Gefahr einer Einseitigkeit entgegenzuwirken, haben wir den Studierenden als Richtlinie auferlegt, in Abstimmung mit den Erfordernissen des einzelnen Tutoriums in mindestens drei Bereichen zu arbeiten, um Lehrmaterial in unterschiedlichen Fertigungsbereichen zu erproben und verschiedene Lehr- bzw. Vermittlungsprobleme aus eigener Anschauung kennenzulernen. Auch in thematischer Hinsicht ist die Arbeit in den Tutorien vielfältig. Für die Studierenden bedeutet dies, daß sie für recht unterschiedliche Themen nach Materialien suchen und Lese- oder Hörverstehen, schriftliche oder mündliche Ausdrucksfähigkeit in immer wieder neuen Kontexten vermitteln müssen.<sup>9</sup>

Die Vielfältigkeit der Tutorien, die ja auch in Hinblick auf Sprachstand und Ausgangssprachen variieren, erfordert ein differenziertes Hilfs- und Supervisionsangebot. Hierzu dienen das Begleitseminar, die von fortgeschrittenen Studenten geleiteten Kleingruppen, Tonband- und Videoaufnahmen sowie Nachbesprechungen.

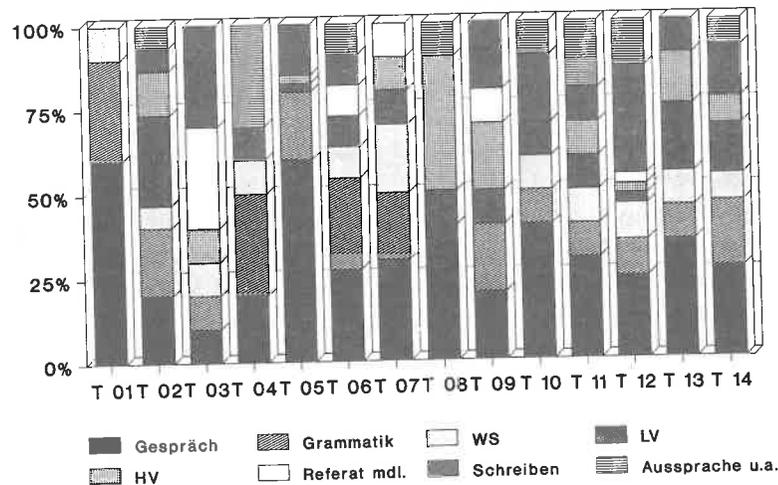


Abb 2: Arbeitsbereiche WS 93/94; Angaben der TutorInnen

<sup>9</sup> Zur Notwendigkeit der Berücksichtigung von Heterogenität im Umgang mit erwachsenen Lernern (speziell auch im Hochschulbereich) vgl. Welter (1995); zu Anforderungen an DaF-Lehrer im außeruniversitären Bereich vgl. Hornig (1995).

Eine erste Ebene der Auseinandersetzung mit der Arbeit in den Tutorien erfolgt in Form einer Selbstkonfrontation mit dem eigenen Unterrichtsverhalten anhand der Ton- und Videoaufzeichnungen. Das nochmalige Hören bestimmter Sequenzen eines Treffens ermöglicht eine distanziertere Wahrnehmung sowohl des eigenen Verhaltens, als auch das der Tutees. Den Tutorinnen/Tutoren fällt auf, wie hoch zuweilen der eigene Sprechanteil ist, wie ungeduldig sie teilweise sind und wie schwer ihnen bestimmte Erklärungen von Wortbedeutungen oder grammatischen Regeln fallen. Oft wird ihnen auch erst anhand der Aufnahmen deutlich, welche Sprachschwierigkeiten die Lerner tatsächlich haben, denn meist können sie aufgrund fehlender Erfahrung die Probleme der Lerner nicht sofort erkennen, da ihre Aufmerksamkeit noch durch die Konzentration auf andere Aspekte der Lehrsituation absorbiert wird. Insbesondere das Transkribieren von einzelnen Sequenzen führt zu einer genaueren Untersuchung der jeweiligen Lernervarietät (vgl. Beispiel im Anhang). Tonband- und Videoaufnahmen sowie Transkriptionen bilden außerdem eine gute Grundlage für die Arbeit im Seminar, für die Supervision in Kleingruppen und für individuelle Nachbesprechungen.

Außerdem werden in jedem Semester im Rahmen der Supervision Videoaufnahmen mit standardisierten Vorgaben durchgeführt. Hierbei erhalten die Tutorinnen und Tutoren vereinheitlichte Vorgaben in Form von Bildbeschreibungen und Textwiedergaben, um anschließend verschiedene Umsetzungen und Unterrichtsrealisierungen in Kleingruppen vergleichen und diskutieren zu können. Lernbereiche sind hier v.a. Korrekturtechniken, Formen der Aufgabenformulierung und Fragetechniken. Allein der Vergleich verschiedener Verhaltensmöglichkeiten dient der kritischen Schau auf das eigene Verhalten und regt zur Diskussion über effektiveres Unterrichten an. Da diese Supervision auf freiwilliger Basis in studentischen Kleingruppen durchgeführt wird, ist die Atmosphäre relativ angstfrei und die kritische Reflexion von verschiedenen Lehrformen im allgemeinen sehr produktiv. Im übrigen erfüllen diese von fortgeschrittenen Studierenden betreuten Kleingruppen eine wichtige Funktion bei der Vor- und Nachbereitung der einzelnen Tutorien-Treffen und sind somit integraler Bestandteil einer Ausbildung für eine Berufspraxis, die v.a. bei fortgeschrittenen Lernern in hohem Maße auch die Entwicklung eigener Lehrmaterialien erfordert.

### 3.2. Evaluation der Lehrerfahrung

Die Evaluierung erfolgt auf der Basis von schriftlichen Berichten der Tutorinnen und Tutoren, Fragebögen, Tiefeninterviews sowie Tonband- und Videoaufnahmen. Auf der Grundlage der hierbei gewonnenen Rückmeldungen wurde das Modell während der fünfjährigen Erprobungsphase fortlaufend weiterentwickelt und verbessert.<sup>10</sup> Außerdem erlauben die erhobenen Daten eine Erforschung der One-to-One-Tutorien als spezifische Sprachlehr- und -lernsituation.<sup>11</sup>

Bisher zeigt sich eine hohe Akzeptanz auf Seiten der Tutorinnen und Tutoren für diese Praxisform. Viele Studierende sehen in ihr eine sinnvolle Ergänzung des theoretischen Studiums im Bereich Deutsch als Fremdsprache oder auch des Fachstudiums. Bei unseren schriftlichen Befragungen erhielten wir zu dem Punkt „Was hast Du (im One-to-One-Tutorium) gelernt?“ sinngemäß u.a. folgende Antworten:

- Planung und Durchführung von Unterricht,
- Lehrsituation schwerer als erwartet,
- Zeit (die man für einzelne Arbeitsschritte benötigt) besser einzuschätzen,
- Analyse/ Reflexion über die eigene Sprache,
- eigenes Verhalten zu reflektieren,
- sprachliche Abweichungen eines Lerners kennengelernt,
- daß es verschiedenen Lernertypen gibt,
- daß Erwachsene anders lernen als Kinder,
- daß exakte Materialauswahl und Vorbereitung wichtig sind,
- daß man Schwierigkeiten hat, bestimmte Phänomene der deutschen Sprache zu erklären,
- daß man sich auf Lerner einstellen muß,
- daß man Lernern Ruhe und Sicherheit geben muß,
- daß man Probleme auch ganz anders sehen kann (Erfahrung interkultureller Differenzen).

<sup>10</sup> Allerdings haben sich die oben genannten Organisationsprinzipien (vgl. Abbildung 1) bereits nach relativ kurzer Zeit als Grundform etabliert.

<sup>11</sup> In diesem Zusammenhang stellt unsere Datensammlung auch ein Vergleichs corpus zu den in Rost (1989) und Rost-Roth (1995) untersuchten Situationen des Fremdsprachenlernens und -lehrens im Gruppenunterricht und im Tandem dar. In bezug auf solche Formen des Sprachenlernens und -lehrens, für die eine zunehmende Verbreitung zu beobachten ist, besteht noch ein erheblicher Forschungsbedarf, um Möglichkeiten und Grenzen dieser Methoden und Verfahren zu eruieren.

Der Nutzen der One-to-One-Tutorien für die eigene Ausbildung wird also v.a. in vier Bereichen gesehen: 1. in der Verschränkung von Theorie und Praxis, 2. in der Vorbereitung, Durchführung und Erfahrung eigenen Lehrens, 3. in einer besseren Kenntnis von Lernerproblemen und 4. in einer besseren Kenntnis der eigenen Verhaltensmöglichkeiten.

### 3.3. Einlösung von Postulaten der (Fremdsprachen-) Lehreraus- und -fortbildung

Erfahrungen, die die DaF-Studierenden im Rahmen der One-to-One-Tutorien machen können, entsprechen in vielen Aspekten grundlegenden Forderungen, die in Hinblick auf die Aus- und Fortbildung von Lehrern und speziell Fremdsprachenlehrern formuliert werden. Auf diese Forderungen soll im folgenden kurz eingegangen werden.

#### 3.3.1. Erproben von Lehrverhalten und Experimentieren

In der Aus- und Fortbildung von Lehrern wird vor allem dem Erproben und Experimentieren eine wichtige Funktion zugeschrieben. So stellt z.B. Krumm (1989, S. 402) fest:

„Es genügt (...) in der Lehreraus- oder -fortbildung nicht, Lehrer mit neuen Erkenntnissen und neuem Lehrmaterial vertraut zu machen, Lehrerfortbildung muß vielmehr (...) die Möglichkeit eröffnen, das eigene Lehrverhalten zu reflektieren, eigene neue Lernerfahrungen zu machen und gemeinsam mit anderen zu experimentieren.“

Dabei ist es bedeutsam, das eigene Lehrverhalten als steuerungsfähig zu erfahren und unter optimalen Bedingungen erproben zu können (Blei, 1995; Bludau et al., 1978; Krumm, 1976). Muhr (1994) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß Lehrenlernen auch angstfrei erfolgen sollte. In den Tutorien versuchen wir diesen Anforderungen Rechnung zu tragen, indem vor allem auch die Supervision in „geschütztem Rahmen“ stattfindet.

#### 3.3.2. Selbstreflexion, Rollenverständnis und Unterrichtsinteraktion

Medienunterstützte Selbsterfahrung und Selbstreflexion ist ein wesentlicher Aspekt der Tutorienarbeit, womit eine der zentralen Forderungen aus der Lehreraus- und -fortbildung eingelöst wird: „Wesentliche Komponenten für das Lernen schlechthin (...) sind drei Aspekte: Kontrolle, Selbstreflexion und Lernen durch Erfahrung und Handeln“ (vgl. Jäger & Behrens, S. 187). In bezug auf die Selbstreflexion ist auch eine dezidierte Auseinandersetzung mit dem Rollenverständnis als Unterrichtende von Bedeutung (vgl. Krumm, 1973,

1976). Dabei ist nach Bludau et al. (1978) besonders die Analyse von Unterricht als Interaktionsprozeß eine sinnvolle Basis für systematisches Lehrtraining (vgl. hierzu auch Muhr, 1994 speziell zur Problematik des Fremdsprachenunterrichts).

### 3.3.3. Sensibilisierung gegenüber Lernern

Ein weiteres wichtiges Postulat der Lehreraus- und -fortbildung verlangt eine zunehmende Sensibilisierung gegenüber Schülern im allgemeinen und Sprachenlernern im besonderen: „Lehrertraining versteht sich heute (...) eher als Training zur Erhöhung der Flexibilität und Sensibilität des Lehrers gegenüber Schülern denn als Einüben bestimmter Lehrtechniken“ (Krumm, 1989, S. 402, vgl. hierzu auch Muhr, 1994). Aufgrund der unterschiedlichen Erfordernisse und Bedürfnisse in den One-to-One-Tutorien müssen die Studierenden ihre Arbeit in hohem Maße selbständig organisieren und sich mit den spezifischen Anforderungen der jeweiligen Tutees auseinandersetzen. Immer wieder wird von den Tutorinnen und Tutoren betont, wie sehr sich ihre Wahrnehmung der Lerner und ihrer Sprachprobleme im Laufe der Arbeit verändert. Diese intensive Auseinandersetzung mit den Eigenschaften und Erfordernissen von Lernern halten wir auch für eine gute Vorbereitung auf Gruppenunterricht, bei dem das Wahrnehmen individueller Lernerfordernisse erfahrungsgemäß schwerer ist.

### 3.3.4. Interkulturelle Orientierung

An die Wahrnehmung individueller Lernerprobleme kann sich eine Auseinandersetzung mit der jeweiligen kulturspezifischen Perspektive der Tutees anschließen. Formen des Zweierschaftlernens wie die One-to-One-Tutorien erlauben es in besonderer Weise, sich mit kulturspezifischen Verständnisschwierigkeiten und Orientierungsproblemen auseinanderzusetzen. Die interkulturelle Erfahrung und Sensibilisierung, unterstützt durch Begleitseminar und Supervision, tragen zusammen mit einer entsprechenden theoretischen Thematisierung zur geforderten Fähigkeit zur Analyse interkultureller Kommunikationsprozesse und Kommunikationsprobleme bei (s. Krumm, 1993, der interkulturelle Erziehung als verbindlichen Bestandteil der Lehrerausbildung fordert, vgl. auch Blei, 1995, S. 20). Der intensive Dialog im One-to-One-Tutorium verändert den Blick nicht nur auf die Kultur der jeweiligen Tutees, sondern auch auf die eigene Kultur und die Kulturspezifik von Erwartungen und Verhaltensformen in Lehr- und Lernprozessen (vgl. hierzu auch Rost-Roth, 1996).

### 3.3.5. Verbindung von Theorie und Praxis

Einen besonderen Stellenwert nimmt in der Diskussion um die Aus- und Fortbildung die Bedeutung praktischer Erfahrung und die Verzahnung von Theorie und Praxis ein (vgl. Henrici, 1990; Jäger & Behrens, 1994; Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehr- und -lernforschung“, 1983; Krumm, 1973; Muhr, 1994; Storch, 1993). In den von uns konzipierten One-to-One-Tutorien sehen wir eine Möglichkeit, unter Ausnutzung vorhandener Gegebenheiten (Sprachprobleme und großes Lerninteresse bei vielen nicht-muttersprachlichen Studierenden) allen DaF-Studierenden bei organisatorisch akzeptablem Aufwand eine intensive Praxiserfahrung zu bieten, die fruchtbar mit der theoretischen Ausbildung verbunden werden kann. Damit wird einer sonst immer wieder beklagten Isoliertheit von Unterrichtspraktika entgegen gewirkt (vgl. entsprechende Forderungen in Jäger & Behrens, 1994, S. 199). Die Studierenden nutzen vielfach die Chance, Erfahrungen aus der praktischen Tutorien-Arbeit aufzugreifen und auch über methodisch-didaktische Lehrveranstaltungen hinaus in Seminaren zum Zweitspracherwerb, zur Interkulturellen Kommunikation oder zu gesprochener Sprache und mündlicher Kommunikation einzubringen und weiter zu bearbeiten. Hierin sehen wir eine Bestätigung für unsere konzeptionelle Theorie-Praxis-Verzahnung, die im Einzelfall sogar über das DaF-Studium hinausgeht.

Eingang des revidierten Manuskripts: 9.9.96

## Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt. (1995). One-to-One-Tutorien im Zusatzstudium „Deutsch als Fremdsprache“ In Manfred Pelz (Hrsg.), *Tandem in der Lehrerbildung, Tandem und grenzüberschreitende Projekte* (S. 237-247). Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Ahrenholz, Bernt & Rost-Roth, Martina. (1995). „One-to-One-Tutorien“ im Zusatzstudium „Deutsch als Fremdsprache“: Praxiserfahrung und Serviceleistung. In Armin Wolff & Winfried Welter (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation; Unterrichts- und Übungsformen DaF; Themen- und zielgruppenspezifische Auswahl von Unterrichtsmaterialien; Modelle für studien- und berufs begleitenden Unterricht. Beiträge der 20. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache* (S. 319-331). Münster 1992. Regensburg: FaDaF.
- Albers, Hans-Georg (Hrsg.). (1995). *Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache*. Regensburg: FaDaF.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Hüllen, Werner & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). (1989). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Blamberger, Günter & Neuner, Gerhard (unter Mitarbeit von Monika Asche und Anke Tancer). (1995). *Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Doku-*

- mentation der Internationalen Germanistentagung des DAAD 24.-28. Mai 1995. Universität Gesamthochschule Kassel. Bonn: DAAD
- Bhück, Karlhans. (1989). Fremdsprachenlehrer-Ausbildung an Hochschulen. In Bausch et al. (Hrsg.). (1989), 463-466.
- Bisle-Müller, Hansjörg. (1994). Muttersprache + Erfahrung – und sonst nichts? Überlegungen zu einem Anforderungsprofil für DaF-Dozentinnen an außeruniversitären Institutionen. *Info DaF*, 4, 475-484.
- Blei, Dagmar. (1995). Anforderungen an Lehrkräfte sowie an die Aus- und Fortbildungscurricula des Faches „Deutsch als Fremdsprache“ in einer multikulturellen Gesellschaft. In Albers (Hrsg.). (1995), 17-20.
- Bludau, Michael, Christ, Herbert, Hüllen, Werner, Raasch, Albert & Zapp, Franz Josef. (1978). *Zur Ausbildung und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. Überlegungen zu einem Curriculum*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.
- Chaudron, Craig. (1988). *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harden, Theo. (1995). Back to basics oder zurück in die Zukunft. Die Rolle der Linguistik in der DaF-Lehrerausbildung. In Blamberger et al. (Hrsg.). (1995), 159-166.
- Henrici, Gert. (1990). „Ohne theoretisches Wissen bleibt meine Praxis blind“. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 103-108). Bochum: Brockmeyer.
- Henrici, Gert. (1995): Konturen der Disziplin Deutsch als Fremdsprache. In Norbert Dittmar & Martina Rost-Roth (Hrsg.), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin* (S. 7-22). Frankfurt: Lang.
- Hornig, Ulrich. (1995). Anforderungen an DaF-Lehrer im außeruniversitären Bereich. In Albers (1995), 95-98.
- Jäger, Reinhold & Behrens, Ulrike. (1994). *Weiterentwicklung der Lehrerbildung*. Mainz: von Hase & Koehler.
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“. (Hrsg.). (1983). *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin*. Tübingen: Narr [insbes. Kap. II.3: Aspekte der Ausbildung in Sprachlehr- und Sprachlernforschung].
- Krumm, Hans-Jürgen. (1973). *Analyse und Training fremdsprachlichen Lehrverhaltens. Ansätze für die berufsbezogene und praxisnahe Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1976). Lehrfähigkeit als Ziel des Fremdsprachenstudiums. In Hans-Jürgen Krumm & Bernd-Dietrich Müller (Hrsg.), *Praxis im Fremdsprachenstudium. Aufbau und Funktion von schulpraktischen Studieneinheiten für die Lehrerausbildung* (S. 9-46). Tübingen: Rotsch.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1989). Der Fremdsprachenlehrer. In Bausch et al. (Hrsg.). (1989), 400-405.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1993). Grenzgänger - das Profil von Deutschlehrern in einer vielsprachigen Welt. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 277-286.
- Muhr, Rudolf. (1994). Handlungsorientierte Deutsch als Fremdsprache-Lehrerausbildung: Wider eine Pädagogik des schlechten Gewissens. *Info DaF*, 4, 409-421.
- Müller, Bernd-Dietrich. (1976). Lehrfähigkeit oder Lehrfertigkeiten als Gegenstand der Lehrerausbildung. In Hans-Jürgen Krumm & Bernd-Dietrich Müller (Hrsg.), *Praxis im Fremdsprachenstudium. Aufbau und Funktion von schulpraktischen Studieneinheiten für die Lehrerausbildung* (S. 111-118). Tübingen: Rotsch.

- Neuner, Gerhard. (1995). Grundlagen und Prozesse der Curriculumentwicklung in der Ausbildung ausländischer Deutschlehrer - einige Anmerkungen. In Blamberger et al. (Hrsg.). (1995), 85-96.
- Raasch, Albert. (1989): Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern, In Bausch et al. (Hrsg.). (1989), 466-470.
- Rost, Martina. (1989). *Sprechstrategien in „freien Konversationen“*. Eine linguistische Untersuchung zu Interaktionen im zweitsprachlichen Unterricht. Tübingen: Narr.
- Rost-Roth, Martina. (1994). Unsicherheiten und Probleme bei der Organisation des Sprachlernprozesses im Tandem. Auszüge aus Tagebuchnotizen. In Jürgen Wolff & Petra Zimmermann (Hrsg.), *Sprachenlernen und soziale Wirklichkeit* (S. 147-169). Donostia: Tandem Fundazioa.
- Rost-Roth, Martina. (1995). (unter Mitarbeit von O. Lechlmaier). *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie*. Bolzano: Alpha & Beta.
- Rost-Roth, Martina. (1996). Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation: Relevanzbereiche für den Fremdsprachenunterricht und Untersuchungen zu ethnographischen Besonderheiten deutschsprachiger Interaktionen im Kulturvergleich. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1 (<http://www.ualberta.ca/german/ejournal.htm>)
- Storch, Günther. (1993). Textarbeit und Badevergnügen. Lehrerfortbildung auf der griechischen Sporadeninsel Skopelos. *Info DaF*, 6, 604-613.
- Welter, Winfried (1995). Zum Aus- und Fortbildungsstand der DaF-Lehrer: Anforderungen aus der Praxis der Universitäten/Lehrgebiete. In Albers (Hrsg.). (1995), 47-50.

## Anhang: Beispiele mit Transkriptionen von Korrektursequenzen

Anhand von Audio- und Videoausschnitten und Transkriptionen werden unterschiedliche Korrekturformen analysiert und diskutiert. Im Vergleich werden Kategorien wie Selbst- und Fremdinitiierung, eigene und fremde Durchführung, die Rolle von Wiederholungen, Betonungen oder Auslassungen erarbeitet (vgl. Rost, 1989, Chaudron, 1988).<sup>12</sup> In den einzelnen Tutorien werden dann Alternativen erprobt und die unterschiedliche Wirkung z.T. mit den Tutees diskutiert.

### Beispiel 1: (fremdinitiierte Fremdkorrektur mit Wiederholung + Abänderung + Betonung)

Tuttee: so +  
 Tutor: <RÄUSPERT SICH>  
 Tuttee: es handelt um eine beerdigung  
 Tutor: es handelt 'sich um eine beerdigung  
 Tuttee: es/ es handelt sich 'um eine beerdigung  
 Tutor: mh

### Beispiel 2: (fremdinitiierte Fremdkorrektur mit Wiederholung + Abänderung, ohne Betonung + Erklärung)

Tuttee: auf der/ auf der anderen strasse/ strasseseite er läuft  
 sie trägt=  
 Tutor: =läuft=  
 Tuttee: =läuft ah laufen  
 Tutor: laufen läuft  
 Tuttee: ah läuft  
 Tutor: lautet um ja  
 Tuttee: aha läuft (h) sie trägt ein paar päckchen  
 Tutor: mh

### Beispiel 3: (fremdinitiierte Selbstkorrektur mit Hinweis Inkorrektheit des fehlerhaften Äußerungsteils, ohne Abänderung, ohne Betonung)

Tutor: ja das könnte ne bushaltestelle &sein& ja  
 Tuttee: &ja&  
 Tuttee: und sie/ es gibt ein/ es gibt einn mann die=  
 Tutor: =nich es gibt  
 Tuttee: ja ja man/ ich sehe/ <RÄUSPERT SICH> man kann ein mann/  
 man kann s/=

Tutor: =man &kann einen mann sehen& eh man sieht =  
 Tuttee: &man kann einen mann& = man  
 sieht einn mann  
 Tutor: mh

verwendete Transkriptionszeichen (nach P-MoLL):

+	Pause
'	betonte Silbe
/	Abbruch
string=	
=string	unmittelbarer Anschluß
&string&	
&string&	gleichzeitig gesprochene Passagen

<sup>12</sup> Für eine ausführlichere Beispieldiskussion s. Ahrenholz & Rost-Roth (1995).

## Sprachunterricht in Australien: Aspekte der Heterogenität und Mehrsprachigkeit

Sigrid Luchtenberg\*

The author shows in her paper the role of language teaching in the Australian school system, i.e. in a country that has acknowledged politically its multilingual diversity and multiculturalism. The Australian school language policy is discussed with regard to the development of LOTE (languages other than English) as the overcome of a division of community languages and foreign languages. Examples are used to characterize different concepts and approaches. The key role of heterogeneity is described in three aspects: on the language policy level, on the school policy level and on the didactical level. Finally, it is asked in how far the German discussion can profit from the Australian development.

### 0. Einleitung

Fremdsprachenlernen hat zwar in der Bundesrepublik eine lange Tradition, muß sich aber dennoch immer wieder neuen Anforderungen stellen wie beispielsweise vor einigen Jahren dem Unterricht einer Fremdsprache in allen Sekundarschulen oder der neuerlichen Forderung nach Fremdsprachen in der Grundschule (vgl. auch Doyé, 1993). Viele Impulse der letzten Jahre sind dem Europarat und der Entwicklung in der Europäischen Union zu verdanken, jedoch nur wenige der zunehmenden Entwicklung zu einem mehrkulturellen und mehrsprachigen Land. Zu den Anforderungen der letzten Jahre gehört jedoch auch der Sprachunterricht für Kinder nichtdeutscher Muttersprache und seine Einbindung in die Regelschule, was zunehmend auch die Frage seiner Bedeutung für deutschsprachige Kinder impliziert.

Im folgenden sollen Konzepte des Sprachunterrichts in Australien – vor allem der Grundschule – dargestellt werden, also aus einem Land, in dem Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität politische Akzeptanz gefunden haben, was auch die dortige Sprachenpolitik beeinflusst und zu neuen Konzeptionen für den Sprachunterricht geführt hat. Es geht dabei nicht darum vorzuschlagen, die australischen Ansätze in die Bundesrepublik zu übertragen, sondern aus den dort gemachten Erfahrungen Denkanstöße auch für den Sprachunterricht in der Bundesrepublik zu gewinnen. Da es hier vor allem um die Innovationen im australischen Sprachunterricht geht, stehen die positiven Aspekte im Vordergrund, was

\* **Korrespondenzadresse:** PD Dr. S. Luchtenberg, Roonstr. 58, 33615 Bielefeld.

Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag auf dem 16. Kongreß für Fremdsprachendidaktik in Halle 1995.

aber nicht bedeutet, daß nicht auch die australischen Ansätze noch verbesserungswürdig seien.

## 1. Sprachunterricht in australischen Schulen: Beispiele

- Die Lehrerin einer ersten Klasse fragt ihre Schüler und Schülerinnen auf Deutsch, wie das Wetter ist, und die Kinder antworten „warm“, worauf sich ein Gespräch über das Wetter entwickelt. Da es auch regnet, ergibt sich ein Spiel, bei dem die Kinder nach den Angaben der Lehrerin mit den Händen zeigen, wie der Regen auf Kopf, Schultern, Füße etc. fällt. Als Teil des Sachunterrichts wird anschließend zum Thema „Wachsen und Veränderung“ ein Wiegenlied eingeübt. Schüler und Schülerinnen höherer Klassen dieser Schule besuchen ein Altenheim mit deutschsprachigen Einwanderern, wo ihnen die Bewohner/innen beispielsweise von ihren Enkelkindern erzählen und was sie früher in der Schule erlebt haben. In einer sechsten Klasse der sechsjährigen Grundschule erarbeiten die Schüler/innen eine Statistik über Krankenhausbetten – ebenfalls in deutscher Sprache. Im Unterricht aller Klassen sprechen die Lehrkräfte ausschließlich Deutsch, während die Kinder auch Englisch verwenden dürfen.<sup>1</sup>
- In einem ersten Schuljahr einer anderen Schule findet in zwei Parallelklassen des ersten Jahrgangs Unterricht in Griechisch und Chinesisch statt: Während im Griechisch-Unterricht an diesem Tag vor allem gesungen wird und anhand der griechischen Fahne die Farben blau und weiß geübt werden, lernen die Kinder in der Chinesisch-Klasse eine neue Zahl in Wort und Schrift und üben weiter an einem Lied über Zahlen. Beide Klassen werden von einem Sprachassistenten unterstützt. Die Lehrkräfte verwenden im Gespräch mit den Kindern häufig Englisch.
- Griechisch und Chinesisch (Mandarin) sind auch die beiden meistgesprochenen und deshalb unterrichteten Sprachen einer Schule in Sydney, die in der Nähe der University of New South Wales liegt und mittelschichtorientiert ist. Ein Teil der ca. 450 Schüler und Schülerinnen, die aus über 30 verschiedenen ethnischen *communities* stammen, sind Kinder von ausländischen Studierenden oder Lektoren/Lektorinnen. Im Lehrerkollegium scheinen nur die beiden Sprachlehrerinnen einer nicht anglo-keltischen ethnischen *community* anzugehören. Jede Klasse hat mindestens eine Stunde Sprachunterricht pro Woche; die Kinder, deren Muttersprache die unterrichtete Sprache ist, erhalten

<sup>1</sup> Diese Beispiele stammen aus dem Bayswater South Programm für bilinguale Erziehung (vgl. auch Fernandez, 1992).

zusätzlich eine weitere Stunde Unterricht. Der Sprachunterricht orientiert sich am Sachunterricht, so daß in einer dritten Klasse Chinesisch eine Ferieninsel im Korallenriff behandelt wird, während die vierte Klasse die Körperbezeichnungen auf chinesisch erlernt. Der Griechischunterricht ist dagegen voll von zwei Ereignissen beherrscht: dem griechischen Nationalfeiertag und dem kommenden Osterfest. Da diese Materie die Griechischkenntnisse der Kinder der 4. Klasse überfordert, werden nur einige Wörter in Griechisch gelernt. In der Gruppe der „natives“, d.h. der griechischstämmigen Kinder, wird ein kleiner Text über Ostern auf Griechisch gelesen und dann auf Englisch diskutiert.

- In einer Grundschule, deren Schüler und Schülerinnen zu einem großen Teil aus türkisch- und arabischsprechenden Elternhäusern kommen, spielt Englisch als Zweitsprache eine große Rolle. Die hierfür ausgebildeten Lehrkräfte kommen hierzu in den regulären Klassenunterricht. Türkisch und Arabisch wird hier für die Kinder angeboten, die diese Sprachen als Erstsprachen sprechen, um ihnen so den Übergang in den Englischunterricht zu erleichtern.
- Eine andere Grundschule hat zu fast 98% Schüler und Schülerinnen aus einem nicht englischsprachigen Elternhaus, darunter Kinder aus San Salvador ebenso wie aus Somalia und Asien. Auch hier spielt Englisch als Zweitsprache eine große Rolle, wobei möglichst eine Koordination mit den Fächern des Regelunterrichts angestrebt wird. Der Unterricht findet teilweise im Regelklassenunterricht, teilweise aber auch parallel dazu statt. Die Lehrkraft ist maltekischer Herkunft und versucht, kontrastive Elemente in Arabisch, Französisch und Italienisch einzubauen. Die Kinder dieser Schule lernen ab der Vorklasse Spanisch, nachdem ein Programm in der Khmer-Sprache aufgegeben werden mußte, weil die Lehrkraft in eine andere Stadt gezogen war. Im Lehrerkollegium wird die Rolle des frühen Sprachunterrichts in einer nicht-englischen Sprache kontrovers diskutiert; während einige dafür plädieren, erst Englisch als Zweitsprache zu festigen, vertreten andere die Meinung, daß gerade die Zweisprachigkeit das Erlernen einer weiteren Sprache erleichtere, auch wenn die zweite Sprache noch nicht voll beherrscht wird.
- In einer neunten Klasse einer anglikanischen Mädchenschule ist seit einem Jahr eine japanische Schülerin. Da ihre Englischkenntnisse noch sehr schwach sind, machte sie zunächst meistens schriftliche Übungen in englischer Sprache während des Japanischunterrichts, der an dieser Schule mit Grund- und Sekundarstufe neben Deutsch und Französisch angeboten wird. Seit einiger Zeit wird sie jedoch nicht nur als eine Art Tutorin in den Unter-

richt integriert, sondern sie übernimmt in Rollenspielen und Lesetexten die Rolle der „Muttersprachlerin“.

– Ungewöhnlich viele Sprachen werden in einer Sekundarschule in Melbourne angeboten, die darüberhinaus ein sog. *Language Centre* unterhält, in dem Englisch als Zweitsprache für neue Einwanderer unterrichtet wird. Die Schüler und Schülerinnen können in Klasse 7 bis 10 eine der acht Sprachen Chinesisch, Khmer, Vietnamesisch, Französisch, Italienisch, Neugriechisch, Spanisch oder Arabisch wählen, die sie freiwillig auch in Klasse 11 und 12 weiterlernen können. Es ist aber auch ein Wechsel nach Klasse 10 möglich, was den Schülern und Schülerinnen dieser Schule die Chance einer zweiten Sprache gibt. Die Sprachenwahl in Klasse 7 geschieht in der Regel in Kooperation zwischen der Grundschule und den Sprachlehrkräften. Es gibt unterschiedliche Gründe dafür, welche Sprache gewählt wird. Darunter dominieren der Wunsch, die bereits in der Grundschule begonnene Sprache fortzuführen, und der Wunsch, die Familiensprache weiter zu vertiefen. Andere Gründe sind ökonomische Hoffnungen wie auch ein sog. Uni-Bonus, durch den mäßige Abiturnoten durch den Nachweis von Fremdsprachenkenntnissen ausgewogen werden können.

In allen diesen Klassen sitzen Kinder unterschiedlicher Herkunft: Kinder mit Englisch als Erstsprache ebenso wie Kinder aus Elternhäusern, in denen die Zielsprache noch gesprochen wird. Hinzu kommen Kinder mit anderen Erstsprachen (zu weiteren Beispielen vgl. Luchtenberg, 1995a). Diese Heterogenität der Schülerschaft ist durch die hohe, politisch gewollte Zuwanderung nach Australien seit dem Ende des 2. Weltkriegs zu erklären. Im folgenden soll aufgezeigt werden, welche Konzeptionen zum Umgang mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft im Sprachunterricht entwickelt wurden. Diese Konzeptionen sind verankert in einer Politik der Multikulturalität, die es durch ihre explizite Sprachenpolitik überhaupt erst ermöglichte, zu neuen Konzeptionen zu gelangen (zur australischen Sprachenpolitik vgl. Ozolins, 1993).

## 2. Sprachunterricht in australischen Schulen: Konzepte

In den im ersten Abschnitt vorgestellten Beispielen aus sieben verschiedenen Schulen in Melbourne und Sydney lassen sich unterschiedliche Konzepte ausmachen, Sprachunterricht zu erteilen. Alle sind sie jedoch dem erst kürzlich entwickelten Programm LOTE (= Languages Other Than English) zuzurechnen. Diese Bezeichnung erklärt sich wohl auch aus der Geschichte des Sprachunterrichts, der aus dem früheren **Fremdsprachen**unterricht und dem davon getrenn-

ten Unterricht in *Community Languages* erwachsen ist. Hieraus wird auch die Ablehnung einer Bezeichnung als Fremdsprachenunterricht verständlich, weil die nichtenglischen Sprachen gerade nicht als fremd bezeichnet werden sollen, da sie als Teil der australischen Gesellschaft gelten (vgl. auch Moore, 1995, S. 14).

Wie die Beispiele gezeigt haben, beginnt Unterricht in einer nichtenglischen Sprache bereits in der Vorklasse und dauert die gesamte sechsjährige Grundschulzeit, wobei der Stundenanteil bis zu 5 Stunden pro Woche umfassen kann. Die Fortführung in den Sekundarschulen wird angestrebt. Nach Piccioli (1996) ist der Beginn in der Grundschule allerdings schon zu spät, da viele Kinder aus Einwandererfamilien in der frühen Kindheit nicht ausreichend in ihrer Zweisprachigkeit gefördert werden. Gemeinsam ist allen Konzepten auch, daß alle Grundfertigkeiten geübt werden, so daß im allgemeinen ab der ersten Klasse auch in der neuen Sprache geschrieben und gelesen wird. Aus den Beispielen geht auch die Sprachenvielfalt hervor, die in den australischen Schulen möglich ist: die Schulen sollen möglichst aus neun sog. Schlüsselsprachen eine Sprache auswählen: Arabisch, Chinesisch, Französisch, Deutsch, Neugriechisch, Indonesisch/Malaiisch, Italienisch, Japanisch, Spanisch (vgl. Djité, 1994, S. 89ff.). Diese Sprachen stellen eine Mischung aus traditionellen Fremdsprachen, Einwanderersprachen wie auch Sprachen des asiatisch-pazifischen Raums dar (vgl. auch Directorate, 1994). Viele Sprachen gehören mehreren Gruppen an, denn zum Beispiel sind Deutsch und Spanisch sowohl Einwanderersprachen als auch klassische Fremdsprachen; Chinesisch ist Einwanderersprache wie Sprache des asiatischen Raums. Die Auswahl der Sprachen dokumentiert eine doppelte Zielsetzung des LOTE-Programms in Australien, denn es soll erstens das in Australien vorhandene Sprachpotential gepflegt werden und zweitens sollen durch frühzeitigen Sprachunterricht wirtschaftliche und politische Chancen eröffnet werden (vgl. Luchtenberg, 1995b, 1996 zu einer detaillierteren Darstellung der australischen Sprachenpolitik im Rahmen des Multikulturalismus-Konzepts, auf dem die LOTE-Programme basieren). Dieser mehrfachen Zielsetzung entspricht auch eine neuere Einteilung des Sprachenangebots im Bundesstaat Victoria (vgl. Directorate, 1993):

1. **Schlüsselsprachen** (Sprachen, die möglichst in vielen Schulen angeboten werden sollen): Chinesisch, Deutsch, Französisch, Griechisch, Indonesisch, Italienisch, Japanisch, Vietnamesisch. Diese Sprachen sollen in allen Staatsschulen angeboten werden.
2. **Prioritätssprachen** (Sprachen, die neue Bedeutung erlangt haben, aber noch unzureichend angeboten werden): Arabisch, Koreanisch, Russisch, Thai. Die-

se Sprachen sollen sowohl in Staatsschulen wie auch in Sprachschulen beispielsweise der ethnischen Gruppen gefördert werden.

3. **Community-Sprachen** (Sprachen, die in bestimmten Distrikten besonders relevant sind, wenn dort eine größere Gruppe diese Sprachen als Erstsprachen spricht): Auslan (= australische Gebärdensprache), Hebräisch, Khmer, Koorie Sprachen (= Sprachen der Aborigines), Kroatisch, Makedonisch, Maltekisch, Serbisch und Türkisch. Auch diese Sprachen sollen sowohl in Staatsschulen wie in Privatschulen angeboten werden.
4. **Andere Sprachen** (Sprachen sehr kleiner Gruppen): Litauisch, Ukrainisch. Diese Sprachen sollen vorwiegend in Privatschulen angeboten werden.

Aus dieser Verteilung geht außerdem die enge Kooperation zwischen Staatsschulen und Alternativschulen im Sektor Sprachenunterricht hervor. Zu solchen Alternativschulen gehören die sogenannten Saturday Schools oder Ethnic Schools – das sind Einrichtungen der ethnischen Communities in enger Verzahnung mit dem staatlichen Schulwesen. In diesen Schulen wird Sprachenunterricht für unterschiedliche Altersstufen angeboten und oft mit dem schulischen Unterricht koordiniert. Dieser Unterricht steht Sprechern und Sprecherinnen anderer Muttersprachen offen. Es ist zudem auch möglich, Prüfungen in den dort erlernten Sprachen als Teil der Schulzertifikate abzulegen. Diese Verbindung von Fremdsprachenlernen mit der Fortführung vorhandener Sprachkenntnisse ist Ausdruck der australischen Sprachenpolitik (vgl. auch Smolicz, 1992, S. 14f. sowie Luchtenberg, 1996). Die obigen Beispiele lassen sich unterschiedlichen Konzeptionen zuordnen, die in australischen Grundschulen erprobt werden. Diese sind in Tabelle 1 dargestellt.

**Tabelle 1:** Konzepte für den Sprachenunterricht

„Sprachenunterricht“	Bilingualer Unterricht	Immersion
Vermittlung der Zielsprache	Oft Übergangsprogramm	Zielsprache als Fachunterricht
Oft zusätzlich Sprachassistent		Z.T. zwei Lehrkräfte
Oft Gebrauch von L1 + L2	Oft Gebrauch von L1 + L2	Lehrkräfte nur L2
Oft Koordination mit ESL	Oft Koordination mit ESL und Fachunterricht	Regelcurriculum; wenn nur ein Fach, enge Kooperation

Insbesondere die Bedeutung von ESL (= *English as a second language*) und die Möglichkeiten eines bilingualen Übergangsprogramms zeigen, daß der Sprachenunterricht immer auch als Angebot an unterschiedliche Zielgruppen verstanden wird: Während einerseits eine nichtenglische Sprache angeboten wird, müssen doch andererseits die Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden,

deren Englischkenntnisse noch nicht ausreichend sind. Durch Kooperationen und *Teamteaching* wird versucht, beide Aufgabenbereiche zu verbinden oder doch wenigstens zu koordinieren. Die meisten Schulen halten dabei an dem traditionellen Muster fest, Kindern mit geringen Englischkenntnissen möglichst viel ESL-Unterricht anzubieten, einige bemühen sich um bilinguale Programme. Einen ganz anderen Weg hat die Tempe High School, eine Sekundarschule in einem Stadtteil von Sydney, eingeschlagen: Dort wurde statt verstärktem Unterricht in ESL ein erhöhtes Sprachangebot in den Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen eingerichtet, aber auch Interesse an Sprachlernen insgesamt zu wecken versucht (vgl. SBS, 1994).

Das Konzept der Immersion findet sich in den australischen Schulen in unterschiedlichen Konkretisierungen. Meistens handelt es sich um eine Teilimmersion, indem die neue Sprache von Beginn an mit dem Unterricht in (mindestens) einem Sachfach zusammen unterrichtet wird.

In dem Beispiel „Bayswater Projekt“ wird die mehrfache Funktion der gewählten Sprache Deutsch als *Community Language* und Fremdsprache deutlich (vgl. auch Fernandez, Pauwels & Clyne, o.J. zur Bedeutung von Deutsch in Australien). In der Region in der Nähe von Melbourne wird Deutsch noch als *Community Language* gesprochen (von Einwanderern aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol), wenn auch vorwiegend in der älteren Generation (vgl. Clyne, 1986, S. 18).

In den Projekt-Schulen wird Deutsch in den ersten vier Klassen in einem inhaltsorientierten Ansatz fünf Stunden in der Woche in den Fächern Sozial- und Sachkunde, Kunst und Musik unterrichtet, indem die Sprache als Unterrichtsmedium verwandt wird. Die Unterrichtsinhalte stammen aus dem regulären Curriculum, werden aber ausschließlich in Deutsch unterrichtet (vgl. Fernandez, 1992). „Sprache“ – Strukturen und Syntax – wird zwar behandelt, doch steht sie nicht im Mittelpunkt. In der Vorklasse werden zweieinhalb Stunden, in den Klassen 5 und 6 drei Stunden pro Woche auf Deutsch unterrichtet. Eine enge Kooperation zwischen Deutsch- und Klassenlehrer/in ist Teil des Programms. Daß die Lehrkräfte ausschließlich Deutsch sprechen – im Gegensatz zum normalen Sprachenunterricht –, gehört zu den unverzichtbaren Bestandteilen dieses Konzepts, in dem die Kinder möglichst viel Sprachinput aufnehmen sollen und zudem so eine natürliche Zweisprachigkeit erfahren können.

Da alle Schüler und Schülerinnen – unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund – an diesem Sprachenunterricht teilnehmen, ist auch die Schule zweisprachig: Schilder, Hinweise, etc. sind in Deutsch und Englisch.

In den obigen Beispielen finden sich noch weitere Ansätze, die von den Lehrkräften zum Teil praktiziert werden wie *Language Awareness* durch den Vergleich mit mehreren Sprachen.

Insbesondere die Immersions-Programme verweisen auf die hohe Heterogenität in den australischen Schulen, die gerade für das Erlernen einer „Fremd“-sprache neue Aufgaben mit sich bringt.

### 3. Sprachunterricht in australischen Schulen: Umgang mit der Heterogenität

Heterogenität nimmt für den Sprachenunterricht in Australien eine Schlüsselrolle ein und zwar auf mehreren Ebenen: erstens in der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Bevölkerung, zweitens auf der Schulebene, in der sich diese Mehrsprachigkeit wiederfindet, und drittens durch die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Schüler und Schülerinnen im Sprachunterricht.

Tabelle 2 verdeutlicht die Sprachenvielfalt in Australien aufgrund der neueren Einwanderungsgruppen, während Tabelle 3 die am häufigsten gesprochenen Sprachen aufzeigt (nach Clyne, 1994).

**Tabelle 2:** Übersicht über die Einwohner Australiens nach Geburtsland 1981 bis 1994

Geburtsland	1981	1986	1991	1994
Australien	11.812.000	12.623.000	13.470.000	13.779.000
GB + Irland	1.175.000	1.179.000	1.244.000	1.216.000
Übriges Europa	1.171.000	1.177.000	1.171.000	1.161.000
Asien	274.000	420.000	718.000	825.000
Ozeanien	213.000	272.000	371.000	372.000
Mittl. Osten + Nordafrika	117.000	150.000	195.000	208.000
Nordamerika	47.000	60.000	75.000	83.000
Mittel- + Südamerika	47.000	56.000	81.000	83.000
Afrika (ohne Nordafrika)	62.000	77.000	106.000	112.000

Gegenwärtig spricht in Australien fast ein Sechstel der Bevölkerung zusätzlich eine andere Sprache als Englisch, unter denen Italienisch, Griechisch und Chinesisch den größten Anteil an Sprechern und Sprecherinnen haben, während neben dem Chinesischen vor allem Vietnamesisch, Mazedonisch und Arabisch stark zugenommen haben. Dabei zeigt sich eine Entwicklung, nach der sich in den beiden größten und bedeutendsten Städten des Landes eine unterschiedliche

**Tabelle 3:** Übersicht über die am häufigsten in Australien gesprochenen Sprachen (außer Englisch)

Sprache	Sprecher/innen
Italienisch	410.340
Griechisch	275.461
Chinesisch	253.347
Arabisch	147.832
Serbisch, Kroatisch, Serbokroatisch	127.141
Deutsch	115.659
Vietnamesisch	102.851
Spanisch	86.783
Polnisch	65.111
Makedonisch	61.731
Maltekisch	51.983
Niederländisch	47.642
Französisch	46.236
Aboriginal-Sprachen	44.327
Türkisch	38.087

Sprachenschwerpunktbildung fortsetzt: während in Sydney die asiatischen Sprachen zunehmen, sind es in Melbourne eher die europäischen Sprachen (vgl. Clyne & Kipp, 1995).

Die oben wiedergegebenen Beispiele aus Schulen in Sydney und Melbourne zeigen, wie diese sprachliche Vielfalt auch in den Schulen präsent ist, wobei sich je nach Einzugsgebiet sehr unterschiedliche Konstellationen und Zusammensetzungen ergeben. Daß dieser Vielsprachigkeit durch schulsprachenpolitische Maßnahmen ebenso wie durch die Arbeit in den Schulen Rechnung getragen wird, ist nur aus dem multikulturellen Selbstverständnis Australiens zu erklären, in dem diese Sprachen als eine Ressource für Australien verstanden werden (vgl. zu einer ausführlicheren Darstellung Luchtenberg, 1995b, 1996).

Der Umgang mit der Heterogenität auf sprach- wie schulpolitischer Ebene ist also durch die Gesetzgebung wie durch das Selbstverständnis des Landes geprägt und kann trotz einiger Schwierigkeiten wie z.B. Lehrermangel und fehlende Ausbildungskapazitäten (vgl. hierzu Baldauf, 1996) als gelöst angesehen werden.

Heterogenität der Sprachvorkenntnisse in der zu lernenden Sprache wirft auf der didaktisch-methodischen Ebene Probleme auf, die auch dort gelöst werden

müssen. In den Schulbeispielen lassen sich drei Ansätze erkennen, die auch miteinander kombiniert werden können:

1. Fachunterricht als Sprachunterricht. Der Schwerpunkt liegt hier für die Schüler und Schülerinnen auf dem Sachlernen, so daß sich durch diese für alle neue Aufgabe die Unterschiede im Sprachstand nivellieren.
2. Partiiell getrennter Sprachunterricht.
3. Funktionalisierung der höheren Sprachkenntnisse derjenigen Schüler und Schülerinnen, in deren Familiensprache der LOTE-Unterricht erteilt wird.

Hierbei ergeben sich eine Reihe von Vor- und Nachteilen, die in Tabelle 4 dargestellt sind.

**Tabelle 4:** Vor- und Nachteile der Ansätze zur Bewältigung sprachlicher Heterogenität im Sprachunterricht

	Vorteile	Nachteile
<b>Fachunterricht</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoher Sprachinput</li> <li>• Gemeinsame Lernaufgabe</li> <li>• Immersion möglich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kooperation nötig</li> <li>• Gefahr der Fachdominanz</li> <li>• Auseinanderdriften einer fachlichen und sprachlichen Progression</li> </ul>
<b>Getrennter Unterricht</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eingehen auf individuellen Sprachstand</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisatorischer Aufwand</li> <li>• Betonung der Unterschiede</li> <li>• Verzicht auf soziale und sprachliche Lernquellen</li> </ul>
<b>Nutzen der Sprachkenntnisse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Authentische Lernprozesse</li> <li>• Verbindung von Sprach- und Kulturlernen</li> <li>• Leichter Zugang zur <i>Community</i></li> <li>• Gruppenlernprozesse möglich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hohe Lehrerkompetenz nötig</li> <li>• L1-Schüler bleiben oft unterfordert</li> <li>• Gefahr eines Unterrichts nur für L1-Schüler</li> </ul>

Eine Diskussion der Heterogenität im Sprachunterricht darf allerdings nicht zu der Vorstellung verleiten, daß es sich um die beiden Gruppen – englischsprachige Kinder ohne Vorkenntnisse in der Zielsprache einerseits und um Kinder mit Vorkenntnissen in der Zielsprache andererseits – handelt, denn die zweite Gruppe ist in sich wiederum sehr heterogen, sowohl was ihre Englischkenntnisse als auch, was ihre Kenntnisse in der Zielsprache angeht. Die Familiensprache wird zum Teil noch regelmäßig verwendet und daher mündlich gut beherrscht, zum Teil können die Kinder auch lesen und schreiben. Andere dagegen sprechen die Familiensprache nur noch mit den Großeltern, während eine weitere Gruppe die Zielsprache zwar versteht, aber nicht spricht bzw. eine dialektale Varietät spricht (vgl. hierzu Clyne et al., 1995, S. 162, die sechs

Gruppen unterscheiden). Die Heterogenität wird zudem dadurch vergrößert, daß eine dritte Gruppe der Kinder eine andere als die Zielsprache als Familiensprache mitbringt und wiederum zum Teil sehr unterschiedliche Englischkenntnisse aufweist.

Sprachunterricht in heterogenen Grundschulklassen wird überwiegend aufgrund der Vielfalt der Erfahrungen positiv bewertet und in den Schulen vor allem durch Koordination und Lehrerabsprachen „abgefedert“, auch wenn einige Lehrkräfte einen verstärkten Englischunterricht mit späterem LOTE-Unterricht bevorzugen würden (vgl. auch Clyne et al., 1995). Sprachunterricht mit expliziter Berücksichtigung der Kinder mit Erstsprachenkenntnissen ist auch in Australien noch neu und wird in verschiedenen Formen erprobt. Insbesondere der Funktionalisierung der Sprachkenntnisse kommt dabei eine große Bedeutung zu wie die Eingangsbeispiele gezeigt haben: Übertragung von Tutorenfunktionen oder von *Native-Speaker*-Funktionen in Rollenspielen auf die Schüler und Schülerinnen oder Übertragung der Herstellung von Kontakten zur Sprachgruppe in Australien oder Übersee werden häufiger genannt. Allerdings betonen Clyne et al. (1995, S. 162f.) auch, daß es hierbei weder zu einer Überforderung der Kinder mit Sprachvorkenntnissen durch die ungewohnte Rolle kommen darf noch zu einer Isolierung dieser Kinder dadurch, daß sie nicht mehr in den normalen Lernprozeß integriert sind. Ein auf Inhalten aufbauendes Sprachprogramm der Teilimmersion wird in Australien als beste Möglichkeit angesehen, Kinder mit Muttersprachkenntnissen zusammen mit monolingualen Kindern bzw. Kindern mit einer anderen Zweisprachigkeit in dieser Sprache zu unterrichten, da die gemeinsame Beschäftigung mit neuen Inhalten und Gegenständen die Sprachunterschiede weniger zum Tragen kommen läßt (vgl. Clyne et al., 1995; Fernandez, 1992, S. 47).

#### 4. Sprachunterricht in australischen Schulen: Denkanstöße für die Bundesrepublik?

Im Gegensatz zur Situation in der Bundesrepublik finden wir in Australien einerseits erst den Beginn einer ernsthaften Schulsprachenpolitik, die im wesentlichen noch auf dem Erlernen einer Sprache neben Englisch basiert, während in der Bundesrepublik das Erlernen einer zweiten Fremdsprache weitgehend als sinnvoll und nötig erachtet wird. Andererseits setzen die australischen Bemühungen um den schulischen Sprachunterricht konsequent in der Vorschule bzw. Grundschule an und versuchen eine kontinuierliche Fortsetzung des Sprachlernprozesses. Wo also ergeben sich Denkanstöße aus dem australischen Ansatz für die Bundesrepublik? Diese können einerseits im Grundschulbereich gesucht

werden, in dem bislang in der Bundesrepublik den systematischen Sprachlernansätzen die interkulturelle Grundlegung im Sinne einer Vorbereitung auf eine mehrsprachige und mehrkulturelle Gesellschaft überwiegend fehlt, während der Begegnungssprachenansatz bislang auf systematisches Sprachlernen weitgehend verzichtet (zu näheren Ausführungen hierzu vgl. Luchtenberg, 1996).

Ein gravierender Unterschied zwischen australischen LOTE-Ansätzen und dem Sprachunterricht in der Bundesrepublik ergibt sich in der Einschätzung und dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität: Während in Australien die Bedeutung der Einwanderersprachen für das Land auf Basis des Multikulturalismus-Konzepts akzeptiert wurde, bleiben die Sprachen der in die Bundesrepublik migrierten Menschen weitgehend unberücksichtigt, wenn es um Sprachenpolitik geht. Dies hat für die Schule die Konsequenz, daß in der Bundesrepublik zwar für einen Teil der Kinder aus Migrantenfamilien die Möglichkeit eines Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht bzw. zum Teil auch die Möglichkeit der Wahl ihrer Muttersprache als 2. Fremdsprache besteht, aber ansonsten Fremdsprachenunterricht davon unberührt bleibt. Ansätze, beide Sprachbereiche miteinander in Beziehung zu setzen, finden sich in dem nordrhein-westfälischen Begegnungssprachenkonzept für die Grundschule, in der Einrichtung bilingualer Schulen in Berlin (auch in Türkisch-Deutsch) und einzelnen Modellversuchen bilingualen Unterrichts vor allem mit Italienisch.

Eine Verbindung von Muttersprachenunterricht und Fremdsprachenunterricht zu Sprachunterricht wird in der Bundesrepublik bislang erst wenig thematisiert. Wenn dies doch geschieht, so finden sich erhebliche Bedenken gegen ein solches Zusammenlegen. So bringt Damanakis (1990, S. 90ff.) dagegen vor, daß ein Ansatz, „den Muttersprachlichen Unterricht auf den Status des Fremdsprachenunterrichts zu reduzieren“ zu einer negativen Persönlichkeitsentwicklung der nichtdeutschen Kinder führen müßte, da gerade dieser Unterricht sozialisatorische Aufgaben habe. Auch in Australien gab es in den 80er Jahren eine solche Kontroverse, die als „mainstreaming“ diskutiert wurde, aber schließlich zur jetzigen Form des LOTE-Modells führte, in das die ethnischen Schulen und *Saturday*-Kurse partiell integriert sind (vgl. Ozolins, 1993, S. 190ff., Welch, 1996, S. 122ff.). Die unterschiedliche Einschätzung wird vor dem Hintergrund der politischen Akzeptanz von Multikulturalität und damit auch Mehrsprachigkeit verständlich, die in Australien vorhanden ist, aber in der Bundesrepublik noch fehlt.

Die ungeklärte Statusfrage der Migrantenfamilien in der Bundesrepublik im Gegensatz zu der im Einwanderungsland Australien spiegelt sich in einer ande-

ren Problematik des Sprachunterrichts und der schulsprachpolitischen Diskussion: Das Verhältnis des Muttersprachlichen Unterrichts und des Fremdsprachenunterrichts kann in der Bundesrepublik noch nicht losgelöst von den Herkunftsländern angegangen werden (vgl. auch Reich, 1994), während es in Australien als eine australische Aufgabe aufgefaßt wird, bei der allerdings die ethnischen *Communities* eine Rolle gespielt haben, zumal auch die ethnischen Schulen und sog. *Saturday Schools* Unterricht erteilen. Diese ethnischen *Communities* sind jedoch Teil des australischen Staates und haben damit einen anderen Status als vergleichbare *Communities* in der Bundesrepublik (vgl. auch Damanakis, 1994; Welch, 1996, S. 122ff. für die jeweilige griechische *Community*).

Die Beschäftigung mit den australischen Entwicklungen kann demnach auf zwei Gebieten Anregungen geben: zur Überwindung der Trennung von Sprachen auf der Basis der Akzeptanz ihrer Bedeutung für die Bundesrepublik einerseits und bei der Entwicklung von didaktisch-methodischen Ansätzen zur Bewältigung der zunehmenden sprachlichen Heterogenität auch in Schulen der Bundesrepublik.

Eingang des revidierten Manuskripts: 23.9.1996

## Literaturverzeichnis

- Baldauf, Richard R. (1996). LOTE in Australian Universities. *Australian Language Matters*, 4(1), 1-2.
- Clyne, Michael. (1986). The scope and method of this project. In Michael Clyne (Hrsg.), *An early start. Second language at primary school* (S. 18-29). Melbourne: River Seine Publ.
- Clyne, Michael. (1994). Mother tongue speakers – a help or a hindrance? *Babel*, 29(1), 5-9, 36.
- Clyne, Michael, Jenkins, Catherine, Chen, Imogen, Tsokalidou, Roula & Wallner, Theresa. (1995). *Developing second language from primary school: Models and outcomes*. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia Limited.
- Clyne, Michael & Sandra Kipp. (1995). Some implications of Australia's changing language demography. *Migration Action*, 28-33.
- Damanakis, Michael. (1990). Funktionen und Begründungen des Muttersprachlichen Unterrichts. *Interkulturell*, 1/2, 86-93.
- Damanakis, Michael. (1994). Die interkulturelle Funktion des Muttersprachlichen Unterrichts. Erfahrungen und Erkenntnisse aus einem EG-Projekt. In Sigrid Luchtenberg & Wolfgang Nieke (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension – Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Hohmann* (S. 121-142). Münster: Waxmann.
- Directorate of School Education and Ministerial Advisory Council on Languages Other Than English. (1993). *Languages Other Than English*. Strategy Plan. Melbourne.
- Directorate of School Education. (1994). *LOTE. Ministerial Advisory Council on Languages Other Than English. Report to the Minister for Education*. Melbourne.

- Djité, Paulin G. (1994). *From language policy to language planning. An overview of languages other than English in Australian education*. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia Limited 1994.
- Doyé, Peter. (1993). Fremdsprachenerziehung in der Grundschule. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 4(1), 48-90.
- Fernandez, Sue. (1992). *Room for two. A study of bilingual education at Bayswater South Primary School*. Canberra: Commonwealth of Australia 1992 (sowie gleichnamiger Videofilm).
- Fernandez, Sue, Pauwels, Anne & Clyne, Michael. (o.J.). *Unlocking Australia's language potential. Profiles of 9 key languages in Australia. Vol. 4 – German*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Luchtenberg, Sigrid. (1995a). Interkulturelles Lernen in australischen Grundschulklassen. *Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe.*, 23(12), 563-567.
- Luchtenberg, Sigrid. (1995b). Multikulturalität als Grundlage von Bildung und Erziehung: der australische Ansatz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 987-1006.
- Luchtenberg, Sigrid. (1996). Sprachunterricht in der Grundschule in multikulturellen Gesellschaften – ein australisch-deutscher Vergleich. *Neusprachliche Mitteilungen*, 2, 78-83.
- Moore, Helen. (1995). Blurred vision. Linguistic pluralism or economic assimilation? *Education Australia*, 31, 14-16.
- Ozolins, Uldis. (1993). *The politics of language in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press
- Piccioli, Maria Teresa. (1996). Early childhood education. Where have all the bilingual children gone? *Australian Language Matters*, 4(1), 4-5.
- Reich, Hans H. (1994). Herkunftssprachen „anstelle einer Fremdsprache“. Ein Vergleich zwischen England, Frankreich und (West-)Deutschland. In Sigrid Luchtenberg & Wolfgang Nieke (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension – Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Hohmann* (S. 25-37). Münster: Waxmann.
- SBS (1994). *The School of Babel*. Sydney: SBS TV.
- Smolicz, Jerzy J. (1992). *Australian diversity. Language – a bridge or a barrier? Linguistic pluralism and education in Australia*. Adelaide: Centre for Intercultural Studies and Multicultural Education.
- Welch, Anthony. (1996). *Australian education. Reform or crisis?* Sydney: Allen & Unwin.

## Fremdsprachenlernen zwischen Affekt und Kognition – Bestandsaufnahme und Perspektivierung

Wilhelm Geisler & Gisela Hermann-Brennecke\*

Though the interdependence between affect and cognition is widely acknowledged in various disciplines, it does not represent an established notion in foreign language acquisition research and foreign language teaching methodology. An attempt is made to give a critical survey of the development of this concept and to present an exemplary model and its practical implications.

### 1. Bestandsaufnahme

#### 1.1. Affekt

In der sprach- und fremdsprachenbezogenen Forschung tritt der Begriff **Affekt** entweder eigenständig im Sinne von Gefühl, Stimmung, Emotion auf oder er umfaßt, ebenso wie die alternativ gebrauchten Termini **Affektion** und **affektiv** – Persönlichkeitsmerkmale, emotionale Zustände, soziale Faktoren, Bedürfnisse, Einstellungen, Interessen, Motive, Motivation (vgl. z.B. Boosch, 1983, S. 21-40; Laine, 1987; Solmecke, 1983, S. 41-56; Vogel, 1990, S. 143-146; Wode, 1988, S. 297-301).

Ein cursorischer Gang durch die Publikationen der vergangenen Jahrzehnte ergibt folgendes Bild:

Die fünfziger und sechziger Jahre stehen im Zeichen des Behaviorismus. Der sprachlernende Mensch funktioniert wie ein konditionierter **Lernmechanismus** – ohne jegliche Affekte.

Ende der sechziger Jahre gewinnen mentalistische Prinzipien Chomskyscher Prägung die Oberhand. Der sprachlernende Mensch wird zum **Kognitionsapparat**, der mit einer endlichen Menge von Kernsätzen unter Benutzung einer endlichen Menge von Transformationsregeln die Unendlichkeit der Sprache generieren kann. **Kognitive Systeme, deklaratives und prozedurales Wissen**,

\* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. W. Geisler, Universität GH Essen, FB 3, 45117 Essen; Prof. Dr. G. Hermann-Brennecke, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Anglistik und Amerikanistik, 06099 Halle (Saale).

Der vorliegende Beitrag beruht auf einem Vortrag, den die Verfasser im Rahmen der von ihnen geleiteten Sektion 4: „Fremdsprachenlernen zwischen Affekt und Kognition“ auf dem „16. Kongreß für Fremdsprachendidaktik“ in Halle, 4.-6.10.1995, gehalten haben.

**Schemata, Kohärenz** – um nur einige Begriffe zu nennen, beherrschen die Szene. Affekte scheint es nicht zu geben.

Neben der mentalistisch-kognitivistischen Entwicklungslinie setzen sich etwa Mitte der siebziger Jahre **kommunikationstheoretische** Ansätze durch. Auch die Kommunikationsmodelle sind zunächst informationstheoretisch angelegt insofern, als das Lernsubjekt als informationsempfangender, informationsverarbeitender und informationsabgebender Kommunikator betrachtet wird, der sich dabei vorwiegend des Mittels Sprache bedient. Kommunikationsstrategien steuern den Informationsfluß. Für Affekte gibt es keinen Platz.

Wo immer aber der Mensch im Kommunikationsprozeß als kommunikativ Handelnder mit all seinen persönlichen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten ernstgenommen wird, öffnet sich auch der Blick für den affektiven Bereich.

Aus pragmalinguistischer Perspektive werden im Hinblick auf den Englischunterricht kontextualistische, fremdsprachenpsychologische, sprechakt- und sprachhandlungstheoretische Grundlagen miteinander verbunden und daraus Prinzipien des Lehr- und Unterrichtsgesprächs abgeleitet. Dabei ist auch von der „affektiven Grundierung“ des kommunikativen Spracherwerbs die Rede (Nissen, 1974, S. 217-221, 242-243).

Die Klassifikation von Sprechakten nach **Kommunikativa, Konstativa, Repräsentativa** und **Regulativa** erlaubt es, im Rahmen der **Repräsentativa** „im Diskurs auch eigene Gefühle zu beschreiben und distanziert zu erläutern“ (Piepho, 1974, S. 16). Sinn jeder Kommunikation ist die Mitteilung von Absichten, Einstellungen und Gefühlen und deren Rezeption durch den Kommunikationspartner (Piepho, 1979, S. 120).

Listen von Redemitteln zur sprachlichen Realisierung von Grundemotionen werden entwickelt (vgl. z.B. Wilkins, 1976, S. 54), ohne daß diese jedoch in ein Kommunikationsmodell integriert wären oder kontextuelle Hinweise enthielten, wann, wo, unter welchen Umständen, welcher Ausdruck, für welche Emotion, mit welcher Absicht, zu welchem Zweck benutzt werden darf, soll, kann und wann nicht. Es ist aber bekannt, daß die emotionalen Ausdrucksmuster von Menschen verschiedener Kulturen in ihrer Gewichtung recht unterschiedlich sind (Stang, 1990, S. 228-229). Sie bedürfen besonderer didaktischer Aufmerksamkeit, soll die Kommunikation in einer anderen Sprache glücken.

Insgesamt gesehen gewinnt man den Eindruck, Sprachhandeln sei ein ausgesprochen kühles Unterfangen, beschränkt auf die „organisierte Tätigkeit“ selbst (Hüllen & Jung, 1979, S. 161-163), und zwar unter Ausschluß der Affekte des Betroffenen.

In den achtziger Jahren ist unter dem Aspekt **Lernerorientierung** neben kognitiven Faktoren (Börner, 1982, S. 22) nun auch von „Vorwissen“, „interpretativer Fähigkeit“, „Erfahrungen“, „Wertvorstellungen“, „Einstellungen“ und „Sichtweisen des Lernenden“ die Rede (Bredella, 1982, S. 27). Affektive Faktoren wie „momentane Gestimmtheiten“, „soziale Sicherheit bzw. Unsicherheit“ oder „überdauernde Einstellungen“ (List, 1982, S. 79), „Motivation“, „Empathiefähigkeit“, „Aggression“, „Angst“ treten ins Bewußtsein (Zimmermann, 1982, S. 128-130). Allerdings findet die Auseinandersetzung mit dem affektiven Bereich und seiner Relevanz für fremdsprachliches Lernen nicht systematisch, sondern eher appellativ statt und wird auch entsprechend knapp abgehandelt.

Selbst in einem Kompendium wie dem **Handbuch Fremdsprachenunterricht**, das 1989 erscheint (Bausch, Christ, Hüllen & Krumm, 1989), 1991 wiederaufgelegt wird und 1995 eine Überarbeitung erfährt (Bausch, Christ & Krumm, 1995) und das den Anspruch erhebt, einen Überblick über den Stand fremdsprachendidaktischer Entwicklungen in der Bundesrepublik zu geben, gehört Affektivität offenbar nicht zu den forschungsrelevanten Themen. **Affektive Faktoren** werden nur mit einem einzigen Eintrag bedacht (S. 469), **Haltungen** finden bei der Diskussion der Lehr- und Lernziele Erwähnung (S. 164-165), der Begriff **affektiver Filter** taucht im Zusammenhang des **Monitor-Modells** von Krashen einmal auf (S. 455), der **Motivation** ist neben fünf Einträgen etwa eine Spalte Text gewidmet (S. 168-169), und **Einstellungen** und **Interessen** sucht man vergeblich.

Der Überblick macht deutlich, daß insgesamt gesehen in der deutschsprachigen Fachliteratur das Bewußtsein für Affektivität im Sprachlernprozeß recht unterentwickelt ist.

## 1.2. Kognition

Kognitionen erfreuen sich im Gegensatz dazu eines weit regeren wissenschaftlichen Zuspruchs. Das mag daran liegen, daß sie auf den ersten Blick objektiv faßbarer als Gefühle und Empfindungen wirken, die als flüchtige Phänomene schwer operationalisierbar erscheinen. Kognitionen beziehen sich auf Wissen, Erkennen, Verstehen, Urteilen, Denken, Wahrnehmen, Vorstellen, Erinnern und Behalten. Sie bezeichnen bewußt gliedernde und beziehungsstiftende Tätigkeiten des Verstandes. Sie stehen für Operationssysteme wie Schemata, Pläne, Regeln, Strategien, kognitive Strukturen, kognitive Landkarten (Butzkamm, 1977, S. 3-10).

Das Begriffsfeld sprachbezogener Kognitionen ist hinsichtlich seiner verschiedenen Teilbereiche eindeutiger strukturiert, – wenn auch deren Beziehungen untereinander klarer gefaßt sein könnten. Insgesamt scheint die Theoriebildung hier weiter fortgeschritten zu sein als die der sprachbezogenen Affektion.

Es können hier nicht alle Teilbereiche erwähnt werden, doch soll auf einige hingewiesen werden, die besondere Relevanz für den gesteuerten Zweitspracherwerb besitzen. Dazu gehören die Frage des **universellen Spracherwerbsmechanismus** (Chomsky, 1968, S. 119), die Beziehung von **Sprache und Denken**, das Verhältnis der **kreativen Kompetenz** des natürlichen Spracherwerbs zur **reproduktiven Kompetenz** des schulischen Fremdspracherwerbs (Felix, 1977, S. 29), die Rolle der **Sprachlerneignung** (Roeder, 1974, S. 56-76), der **kognitiven Reife** im Hinblick auf die „unterschiedlichen sprachlichen Verstehens- und Erwerbsprozesse im Kindes- und Erwachsenenalter“ (Vogel, 1990, S. 129) und der **Muttersprache** beim Sprachenlernen (z.B. Butzkamm, 1989), die Annahme **invarianter** bzw. **überindividueller** Entwicklungssequenzen (Wode, 1981; Felix, 1982), die These von der **Übergangskompetenz**, auch als **interlanguage** (Selinker, 1972) oder **transitional competence** bezeichnet (Corder, 1967). Des weiteren zählen dazu Untersuchungen zu kognitiven Einzelprozessen, wie die der **Abstraktion** (McNeill, 1971, S. 17-22), des **code-switching** (Heuer, 1976, S. 20-26), der **Sprachmischung** (Butzkamm, 1993, S. 29-30), des Transfers (z.B. Vogel, 1990, S. 161-163), der **Bottom-up- und Top-down-Prozesse** (Vogel, 1990, S. 106-107; Wolff, 1987, S. 1310-1323), der **Semantisierung** (Geisler, 1989, S. 142-145; Quetz, 1974, S. 65-72), der **Begriffsbildung** (Vielau, 1975), der **Hypothesenbildung** und der **Hypothesenprüfung** (Dulay & Burt, 1977, S. 97; Færch, Haastrup & Phillipson, 1984, S. 190-199), der **Kontrolle** (Krashen, 1977, S. 152-161), der **Transformation** (McNeill, 1971, S. 31-36), der **Synchronisierung** (Klein, 1984, S. 57-59), der **kognitiven Lernstile** bei Aufnahme, Verarbeitung, Speichern, Abruf und Verwendung von Sprachdaten für kommunikative Zwecke (Brown, 1976; Geisler, 1987, S. 122-124; Knapp-Potthoff & Knapp, 1982, S. 111-112; Vogel, 1990, S. 136-143), der **Kommunikationsstrategien** oder der „produktiven und rezeptiven Verfahren, mit denen ein Lernender eine Kommunikationsaufgabe auf der Basis seiner *interlanguage* bewältigt“ (Knapp-Potthoff & Knapp, 1982, S. 132; Færch & Kasper, 1983, S. 36-56), der Beschaffenheit der **Wissenskomponente** im Sprachverarbeitungsprozeß, differenziert nach prozeduralem („knowing how“), deklarativem („knowing that“) (Wolff, 1990, S. 172-184) und metakognitivem Wissen (letzteres verstanden als Reflexion über das eigene Wissen, das Kontrolle und Steuerung von Handlungen ermöglicht (O'Malley

u.a., 1985, S. 33-34; Tönshoff, 1990, S. 26-58), der **Prozeßphasen** wie Sprachwahrnehmung, Sprachverstehen, Spracherweiterung, Sprachproduktion (Geisler, 1987, S. 138-140; Hüllen & Jung, 1979, S. 81-133), des Einflusses durch **Bewußtmachung** (Tönshoff, 1990; Wolff, 1993, S. 510-531), **Sprachbewußtheit** oder **Sprachbewußtsein** (eine erste Verwendung findet sich bei Springmeyer, 1973, S. 10).

Trotz dieser breiten Themenfächerung fällt auf, daß die Kognition genauso elementistisch behandelt wird wie die Affektion. Zwischen beiden scheint es keine Berührungspunkte zu geben.

### 1.3. Zur Verbindung von Affekt und Kognition

Bislang existiert in der Sprach- und Zweitspracherwerbsforschung zum Zusammenhang von Affekt und Kognition keine einzige Monographie. Nur einmal wird die Verbindung affektiver und kognitiver Prozesse in Anlehnung an lernzieltaxonomische und sozialpsychologische Überlegungen in einer empirischen Untersuchung thematisiert (Hermann, 1978). Die erhobenen Daten bilden die Basis für den Versuch, gesteuertes Fremdsprachenlernen innerhalb des Kontextes der Einstellungsforschung und der Entwicklungspsychologie **ganzheitlich** zu verstehen (Hermann, 1977, 1979a, 1979b, 1980, 1981, 1983, 1986; Hermann-Brennecke, 1991, 1993, 1994a, 1994b). Gelegentlich taucht das Bemühen um beide Dimensionen in der fachdidaktischen Literatur auf, sei es in Gestalt der Forderung nach einer Zusammenführung kognitiver und **emotionaler Bewältigungsstrategien** bei der Arbeit mit Instruktionstexten (Zimmermann, 1992, S. 76), sei es bei der expliziten Berücksichtigung affektiver und kognitiver Unterschiede des Lernalters (Edmondson & House, 1993, S. 178-202), sei es bei der Entwicklung eines terminologischen Systems fremdsprachlichen Handelns auf der Grundlage des in der Lernzieltaxonomie vertretenen integrativen Verständnisses von kognitivem und affektivem Bereich (Wendt, 1993).

Dabei hat ein solch holistischer Zugriff eine lange Tradition. Bereits Aristoteles betrachtet in seiner **Rhetorik** Bewußtheit und Affekt als interdependente Prozesse. Seine Auffassung ist als eine frühe kognitive Theorie des Affekts bezeichnet worden (Arnold, 1960; Mandler, 1975).

Piaget weist darauf hin, daß die geistige und emotionale Entwicklung des Kindes parallel zueinander verlaufen, und zwar dergestalt, daß jedes Stadium der kognitiven Strukturierung einer neuen emotionalen Stufe entspreche. Affektive und kognitive Prozesse sind seiner Ansicht nach komplementär und aufeinander angewiesen und schließen sich dynamisch zu einem Kreis, manifestieren sich also nicht linear-ursächlich (Piaget, 1954, S. 145; 1979, S. 44).

Das bedeutet, daß die affektiven und kognitiven Mechanismen trotz ihrer Verschiedenheit stets untrennbar bleiben.

Ähnliche Erkenntnisse bestimmen die oben erwähnte taxonomische Forschung, die sich mit der Klassifikation von Lernzielen beschäftigt. In ihr findet man die Differenzierung nach kognitivem und affektivem Bereich lediglich aus analytischen Gründen; denn in jedem Verhalten sei in der einen oder anderen Form sowohl Affekt wie Kognition enthalten (Krathwohl, Bloom & Masia, 1967, S. 165-166). Da es eine grundsätzliche Aufteilung nicht gibt, kann affektives Lernen nur dann erfolgreich sein, wenn es mit kognitivem Lernen korrespondiert und umgekehrt. Der Lernprozeß hängt also entscheidend von dem individuellen Internalisierungs- und Erkenntnisniveau ab.

Auch die kognitiven Konsistenztheorien und die funktionalen Theorien zum Einstellungswandel, die die Änderung von Einstellungen auf die Aufnahme neuer Information zurückführen, ordnen diese in den Kontext des individuellen Motivations- und Verhaltensgefüges ein (Hermann, 1979a, S. 8-14). Einstellungen selbst wiederum werden durchaus auch dreidimensional, d.h. aus einer affektiven, kognitiven und konativen Komponente bestehend, verstanden (Hermann, 1978, S. 14; Hermann-Brennecke, 1991, S. 67).

Die in der Sozialpsychologie vertretenen Auffassungen scheinen inzwischen Einzug in die kognitive Psychologie gehalten zu haben. Jedenfalls ist die Annahme von der Dominanz kognitiver Faktoren bei der Wissensbewältigung zugunsten eines Verständnisses von Emotion und Kognition als interagierenden Orientierungssystemen gewichen. Demzufolge gibt es keine affektiven Zustände und Prozesse ohne Kognitionsanteile und keine kognitiven Zustände und Prozesse ohne Affektionsanteile (Mandl & Huber, 1983, Zajonc & Pietromonaco & Bargh, 1982). Sogar in abstrakte Formen der Intelligenz scheinen affektive Faktoren einbezogen zu sein (Mandl & Huber, 1983, S. 17).

Bedenkt man, daß bereits im 18. Jahrhundert Franz Joseph Gall, der Begründer der Phrenologie, die die geistig-seelischen Anlagen des Menschen in bestimmten Bezirken des Gehirns lokalisiert, das Gehirn als Organ der Seelenfähigkeiten bezeichnete und es mit dem Organ der geistigen Funktionen und anderen Körperorganen analogisierte (Engelhardt & Hartmann, 1991, S. 58), so ist die in der Neurophysiologie und Neuroanatomie inzwischen vertretene Ansicht, es mache keinen Sinn, „ein umfassendes Geistkonzept zu entwickeln, ohne Gefühle und Empfindungen zu berücksichtigen“, längst überfällig (Damasio, 1995, S. 218).

Auf diesem Hintergrund soll im folgenden versucht werden, ein Globalmodell unter der Fragestellung zu entwerfen, welche Wirkungszusammenhänge

sich zwischen den beiden Konstrukten Affektion und Kognition im Fremdspracherwerbsprozeß überhaupt ausmachen lassen. Aus Gründen der Anschaulichkeit wird hier ein systemtheoretischer Ansatz verwendet.

## 2. Perspektivierung

Die folgende Abbildung zeigt die Wirkungszusammenhänge zwischen Affekt und Kognition im Fremdsprachenunterricht.

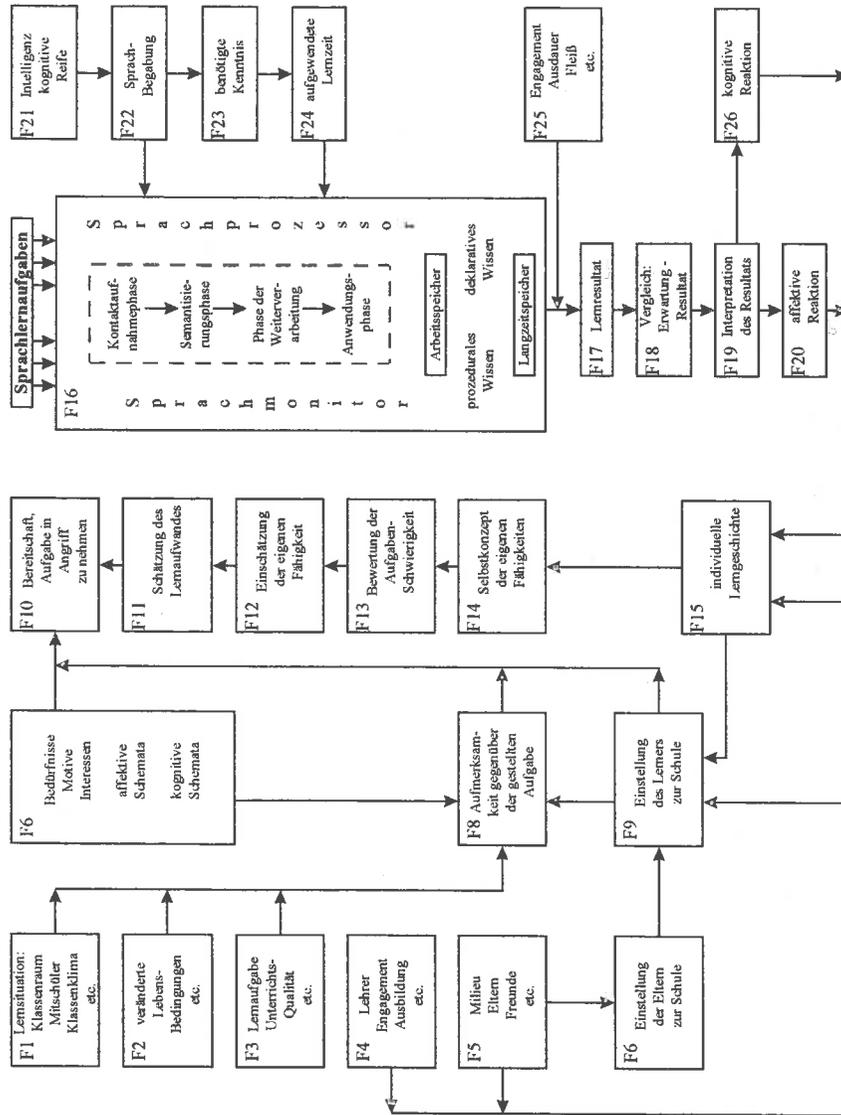
### 2.1. Theoriebildung

In dem Modell lassen sich fünf Bezugsebenen mit einer Vielzahl von Faktoren (F) unterscheiden:

Auf der **Bezugsebene 1** sind Affektionen im Sinne von Erlebnissen angesiedelt, die die direkt erfahrbare Umwelt betreffen. Dazu gehören z.B. die individuelle Befindlichkeit im Klassenraum, das emotionale Verhältnis zu den Mitschülern, die subjektiv empfundene Atmosphäre der konkreten Unterrichtssituation, Sympathie oder Antipathie gegenüber dem Lehrer (alles F1), aber auch Aspekte wie der Interessantheitsgrad der Sprachlernaufgabe und die Attraktivität des Unterrichts (F3).

**Bezugsebene 2** umfaßt affektive Ereignisse, die an das internalisierte Wissen, Sprachwissen, Wissen über die fremde Kultur geknüpft sind. Hier geht es z.B. darum, inwieweit den Lernenden Sinnerlebnisse vermittelt werden, die für sie auch persönliche Relevanz besitzen.

**Bezugsebene 3** bezieht sich auf die affektive Kompetenz der Lernenden, also auf das, was sie an Interessen, Präferenzen, Vorurteilen, Einstellungen, Ambiguitätstoleranz der zu lernenden Sprache, Land und Leuten entgegenbringen (F7). Die persönliche Lernbereitschaft (F10) ist sowohl an affektive (z.B. F7) als auch an kognitive Werturteile (F11-F14) gebunden. Eine positive Grundeinstellung zur Sprachlernaufgabe (F9) bestimmt wesentlich den Grad der Aufmerksamkeit, der ihr geschenkt wird (F8). Der Anreiz, der von der Lernaufgabe ausgeht, hängt aber auch von der Einschätzung ihrer Schwierigkeit (F13) und davon ab, ob die Beschäftigung mit ihr (F3) Erfolg verspricht. Dabei spielen ihre ästhetische Gestaltung in Form von Farbe, Bebilderung und akustische Aufmachung ebenfalls eine Rolle, steht sie doch in einer *Top-down*-Abhängigkeit vom Vorwissen und von der affektiven Sensibilität der Lernenden (F7). Es ist bekannt, wie stark die individuelle Lerngeschichte (F15) Haltungen zur Schule prägt. Negative Erfahrungen erhöhen nicht unbedingt die Lust, sich



Modellskizze der Wirkfaktoren (F1-F26) des Spracherwerbs. Die Pfeile bringen die angenommene Wirkrichtung zum Ausdruck

mit der betroffenen Sprache und all dem, was sie transportiert, weiter zu befassen (Hermann-Brennecke & Candelier, 1993, S. 243).

**Bezugsebene 4** verweist auf die Verknüpfung von Affektion und Kognition in den einzelnen Sprachverarbeitungsphasen. Dabei wird davon ausgegangen, daß Motive, Interessen, Einstellungen, emotionale Grundbefindlichkeiten und Reaktionen diese nicht nur begleiten und mitsteuern, sondern auch an unterschiedlichen Schaltstellen im kognitiven Sprachverarbeitungsprozeß (F16) mehr oder weniger starken Einfluß ausüben.

**Bezugsebene 5** beinhaltet die affektive Reaktion des Lernenden auf das kognitive Lernresultat (F17), also die Art und Weise, wie er es aufnimmt und verarbeitet. Dies kann sich wiederum kognitiv (F26) und affektiv (F20) niederschlagen und gleichermaßen den Verlauf der individuellen Lerngeschichte (F15) steuern. Deren Stellenwert innerhalb des Lernprozesses im Vergleich zu anderen Faktoren wie verbaler Begabung, Motivation und Einstellung wurde in einer empirischen Untersuchung mit verschiedenen Schülergruppen deutlich: Das Lernresultat, gemessen an der Note, vermochte bis zu 46% an Varianz der Effizienz des Englischunterrichts (gemessen mit verschiedenen Tests) aufzuklären (Geisler, 1987, S. 450-452; cf. zum Einfluß der Note auch Hermann, 1978, S. 236-238; Candelier & Hermann-Brennecke, 1993, S. 119).

## 2.2. Theorieanwendung

Wie könnte der Zusammenhang zwischen spracherwerbsbezogener Affektion und Kognition unter dem Aspekt der Theorieanwendung aussehen? Dies soll am Beispiel der Prozeßdimension illustriert werden. Wie aus der Modellskizze ersichtlich, setzt sich die interne Prozeßstruktur aus den folgenden vier Phasen zusammen (F16):

### 2.2.1. Kontaktaufnahme

Über den äußeren Anreiz hinaus sollte die Lernaufgabe einen Erkenntnisprozeß in Gang setzen, der den Lernenden sowohl kognitiv wie affektiv involviert, damit die **Außensteuerung** in ein **Sachinteresse** umschlägt (Hermann, 1981, S. 53; Hermann-Brennecke, 1994b, S. 65). Das setzt voraus, daß er sich ganzheitlich in seinem Sinn-, Denk-, Interessen-, Erfahrungs-, Motiv- und Werthorizont angesprochen fühlt; denn er wird sich nur dann engagiert einsetzen, wenn ihm die Aufgabe persönlich relevant, lösbar und attraktiv erscheint und sie sich an bereits vorhandene Kognitionen anknüpfen läßt.

Auswahl und didaktische Aufbereitung von Sprachlernaufgaben sind deshalb sehr sorgfältig zu handhaben, um den gesamten Lernprozeß nicht von Anfang an zu gefährden.

### 2.2.2. Verarbeitung

Um in dieser Phase vorhandene Interessen zu erhalten und zu vertiefen, sollte die Lernaufgabe so gestaltet sein, daß sie als Problemlösungsprozeß wirksam werden kann. Das bedeutet, daß sie eine Barriere oder Schwierigkeit, einen konzeptuellen Konflikt, Zweifel, Widerspruch oder eine Inkongruenz bzw. Dissonanzen, die eine Auseinandersetzung herausfordern, enthalten muß (Berlyne, 1974, S. 38-68; Festinger, 1957, S. 31). Allerdings sollten sie nicht unüberwindbar erscheinen; denn die Ausdauer verhält sich proportional zum Lösungsanreiz, besonders, wenn Aussicht auf Erfolg besteht.

### 2.2.3. Langzeitspeicherung

Entscheidend für eine nachhaltige Speicherung im Gedächtnis ist die Art und Weise, wie der Lernende die Verarbeitung des Wissens verinnerlicht (Hermann-Brennecke, 1994b, S. 64-65). Dazu gehört, bis zu welchem Grad sich die Erwartungen im Hinblick auf Nützlichkeit und Sinnhaftigkeit erfüllen, ob ausreichend Gelegenheit für eine progressive Verknüpfung von Affektionen und Kognitionen bleibt, inwieweit sich das Erfahrene in bereits vorhandenen Wertstrukturen verankern läßt und Handeln vorbereitet. Dabei darf der Erfolg in seiner Auswirkung nicht unterschätzt werden: positiv besetztes Wissen läßt sich besser behalten als solches, das neutral oder gar negativ belegt ist.

Aus Studien zum Bilingualismus und zur zweisprachigen Psychotherapie weiß man um die affektive „Ladung“ von Worten, die das Ingangsetzen kognitiver Operationen beeinträchtigen kann. Solange sich die Lexis auf konkrete Dinge bezieht, weichen die Reaktionen zweisprachiger Personen weniger voneinander ab, als wenn sie Abstrakta betreffen. Diese wiederum rufen größere Übereinstimmung hervor als emotionale Begriffe, die am weitesten auseinanderklaffen (Kolers, 1968, S. 81). Dies liegt daran, daß Wörter nicht nur **denotative**, sondern auch **konnotativ-affektive** Bedeutungen haben, die für Behaltens- und Erinnerungsprozesse entscheidend sein können (Kielhöfer, 1994, S. 214). Zieht man Erkenntnisse aus der Balance-Theorie über die Wechselwirkung von „sentiment relations“ (Emotionen) und „unit relations“ (kognitive Einheitsformationen) hinzu (Hermann, 1979a, S. 10-12), so ist zu vermuten, daß ungünsti-

ge Konstellationen hinsichtlich des Klassenklimas oder der Lehrperson das Behalten von Wörtern nicht eben fördert.

### 2.2.4. Sprachanwendung

Soll die Kommunikation in der Phase der Sprachanwendung gelingen, so ist vom Lehrenden Behutsamkeit und Geschicklichkeit gefordert; denn nicht nur ein gespanntes Verhältnis zum Lernenden kann störend wirken, sondern allein schon die Tatsache, daß der Unterrichtende nicht in der Lage ist, eine entkrampfte Lernatmosphäre zu schaffen. Besonders Prüfungssituationen vermögen den Abrufprozeß beträchtlich einzuschränken. Auch die Fehlertoleranz spielt eine entscheidende Rolle, um den Lernenden die Furcht zu nehmen, bei fehlerhaften Äußerungen innerhalb der Lerngruppe das Gesicht zu verlieren.

Gerade im schulisch gesteuerten Fremdsprachenerwerb besitzt das Zusammenspiel von Affektion und Kognition eine nicht zu unterschätzende Bedeutung. Es gibt keine ausschließlich kognitive Vermittlung von Sprache. Sie ist **immer** auch affektiv befrachtet. Unter diesem Gesichtspunkt ist es an der Zeit, sich über die Prozesse klarzuwerden, die im Lernenden ablaufen können. Soll er **affektiv und kognitiv** gleichermaßen involviert werden, dann muß ihm gestattet sein, Umwege zu benutzen, Erkenntnisse – z.B. grammatische Regeln – selbst zu entdecken, mit Sprache kreativ umzugehen und Fehler zu machen.

Es ist an der Zeit, daß sich die fremdsprachenbezogene Forschung dem Zusammenhang von Affekt und Kognition endlich gezielt und systematisch zuwendet. Denn könnte es nicht sein, daß die durchgängig zu konstatierende mangelnde Beachtung dieser Interdependenz mitverantwortlich ist dafür, daß nach fünf oder sechs Jahren schulischer Unterweisung in einer anderen Sprache der Lernfortschritt stagniert (Christ & Bertrand, 1991, S. 46), daß selbst nach neun Jahren Unterricht in ein und derselben Fremdsprache immer noch eine große Lücke zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen klafft (Wolff, 1990, S. 619), daß der Aufbau einer allgemeinen Sprachlernkompetenz im Sinne von **lernen wie man Sprachen lernt**, nach wie vor ein Desiderat ist und daß schulisches Fremdsprachenlernen – trotz propagierter Möglichkeit zur Grenzüberschreitung – nicht unbedingt zu einer allgemeinen Aufgeschlossenheit Fremdem gegenüber führt?

## Literaturverzeichnis

- Arnold, Magda B. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Hüllen, Werner & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1989). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Hüllen, Werner & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1982). *Das Postulat der Lernerzentriertheit: Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts*. Arbeitspapiere der 7. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1989). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. überarb. u. erw. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Berlyne, Daniel E. (1974). *Konflikt, Erregung und Neugier*. Stuttgart: Klett.
- Boosch, Alwin. (1983). Motivation und Einstellung. In Gerd Solmecke (Hrsg.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht* (S.21-40). Paderborn: Schöningh.
- Börner, Wolfgang. (1982). Ohne Titel. In Karl-Richard Bausch u.a. (Hrsg.). (1982), 22-36.
- Bredella, Lothar. (1982). In Karl-Richard Bausch u.a. (Hrsg.). (1982), 27-32.
- Brown, H. Douglas. (1976). Affektive Variablen des Zweitsprachenerwerbs. In Gerd Solmecke (Hrsg.), *Motivation im Fremdsprachenunterricht* (S. 70-84). Paderborn: Schöningh.
- Butzkamm, Wolfgang. (1977). Imitation und Kognition im Fremdsprachenunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 43, 3-10.
- Butzkamm, Wolfgang. (1989). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Candelier, Michel & Hermann-Brennecke, Gisela. (1993). *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris: Didier.
- Chomsky, Noam. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Christ, Herbert & Bertrand, Yves. (1991). Europe: propositions pour un enseignement des langues élargi. *Le Français dans le Monde*, 31, 44-69.
- Corder, S. Pit. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Damasio, Antonio R. (1995). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München, Leipzig: List.
- Dulay, Heidi & Burt, Marina. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In Marina Burt, Heidi Dulay & Mary Finocchiaro (Hrsg.), *Viewpoints on English as a second language* (S. 95-126). New York: Regents.
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Einhoff, Jürgen. (1993). Interkulturelles Lernen und Systemtheorie – eine Standortbestimmung. *Neusprachliche Mitteilungen*, 46, 6-13.
- von Engelhardt, Dietrich & Hartmann, Fritz. (1991). *Klassiker der Medizin*, Bd. 2, München: Beck.
- Færch, Claus, Haastруп, Kirsten & Phillipson, Robert. (1984). *Learner language and language learning*. Copenhagen: Gyldendalske Boghandel.
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele. (Hrsg.). (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Harlow: Longman.
- Felix, Sascha W. (1977). Kreative und reproduktive Kompetenz im Zweitsprachenerwerb. In Hans Hunfeld (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik* (S. 25-34). Kronberg/Taunus: Scriptor.
- Felix, Sascha W. (1982). *Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs*. Tübingen: Narr.
- Festinger, Leon. (1957). *A Theory of cognitive dissonance*. Stanford: University Press.

- Geisler, Wilhelm. (1987). *Die anglistische Fachdidaktik als Unterrichtswissenschaft. Zur empirischen Erforschung der Lernbedingungen und des Lernerfolgs im Englischunterricht*. Frankfurt: Lang.
- Geisler, Wilhelm. (1989). *Forschungsperspektiven in der anglistischen Fachdidaktik*. Frankfurt: Lang.
- Hermann, Gisela. (1977). Drei Strategien zur positiven Beeinflussung von Einstellungen lernschwacher Schüler im Englischunterricht. *Anglistik und Englischunterricht*, 1, 29-38.
- Hermann, Gisela. (1978). *Lernziele im affektiven Bereich. Eine empirische Untersuchung zu den Beziehungen von Englischunterricht und Einstellungen von Schülern*. Paderborn: Schöningh.
- Hermann, Gisela. (1979a). Die Rolle von Einstellungen im Fremdsprachenunterricht: Ein Dilemma der Fachdidaktik. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 52, 6-16.
- Hermann, Gisela. (1979b). Toleranz durch Sprachen? Zur Wirkung von Information im Fremdsprachenunterricht. *Englisch Amerikanische Studien*, 3, 397-408.
- Hermann, Gisela. (1981). Affektives Lernen im landeskundlichen Unterricht: Ein sozialpsychologischer Ansatz. In Dieter Buttjes (Hrsg.), *Landeskundliches Lernen im Fremdsprachenunterricht* (S. 50-63). Paderborn: Schöningh.
- Hermann, Gisela. (1983). Zum Einsatz einer Taxonomie für den affektiven Bereich innerhalb der Fremdsprachendidaktik. In Gerd Solmecke (Hrsg.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht* (S. 280-296). Paderborn: Schöningh.
- Hermann-Brennecke, Gisela & Candelier, Michel. (1993). Schulische Fremdsprachen zwischen Angebot und Nachfrage: Beispiel Französisch. *französisch heute*, 24, 236-241.
- Hermann-Brennecke, Gisela. (1991). Vorurteile: Eine Herausforderung an den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2(2), 64-99.
- Hermann-Brennecke, Gisela. (1993). Sprachsensibilisierung in der Grundschule. *Neusprachliche Mitteilungen*, 46, 101-109.
- Hermann-Brennecke, Gisela. (1994a). Affektive und kognitive Flexibilität durch Fremdsprachenvielfalt auf der Primarstufe. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5(2), 1-29.
- Hermann-Brennecke, Gisela. (1994b). Language learning and ethnic understanding: Auszug aus einem UNESCO-Bericht. *Englisch*, 29, 62-67.
- Heuer, Helmut. (1976). *Lerntheorie des Englischunterrichts. Untersuchungen zur Analyse fremdsprachlicher Lernprozesse*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hüllen, Werner & Jung, Lothar. (1979). *Sprachstruktur und Spracherwerb*. Düsseldorf, Bern, München: Bagel, Francke.
- Kielhöfer, Bernd. (1994). Wörter lernen, behalten und erinnern. *Neusprachliche Mitteilungen*, 47, 211-220.
- Klein, Wolfgang. (1984). *Zweitsprachenerwerb. Eine Einführung*. Königstein/Taunus: Athenäum.
- Knapp-Potthoff, Annelie & Knapp, Karlfried. (1982). *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kolers, Paul A. (1968). Bilingualism and information processing. *Scientific American*, 218, 78-86.
- Krashen, Stephen. (1977). The monitor model for adult second language performance. In Marina Burt, Heidi Dulay & Mary Finocchiaro (Hrsg.), *Viewpoints on English as a second language* (S. 152-161). New York: Regents.
- Krathwohl, David R., Bloom, Benjamin S. & Masia, Bertram B. (1973). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook II. Affective domain*. New York: McKay.
- Laine, Eero J. (1987). *Affective factors in foreign language learning and teaching: A study of the filter*. University of Jyväskylä: Department of English.
- List, Gudula. (1982). (ohne Titel). In Karl-Richard Bausch u.a. (Hrsg.). (1982), 79-82.

- Mandl, Heinz & Huber, Günter L. (1983). Theoretische Grundpositionen zum Verhältnis von Emotion und Kognition. In Heinz Mandl & Günter L. Huber (Hrsg.), *Emotion und Kognition* (S. 1-61). München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Mandler, George. (1975). *Mind and emotion*. New York: John Wiley & Sons.
- McNeill, David. (1971). The capacity for the ontogenesis of grammar. In Dan I. Slobin (Hrsg.), *The ontogenesis of grammar. A theoretical symposium* (S. 17-40). New York, London: Academic Press.
- Nissen, Rudolf. (1974). *Kritische Methodik des Englischunterrichts*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- O'Malley, J. Michael, Chamot, Anna U., Stewner-Manzanares, Gloria, Kupper, Lisa & Russo, Rocco P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 21-46.
- Piaget, Jean. (1954). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Paris: C.D.U.
- Piaget, Jean. (1979). *Probleme der Entwicklungspsychologie. Kleine Schriften*. Frankfurt/Main: Syndikat.
- Piepho, Hans-Eberhard. (1979). *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I. Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts*. Limburg: Frankonius.
- Quetz, Jürgen. (1974). Inferenz und Interferenz bei Semantisierungsprozessen in einer Fremdsprache. *Neusprachliche Mitteilungen*, 27, 65-72.
- Roeder, Peter M. (1974). Modelle der Differenzierung in Abhängigkeit von Leistungsdimensionen einzelner Fächer. In Peter M. Roeder & Klaus Treumann (Hrsg.), *Dimensionen der Schulleistung, Teil I* (S. 11-142). Stuttgart: Klett.
- Selinker, Larry. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231.
- Springmeyer, Ursula. (1973). *Sprachbetrachtung im Englischunterricht. Ansätze und Versuche*. Leer: Grundlagen & Praxis.
- Stang, Hans-Dieter. (1990). *Pragmadidaktik im Fremdsprachenunterricht. Begründung und Weiterentwicklung*. Heidelberg: Julius Groos (Diss.).
- Tönshoff, Wolfgang. (1990). *Bewußtmachung – Zeitverschwendung oder Lernhilfe? Ausgewählte Aspekte sprachbezogener Kognitivierung im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Brockmeyer.
- Vielau, Axel. (1975). Ausbildung fremdsprachlicher Begriffe. Ein Unterrichtsmodell auf der Basis der Interiorisierungstheorie Galperins. *Linguistische Berichte*, 37, 77-91.
- Vogel, Klaus. (1990). *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Wendt, Michael. (1993). *Strategien fremdsprachlichen Handelns*. Tübingen: Narr.
- Wilkins, David A. (1976). *Notional syllabuses*. London: Oxford University Press.
- Wode, Henning. (1981). *Learning a second language. An integrated view of language acquisition*. Tübingen: Narr.
- Wode, Henning. (1988). *Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.
- Wolff, Dieter. (1987). Auf- und absteigende Verarbeitungsprozesse bei der Textverarbeitung in der zweiten Sprache. In Wolfgang Lörcher & Rainer Schulze (Hrsg.), *Perspectives on language in performance* (S. 1310-1323). Tübingen: Narr.
- Wolff, Dieter. (1990). Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen*, 89, 610-625.
- Wolff, Dieter. (1993). Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen. *Die Neueren Sprachen*, 92, 510-531.

- Zajonc, Robert B., Pietromonaco, Paula & Bargh, John. (1982). Independence and interaction of affect and cognition. In Margaret S. Clark & Susan T. Fiske (Hrsg.), *Affect and cognition* (S. 211-229). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Zimmermann, Günter. (1982). (Ohne Titel). In Karl-Richard Bausch u.a. (Hrsg.), (1982), 126-132.
- Zimmermann, Günter. (1992). Zur Funktion von Vorwissen und Strategien beim Lernen mit Instruktionstexten. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3(2), 57-59.

## Schulische Wege zur Mehrsprachigkeit

Ingeborg Christ\*

The article refers to a new agreement of the Permanent Conference of the Ministers of Education in the Federal Republic of Germany concerning the improvement of teaching and learning foreign languages in school in order to prepare young people for their lives in a multilingual Europe. In Germany some steps to multilingualism have already been taken, such as one compulsory foreign language for all pupils; possibility to choose two or three foreign languages in some types of secondary schools; programs of heritage languages for children of migrants; language teaching in primary schools and teaching languages through non-linguistic subjects. But there remains a lot to do, because too many pupils study only one modern foreign language. The article discusses how to improve organisational, pedagogical and psychological conditions in order to motivate more pupils and their parents to dare the *adventure of multilingualism*.

### 1. Ein Blick auf die aktuelle schulsprachenpolitische Diskussion

Der Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 7.10.1994, der den Titel „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“ trägt und „Mehrsprachigkeit“ als „Lernziel der Zukunft“ bezeichnet, erklärt es als wünschenswert, daß möglichst viele Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit zwei Fremdsprachen lernen und denen, die höherwertige Abschlüsse anstreben und die länger die Schule besuchen, Möglichkeiten geboten werden, drei und gegebenenfalls noch mehr Fremdsprachen zu lernen.

Der Europarat fordert seit langem, daß **alle** Jugendlichen in Europa während ihrer Ausbildung in zwei Fremdsprachen eingeführt werden. Er unterstreicht diese Forderung, indem er im Rahmen seiner Projekte folgende Themen als vorrangig herausstellt: Frühes Fremdsprachenlernen (von Klasse 1 der Primarstufe an), Fremdsprachen in der beruflichen Bildung, Techniken/Verfahren des Lernens von Fremdsprachen, neue Technologien zur Förderung des Fremdsprachenlernens, „bilingualer“ Unterricht, Pädagogik des Austauschs, Evaluation von Prüfungsformen, Vorschläge für Zertifikate, Ausarbeitung eines europäischen „PORTFOLIO“ für das Fremdsprachenlernen. Viele von diesen Vorschlägen sind im sogenannten „Allgemeinen Europäischen Referenzrahmen für

---

\* **Korrespondenzadresse:** MR' Dr. I. Christ, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Völklinger Str. 49, 40221 Düsseldorf.

das Lernen und Lehren von Sprachen“ (Council of Europe/Conseil de l'Europe, 1996) in einen größeren Zusammenhang eingebracht worden.

Auch die Europäische Union ist im Hinblick auf das Postulat „Mehrsprachigkeit der europäischen Bürger“ nicht passiv geblieben. So hat z.B. Frankreich zu Beginn seiner letzten Präsidentschaft im Europäischen Rat versucht, die Mitgliedsländer darauf festzulegen, allen europäischen Schülerinnen und Schülern zwei Sprachen während ihrer Schulzeit zu vermitteln. Es ist der französischen Regierung zwar nicht gelungen, sich gegen britischen und deutschen Widerstand durchzusetzen und einen einstimmigen Beschluß der Mitgliedsländer herbeizuführen. Immerhin stand aber auch in diesen Debatten das Problem der Mehrsprachigkeit künftiger europäischer Bürger auf der Tagesordnung, und Frankreich selbst ging mit gutem Beispiel voran, indem es in der Sekundarstufe I – im *collège* – das Studium zweier Sprachen zur Pflicht macht.

Der ehemalige Präsident der Europäischen Kommission, Jacques Delors, schlug die Institutionalisierung und Förderung längerer Auslandsaufenthalte aller europäischen Jugendlichen vor. Auch dieser Vorschlag hat ohne Zweifel eine deutliche sprachpolitische Komponente.

Mehrsprachigkeit der europäischen Bürger, so kann zusammengefaßt werden, ist ein von vielen Verantwortlichen akzeptiertes politisches Ziel, und die Ansicht ist verbreitet, daß Europa in seiner gewachsenen Vielsprachigkeit nur dann funktionieren und sich friedlich entwickeln kann, wenn die Bürger Europas sich des Wertes und der kulturellen Bedeutung dieser Vielsprachigkeit bewußt sind und sich als sprachlich und kommunikativ Handelnde darauf einstellen und damit letztlich zu ihrem Erhalt beitragen.

## 2. Entwicklungen in Deutschland

Das Ziel ist in der Praxis allerdings noch lange nicht erreicht; die Zukunft hat erst bescheiden begonnen. „Zum polyglotten Deutschen ist es noch weit“, schrieb – ganz in diesem Sinne – Brigitte Mohr in der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ vom 30. 3. 1995. Gewiß ist unbestreitbar von seiten der Schulen schon vieles geschehen, um die Voraussetzungen für eine allmähliche Realisierung einer mehrsprachigen Gesellschaft zu schaffen. Um aber die jungen Deutschen und die in Deutschland lebenden jungen Ausländer tatsächlich zu mehrsprachigen Personen zu erziehen, sind noch manche Anstrengungen nötig. Zunächst seien als Positiva folgende Fakten vermerkt:

- **Eine Fremdsprache für alle.** Dieses Ziel ist in der ehemaligen DDR früher verwirklicht worden als in der alten Bundesrepublik; denn in der DDR wurden alle Schüler bereits seit Ende der vierziger Jahre in Russisch unterrichtet;

in den westlichen Ländern wurde der Fremdsprachenunterricht für alle Mitte der sechziger Jahre obligatorisch – in der Regel Englisch, in manchen Fällen auch Französisch (siehe hierzu den historischen Überblick bei Christ & Hülsen, 1995).

- **Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht** für Kinder arabischer, (neu-)griechischer, italienischer, portugiesischer, serbo-kroatischer, slowenischer und spanischer Muttersprache. Dieser Unterricht in den Herkunftssprachen von Kindern von sogenannten Gastarbeitern hat eine wichtige Funktion im Insgesamt schulischer Wege zur Mehrsprachigkeit, bedeutet er doch sprachpolitisch die Spracherhaltung für eine nach Millionen zählende Population, die auf diesem Wege in exemplarischer Weise individuell mehrsprachig werden kann.
- **Begegnung mit Fremdsprachen in der Grundschule.** Alle Länder der Bundesrepublik haben seit Beginn der neunziger Jahre prinzipiell der Einführung in Fremdsprachen in Grundschulen zugestimmt und erproben verschiedene Konzepte, die der Schulausschuß der Kultusministerkonferenz auswerten wird. Durch die Einführung von Fremdsprachen in der Grundschule werden bei den Kindern die Voraussetzungen für intensiveres Sprachenlernen und auch für Mehrsprachigkeit geschaffen.
- **Ein breites Angebot von Fremdsprachen in den Sekundarschulen.** Die seit Jahrzehnten von Fremdsprachenlehrer-Verbänden und von Sprachen- und Kulturpolitikern geforderte Diversifizierung des Fremdsprachenunterrichts hat in den letzten Jahren – wenn auch nicht flächendeckend, so doch regional und lokal – reale Fortschritte gemacht, wenn man sich die Ausgangslage in den achtziger Jahren vor Augen führt. Wie in der DDR bis zu ihrem Ende das Russische dominierte (und außerdem nur das Englische und mit weitem Abstand das Französische eine Chance hatten), war in den westlichen Ländern das Englische durch das Hamburger Abkommen in einer Quasi-Monopol-Stellung (mit dem Französischen als einzig namhaftem Konkurrenten), die durch die Vereinigung der beiden deutschen Staaten noch verstärkt wurde, indem es nunmehr auch in den östlichen Bundesländern zur bei weitem am meisten unterrichteten Sprache geworden ist. Dennoch ist im Osten wie im Westen des Landes das schulische Angebot an Fremdsprachen breiter und vielfältiger geworden. In Nordrhein-Westfalen werden beispielsweise in den Sekundarstufen heute 13 moderne Fremdsprachen unterrichtet, und in manchen anderen Bundesländern ist die Zahl nicht kleiner. Die Konkurrenz unter den Fremdsprachen ist dadurch härter geworden, der Wettbewerb größer, aber die Zielrichtung ist die richtige: **durch Diversifizierung zur Mehr-**

**sprachigkeit** zu gelangen, indem nämlich Kenner vieler Sprachen ausgebildet werden, deren Vermittlung bei Bedarf eingeholt werden kann.

- **Die erste Pflichtfremdsprache in den Sekundarschulen.** Im Kontext einer Diversifizierung des Fremdsprachenangebots hat die erste Pflichtfremdsprache eine besondere Position. Es ist nicht zu bestreiten, daß sie das Sprachbewußtsein und das Sprachverhalten der Lernenden sowie ihre Einstellung gegenüber weiteren Sprachen im allgemeinen stärker prägt als später unterrichtete Sprachen. Das Hamburger Abkommen in der Fassung von 1971 (Christ & Liebe, 1981) hatte für die alten Bundesländer eine erste vorsichtige Öffnung gebracht. Seither konnten die Gymnasien in Klasse 5 **eine moderne Fremdsprache oder Latein** anbieten. Für die anderen Schulformen blieben die Ministerpräsidenten bei der Formulierung, daß die erste Fremdsprache **in der Regel Englisch** sein solle. Wer die Entwicklung seit 1971 verfolgt hat, weiß, daß die Auswirkungen bescheiden waren. Nur sehr allmählich verbreiterte sich das Angebot für Französisch. Andere moderne Fremdsprachen kamen zunächst gar nicht zum Zuge. Seit Beginn der neunziger Jahre kommen vereinzelt neben Englisch, Französisch und Russisch auch andere Sprachen, so z.B. Italienisch und Spanisch als erste (Pflicht-)Fremdsprachen vor.
- **Bilingualer Unterricht.** Der sogenannte bilinguale Unterricht – d.h. die Nutzung einer Fremdsprache als Unterrichtssprache in nicht-sprachlichen Fächern – ist in Deutschland seit dem Ende der sechziger Jahre erprobt. Während dieser jedoch zunächst nur in wenigen Gymnasien ausschließlich in Französisch und Englisch stattfand, hat er seit Mitte der achtziger Jahre einen Aufschwung erlebt und wird in anderen Schulformen außerhalb der Gymnasien und lokal und regional auch in weiteren Zielsprachen (so in Italienisch, Niederländisch, Russisch und Spanisch) praktiziert. (Zum bilingualen Unterricht siehe den europaweiten Überblick in Fruhauf, Coyle & Christ, 1996 und zu seiner Konzeption in Deutschland Mäsch, 1995). Eine Arbeitsgruppe des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz ist mit der Förderung der entsprechenden Bildungsgänge und der Entwicklung von Vorschlägen für eine adäquate Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung beauftragt.
- **Schüleraustausch mit vielen Ländern.** Auch der Schüleraustausch steht im Dienst der Förderung der Sprachkenntnisse und der Entwicklung der Mehrsprachigkeit. Er ist besonders gut ausgebaut zwischen Deutschland und den Vereinigten Staaten sowie zwischen Deutschland und Frankreich. Während im ersten Fall langfristige Austauschmaßnahmen im Vordergrund stehen, werden beim Austausch mit Frankreich vor allem kurzfristige, dafür häufig aber wiederholte Maßnahmen durchgeführt. Da Schüleraustausch eine Einrichtung auf Gegenseitigkeit ist, geht es hierbei auch um eine gegenseitige

Sprachförderung – also auch um die Förderung des Deutschen als Fremdsprache. Allerdings besteht auch Abhängigkeit von der Nachfrage der jeweiligen Partnerländer; hier sind Ungleichgewichte und Schwankungen zu beobachten, die die Nachfrage im sprachlichen Bereich spiegeln (zum Schüleraustausch siehe Fachverband Moderne Fremdsprachen, 1992; Christ, 1993).

- **Lehreraustauschprogramme** sind eine wichtige Ergänzung der Maßnahmen zur Sprachförderung in Schulen. Denn nur wenn die Schule als ganze, als Einrichtung, in der Lehrer, Schüler, Eltern und Schulleitungen zusammenarbeiten, sich mehrsprachig orientiert, wird sie zu einem **Haus des Lernens**, in dem das Lernen von fremden Sprachen und der Umgang mit ihnen als selbstverständlich erachtet wird.

### 3. Kritische Punkte

Es ergibt sich schon aus diesem kurzen Überblick, daß Wege zur Mehrsprachigkeit durch schulische Voraussetzungen eröffnet werden können. Schule kann hier aber nicht isoliert gesehen werden, da sie in einem gesellschaftlichen Umfeld steht und von Meinungen und Entscheidungen von Schülern, Schülereltern, Lehrern, Schulverwaltungen und Parlamenten abhängt. Daraus ergeben sich notwendig Begrenzungen, und es entstehen auch Defizite, von denen im folgenden die Rede sein wird.

In der Jahrgangsstufe 5 lernen zwar alle Kinder eine „Fremdsprache“, aber dies ist keineswegs immer eine **moderne** Fremdsprache. Denn aus strukturellen Gründen nimmt das Lateinische dort die Stelle einer modernen Fremdsprache ein. Dadurch wird den betroffenen Schülern in einem nach Ansicht aller Fachleute besonders günstigen Lebensabschnitt die Möglichkeit genommen, in den Gebrauch einer **lebenden** Fremdsprache eingeführt zu werden.

Zum anderen ist schon erwähnt worden, daß die erste **moderne** Pflichtfremdsprache in fast allen Fällen das Englische ist. Dieses Faktum wird von allzu vielen Schülern und Schülerinnen und von ihren Lehrkräften wie von ihren Eltern, auch der im Prinzip mehrsprachig angelegten Schulformen Realschule und Gymnasium, als eine Einladung mißverstanden, es mit dem Erwerb dieser einen Fremdsprache genug sein zu lassen. Anders ist es, wenn mit einer anderen Sprache begonnen wird, denn in diesem Fall ist nach Lage der Dinge anschließend das Englische, das heißt eine weitere moderne Sprache, pflichtmäßig zu lernen. Wer also für andere Sprachen als erste Pflichtfremdsprachen argumentiert, spricht nicht **gegen** das Englische, sondern **für** Mehrsprachigkeit.

Als besonders gravierend muß es angesehen werden, daß im bundesweiten Durchschnitt etwa 40% der Gymnasiasten mit der Sprachenfolge Latein/

Englisch bzw. Englisch/Latein sich auf diese beiden Sprachen beschränken und damit mit **nur einer modernen Fremdsprache** die Hochschulreife erwerben. Die in internationalen Gremien von deutschen Kulturpolitikern immer wieder vorgebrachte Behauptung, in Deutschland lerne jeder Gymnasiast (mindestens) zwei Fremdsprachen, ist in der Tat eine Irreführung der Partner, für die **Fremdsprache** *foreign language, langue étrangère, lingua straniera, lingua extranjera* ist, und eben nicht eine **alte** Sprache, die in anderen Ländern eine gesonderte Position im Curriculum hat.

In anderen Schulformen der Sekundarstufe I – namentlich in Hauptschulen – wird in der Regel gar nicht die Möglichkeit geboten, mehr als eine Fremdsprache zu lernen, eine Begrenzung, die – wie empirische Untersuchungen erwiesen haben – von den betroffenen Schülerinnen und Schülern selbst oft bedauert wird (vgl. hierzu Candelier & Hermann-Brennecke, 1993). Auch hier scheint sich allerdings infolge der Bewegung an der Grundschule wenigstens im Bereich von Arbeitsgemeinschaften etwas zu bewegen (Bebermeier, 1996).

Man kann weitere strukturelle Gründe anführen, warum Schulen nur zögerlich **Wege zur Mehrsprachigkeit** finden. Kleine Lerngruppen für Fremdsprachen sind ausgeschlossen. Solche Dispositionen wären aber gerade bei seltener gelernten Sprachen nötig, wenn diese überhaupt eine Chance im schulischen Lernangebot erhalten sollen. Dem Wunsch nach Zulassung kleinerer Lerngruppen werden finanzielle Gründe entgegengehalten, gegen die in unserer Zeit nur schwer zu argumentieren ist. Dennoch muß es gesagt werden: so wie man in einem Orchester auch Oboen und Kontrabässe braucht und so wie man im Sportunterricht es nicht nur mit dem Fußball und der Leichtathletik als Disziplinen, die für alle interessant sein könnten, bewenden läßt und es offensichtlich schafft, die nötigen Unterrichtsstunden zu erwirtschaften, so sollte das auch im Bereich der modernen Fremdsprachen möglich sein.

Das tradierte Schema, nach dem Fremdsprachen in Klasse 5, in Klasse 7 in Klasse 9 und dann in der Sekundarstufe II wieder in Klasse 11 beginnen können, ist ebenfalls auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit in vielen Fällen hemmend, weil zu starr. Der Schule als **Haus des Lernens** wären hier größere Entscheidungsspielräume zu wünschen. Eine Schule engagiert sich beispielsweise stark im Schüleraustausch mit einer polnischen Schule. Es wäre sinnvoll, wenn die Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrkräfte vor Beginn der jeweiligen Austauschmaßnahme in die Grundzüge der polnischen Sprache eingeführt würden und auch einiges über polnische Geschichte, polnische Gegenwart lernten. Dafür mag eine Projektwoche ein guter Ort sein. Nur weiß man, wie schnell das dort in sprachlicher Hinsicht Gelernte, wenn es nicht mehr rege gehalten wird, dem Vergessen anheimfällt. In einem solchen Fall wäre ein nach dem Aus-

tausch fortgeführter Unterricht in polnischer Sprache eine nicht nur nützliche, sondern auch motivierte Unternehmung. Wie ist ein solches Angebot im Stundenplan unterzubringen? Wie ist es zu finanzieren? Zur Zeit gibt es kaum Möglichkeiten.

Als zu starr wird oft auch die von der Konferenz der Kultusminister verlangte ununterbrochene Unterrichtung in einer Fremdsprache empfunden. Nur bei Erfüllung dieser Bedingung wird sie als „fortgeführte“ Fremdsprache angesehen, und man kann in aller Regel nur dann in einen entsprechenden Grund- oder Leistungskurs in der gymnasialen Oberstufe eintreten, wenn man die dort gelehrte Sprache ohne Unterbrechung gelernt hat. Dabei gäbe es gute Gründe, eine von Klasse 5 an gelernte Sprache nach 4 oder 5 Jahren lehrgangsmäßigen Unterrichts auf andere Weise weiterzupflegen (z.B. als Unterrichtssprache in Sachfächern) und den Sprachunterricht später mit einer spezifischen Zielsetzung, zum Beispiel konzentriert auf fremdsprachliche Literatur, wieder aufzunehmen.

Es mangelt Schülern, Eltern, Lehrkräften und Schulleitungen häufig an Informationen über den Sinn und die Möglichkeiten der Verwirklichung einer operationalen Mehrsprachigkeit und über die Chancen, die daraus erwachsen. Wenn die Sinnhaftigkeit für die Gesellschaft wie für die einzelnen eingesehen und wenn verstanden würde, daß Mehrsprachigkeit durch viele kleine Schritte zu erreichen ist, dann wüchse auch die Motivation, sich auf das **Abenteuer Mehrsprachigkeit** einzulassen (s. hierzu die Arbeiten des Bochumer Kreises). Dieses Abenteuer hat eine wesentliche Voraussetzung, daß nämlich das Sprachenlernen und die Anwendung des Gelernten auf das engste und das unmittelbarste miteinander verbunden werden. Sprachenlernen ist nämlich nicht nur und nicht in erster Linie Lernen für später, sondern Lernen für hier und heute. Anwenden von Sprachkenntnissen bedeutet eine Ausdehnung des Lernprozesses über den förmlichen Lernvorgang hinaus. Es motiviert zugleich zu weiterem Lernen, zu weiterem Nachfragen und Nachschlagen. An Möglichkeiten für die Anwendung mangelt es nicht: Verwendung der gelernten Sprache in anderen Lernkontexten (z.B. im sogenannten bilingualen Unterricht, aber auch beim gelegentlichen Studium von fremdsprachlichen Texten im Sachunterricht), Austausch mit Schülern anderer Sprache, Korrespondenz (z.B. Briefwechsel, Austausch von Ton- und Video-Kassetten, Korrespondenz durch E-mail, Fax usw.), private Lektüre in fremden Sprachen (z.B. von Jugendbüchern, *comics/bandes dessinées/tebeos*), gelenkte oder un gelenkte Beschäftigung mit fremdsprachlichen Rundfunk- oder Fernsehsendungen, Filme in fremden Sprachen im Originalton (ohne oder mit muttersprachlichen oder fremdsprachlichen Untertiteln), Singen, Rezitieren, Theaterspielen in fremden Sprachen.

Dies alles ist zweifellos nicht ohne Mühe und zum guten Teil auch nicht ohne Kosten zu haben, dürfte sich aber auszahlen, denn die planmäßige Verknüpfung von Lernen und Anwenden fremder Sprachen stellt eine optimale Nutzung der Lernzeit dar, die dem Fremdsprachenunterricht zur Verfügung steht.

#### 4. Aktuelle Planungen

Der eingangs zitierte Beschluß der Kultusministerkonferenz „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“ vom 7.10.1994 hat als Ziel, auf der Grundlage von Prüfaufträgen an die Länder eine Meinungsbildung in folgenden Bereichen herzustellen:

- (1) Nutzung der Lerndauer, Weiterentwicklung der Organisationsstruktur sowie Präzisierung der Inhalte und Ziele des Fremdsprachenunterrichts in der Intention, möglichst viele Schülerinnen und Schüler aller Schulformen zu vermehrtem Sprachenlernen zu führen.
- (2) Stellenwert und inhaltliche Gestaltung der Fremdsprachenvermittlung an der Grundschule in ihrem Zusammenhang mit dem Sprachunterricht der Sekundarstufe I.
- (3) Ausweitung des bilingualen Unterrichts insgesamt und Erweiterung der Sprachen und Sachfächer für diesen Unterricht.
- (4) Sicherung des Fremdsprachenunterrichts im berufsbildenden Bereich, insbesondere im dualen System.
- (5) Einbeziehung der Sprache und Kultur sogenannter Herkunftssprachen in das Angebot der Schulfremdsprachen.
- (6) Zukunftsorientierte Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts hinsichtlich der Inhalte, der didaktischen und methodischen Entscheidungen sowie der Verfahren der Beurteilung und Bewertung, die dem lebenslangen und interkulturellen Lernen am besten dienen.
- (7) Eine den neuen Anforderungen gemäße Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer.
- (8) Information und Motivation von Eltern und Schülern zum Sprachenlernen.

Diese Fragen, die scheinbar isoliert nebeneinanderstehen, hängen in Wirklichkeit zusammen und werden gebündelt durch die erste Frage nach der optimalen Nutzung der Lerndauer. Die Lösung dieses Kernproblems dürfte allerdings noch einige Zeit in Anspruch nehmen, da in der Konsequenz die Organisationsstruktur des Fremdsprachenunterrichts in der Schule in ihrer jetzigen Form tangiert wird.

Konkreter sind Fragen wie die nach der Art und Weise, in der die Fremdsprachenvermittlung in der Grundschule zu gestalten sei, als vorgezogener Fremd-

sprachenunterricht oder als Begegnungssprachenunterricht. Allerdings steht auch hinter dieser Fachdiskussion die grundsätzlichere Frage, ob wie bisher ein Konzept der Vermittlung mehr oder weniger isoliert nebeneinander stehender Einzelsprachen oder ein offeneres Konzept der Entwicklung von Dispositionen zum Erwerb mehrerer Sprachen anzustreben sei.

Eine solche grundsätzliche Diskussion wird sonst nur im Zusammenhang der dritten Sprachen, der sogenannten „Tertiärsprachen“, sowie mit anderen Vorzeichen auch des interkulturellen Lernens geführt. Es geht im Konkreten um die Bereitschaft, Sprachen zu lernen, und zwar lebensbegleitend, und dies anders als bisher, da die Sprachen in aller Regel monolithisch nebeneinander angeboten und gelernt werden, vielfach ohne daß der Zusammenhang des Sprachenlernens thematisiert und ohne daß explizit Bereitschaft geweckt wird, sich für Fremdsprachen insgesamt zu öffnen. Dies gilt für den Unterricht in der Muttersprache ebenso wie für den in der ersten Fremdsprache, der häufig ohne Rücksicht auf nachfolgende Fremdsprachen erfolgt, sowie auch den Unterricht in der zweiten und in weiteren Fremdsprachen, bei deren Vermittlung häufig nicht berücksichtigt wird, daß bereits Sprachlernerfahrungen vorliegen. Die konsequente Entwicklung eines Mehrsprachenkonzeptes wird den bisherigen Sprachunterricht sicherlich langfristig verändern.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage der Inhalte nicht nur im Sinne der Auswahl der Sachgegenstände, obgleich diese zweifellos der Reflexion bedürfen. Der Beschluß der Kultusministerkonferenz zielt u.a. beispielsweise auf einen größeren Anwendungsbezug, stärkere Orientierung auf Bedürfnisse der Praxis sowie eine Einbeziehung der europäischen Dimension beim Fremdsprachenlernen. Das Ergebnis einer Befragung ehemaliger Absolventen bilingualer Züge brachte zutage, daß hier Mängel gerade von Schülerinnen und Schülern empfunden wurden, die grenzüberschreitend denken. Sie beklagten, daß nie ein Lebenslauf für die Vorstellung im Partnerland verfaßt werden mußte und nie ein Modell eines Bewerbungsschreibens um einen Studien-, Praktikums- oder Arbeitsplatz im Land der Zielsprache geboten wurde.

Umdenken der Inhalte bedeutet gemäß dem genannten Beschluß über diese Revision der Themen hinaus auch und besonders Ausrichtung des Unterrichts auf Lernen des Lernens von Fremdsprachen. In diesem Sinne bemüht sich der oben schon zitierte Bochumer Kreis darum, den Lernenden Vorkenntnisse aus der Muttersprache und den weiteren gelernten Sprachen als Mittel zur Entschlüsselung von Texten und als Grundlage zum Durchschauen und zum Erwerb von grammatischen und lexikalischen Strukturen bewußt zu machen. Es soll dabei die Erfahrung vermittelt werden, daß man von einer neu zu erlernen-

den Sprache schon manches kennt, bevor man das erste Wort von ihr gelernt hat.

Die Prüfaufträge zum bilingualen Unterricht ordnen sich ebenfalls in diesen größeren Zusammenhang ein. Gewiß ist zuweilen die Frage zu vernehmen, bis zu welchem Umfang sich der zusätzliche Unterricht, dessen diese Züge bedürfen, angesichts finanzieller Begrenzungen ermöglichen, zuweilen auch, ob er sich vom Ergebnis her überhaupt rechtfertigen lasse. In fachlicher Hinsicht ist festzustellen, daß die Qualität des bilingualen Unterrichts infolge empirischer Forschungen zunehmend Bestätigung erfahren hat. Experten äußern sogar die Meinung, die Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache sei eine so fundamentale Erfahrung, daß sie von allen Kindern, auch außerhalb spezieller Bildungsgänge, gemacht werden müsse. In diesem Zusammenhang sind Arbeiten, die in Österreich durchgeführt werden, von besonderer Bedeutung. Dort wird das gesamte Curriculum auf Themen und Gegenstände in den einzelnen Fächern hin untersucht, die sich für eine Bearbeitung in der Fremdsprache eignen. Für diese werden didaktische Module mit entsprechenden Materialien und unterrichtsmethodischen Hinweisen erarbeitet und Fortbildungsmaßnahmen vorgesehen. Nach ausschließlicher Ausrichtung bei dieser Entwicklungsarbeit auf die Fremdsprache Englisch wird jetzt eine Ausweitung auf andere Fremdsprachen im Sinne der Diversifizierung angestrebt. Solche Bemühungen könnten gegebenenfalls auch in der Bundesrepublik Deutschland in anderen als bilingualen Bildungsgängen, insbesondere im berufsbildenden Bereich eine intensivere Nutzung der Lernzeit als Sprachlernzeit ermöglichen.

Insgesamt wird sich zeigen, welche Möglichkeiten im Rahmen von Schulprogrammen im Sinne der Innovation des Lernens von Sprachen für Europa gefunden werden. Von den positiven Erfahrungen in bilingualen Bildungsgängen abgesehen wirken vereinzelte Versuche mit neueren Formen des Unterrichts von Fremdsprachen wie Blockunterricht, Intensivkurse und bilaterale Tandemphasen im schulischen Bereich ermutigend.

Bei solchen Überlegungen wird auch die ebenfalls von der Kultusministerkonferenz gestellte Frage nach den Auswirkungen außerschulischer Abschlüsse und Zertifikate für den schulischen Fremdsprachenunterricht praktische Bedeutung erhalten wie auch die vom Europarat initiierte und von vielen mit Interesse beobachtete Entwicklung eines PORTFOLIO Fremdsprachen. In einem solchen Portfolio könnten die bisher nur ungenügend dokumentierten Kenntnisse in Herkunftssprachen und auch die für das Leben im zukünftigen Europa so wichtigen interkulturellen Erfahrungen in Erscheinung treten.

Neue Anforderungen an Unterricht stellen auch neue Anforderungen an die Lehrkräfte. Insofern ist es konsequent, daß der genannte Beschluß die Frage der

Lehrerbildung als besonderen Problembereich nennt. Dabei werden Auslandsaufenthalte des zukünftigen Fremdsprachenlehrers/der Fremdsprachenlehrerin im Lande der Zielsprache als selbstverständlich vorausgesetzt, wie dies bisher noch längst nicht überall der Fall ist. Es wird auch die Forderung erhoben, daß insbesondere die Lehrkräfte für Fremdsprachen darauf vorzubereiten sind, wenigstens epochenweise im Ausland das Fach Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten. Eine eigens zu diesem Zweck eingesetzte Arbeitsgruppe wird die Zusammenhänge zwischen den „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“ und den Auswirkungen für die Lehrerbildung näher beleuchten.

Die acht Punkte des Beschlusses sind bisher nur Aufträge zur Prüfung, nicht zur Verwirklichung. Wenn sie bis zu Ende gedacht werden, können tiefgreifende Veränderungen daraus erwachsen. Daß eine Umsetzung von heute auf morgen nicht der Fall sein wird, liegt daher nahe. Noch wird im allgemeinen von einer streng geregelten Folge von Fremdsprachen ausgegangen, wobei die Gleichwertigkeit der Fächer im Sinne der Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung – EPA – (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 1989) im sprachlichen Bereich als weitgehende Gleichheit der Anforderungen bei der ersten, zweiten oder dritten Fremdsprache verstanden wird. Die Empfehlung in dem Beschluß an die Länder, „ein gestuftes Lehrgangskonzept ... zu prüfen (und) Möglichkeiten für eine rezeptive Mehrsprachigkeit als alternatives Leitziel für das Erlernen einer zweiten und/oder dritten Fremdsprache auf seine Realisierbarkeit hin zu untersuchen“ ist zur Zeit Gegenstand entsprechender Prüfarbeiten.

Noch ist allerdings nicht deutlich genug zu erkennen, daß die Schülerinnen und Schüler dem Aufruf folgen, sich mehrsprachig zu orientieren. Vielmehr ist zu beobachten, daß die Hegemonie der allzu häufig einzigen langlaufenden Fremdsprache Englisch ungebrochen ist und von der schulischen Organisation, aus welchen Gründen immer, gestützt wird. Erst wenn diejenigen, – so prognostizierte kürzlich ein Manager aus der Wirtschaft – die im Erwachsenenalter unter Anstrengungen eine neue Fremdsprache lernen müssen, ohne daß sie von der Schule auf dieses Lernen vorbereitet sind, oder diejenigen, die erleben mußten, daß sie eine gute Position nicht erringen konnten, da es ihnen an Kenntnissen in Fremdsprachen mangelte, ihre Erfahrungen öffentlich machen, werde bei Eltern und in der Folge bei Kindern und in der Schule ein Umdenken einsetzen.

Heute ist jedoch schon an Kurskonzepten und Materialien für eine künftige Nachfrage zu arbeiten. Manche Schule und manches Bundesland arbeiten schon

für die zu erwartende Entwicklung. So gehört zu den Aufträgen des genannten Beschlusses auch die Sammlung, Bewertung und Überprüfung der Übertragbarkeit neuerer Erfahrungen und Konzepte einzelner Länder sowie die Verstärkung der Information von Eltern und Schülern über den Fremdsprachenunterricht und die Motivation zum Fremdsprachenlernen.

Mit dem Schuljahr 1996/97 wird in Nordrhein-Westfalen ein mit Mitteln der Bund-Länder-Kommission geförderter **Modellversuch „Wege zur Mehrsprachigkeit“** beginnen, der sich mit einigen dieser Fragen befassen wird. Zentrales Anliegen wird es sein zu ermitteln, welche strukturellen und inhaltlich-methodischen Maßnahmen der Förderung der Erziehung zur Mehrsprachigkeit dienlich sind. Im einzelnen gliedert sich der Versuch in folgende Arbeitsbereiche:

- zwei Fremdsprachen für alle Schülerinnen und Schüler;
- Einbeziehung der Herkunftssprachen „ausländischer“ Schülerinnen und Schüler in das Angebot von Fremdsprachen in der Schule;
- neue Sprachlehr- und -lernverfahren;
- Motivation und Orientierung der Schülerinnen und Schüler zum Sprachenlernen;
- Sprachenlernen im Schulprogramm;
- epochenweise Nutzung der Fremdsprache als Arbeitssprache.

## 5. Schlußfolgerungen

Schulische Wege zur Mehrsprachigkeit zu schaffen, ist eine Aufgabe, die von vielen als prioritär erkannt ist und deren Lösung vielfach erwogen wird. Zur Verwirklichung dürfte es allerdings eines langwierigen Prozesses bedürfen. Zum einen ist bei den Jugendlichen Verständnis dafür zu entwickeln, daß sie in einer mehrsprachigen Welt leben, in der sie Menschen mit anderen Sprachen begegnen, auf die sie lernen müssen, positiv zu reagieren, wie sie ihrerseits erwarten, daß man ihnen und ihren Sprachen nicht ablehnend begegnet. Zum anderen sind den Jugendlichen in den Schulen Möglichkeiten zu eröffnen, mehrere fremde Sprachen operational zu lernen und zugleich das Lernen fremder Sprachen – nicht zuletzt im Hinblick auf spätere Lern- und Erwerbsprozesse – zu reflektieren. Schließlich sind die Schulen zu ermutigen, die hierfür nötigen Strukturen zu schaffen und ein Schulleben zu gestalten, in dem Mehrsprachigkeit erfahren, eingeübt und erlebt werden kann. Es ist zu wünschen, daß die Schulen selbst Orte lebendiger Sprachanwendung sowie sprachlich motivierter Begegnung und Lebensqualität für die Schülerinnen und Schüler werden.

## Literaturverzeichnis

- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. überarb. und erw. Aufl.). Tübingen, Basel: Francke.
- Bebermeier, Hans. (1996). Für ein erweitertes Sprache(n)lernen an Hauptschulen. *neue deutsche schule*, 6/7, 50-51.
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. (Hrsg.). (1993). *Englisch als Arbeitssprache – Fachbezogenes Lernen von Fremdsprachen*. Klagenfurt: Zentrum für Schulentwicklung.
- Candelier, Michel & Herrmann-Brennecke, Gisela. (1993). *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Fontenay-Saint Cloud: Crédif – Didier.
- Christ, Herbert. (1993). Schüleraustausch zwischen Verstehen und Mißverstehen. In Lothar Bredella & Herbert Christ. (Hrsg.), *Zugänge zum Fremden* (S. 181-202). Gießen: Verlag der Ferber'schen Buchhandlung.
- Christ, Herbert & Hüllen, Werner. (1995). Geschichte des Fremdsprachenunterrichts seit 1945. In Bausch, Christ & Krumm. (Hrsg.). (1995), 1-7.
- Christ, Herbert & Liebe, Elisabeth. (1981). *Fremdsprachenunterricht in amtlichen Verlautbarungen*. Augsburg: Universität. (Augsburger I – & I-Schriften, Band 14)
- Christ, Ingeborg. (1995). Befragung von Absolventen bilingualer deutsch-französischer Bildungsgänge. In Eike Thürmann (Hrsg.). (1995). *Bilingual education in secondary schools: Learning and teaching non-language subjects through a foreign language. Second progress report of the research and development programme of workshop 12A* (S. 44-61). Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- Christ, Ingeborg. (1996). Neues Sprachlehr/Sprachlernabenteuer. Dritte Fremdsprache. *Schul-Verwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht* (1996), 165–168.
- Council of Europe/Conseil de l'Europe. (1996). *Allgemeiner Europäischer Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen. 1. Entwurf. Sprachenlernen für die Bürger Europas*. Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Fachverband Moderne Fremdsprachen. (Hrsg.). (1992). *Schüleraustausch. Eine didaktische und organisatorische Handreichung*. (2. erw. Aufl.). Gießen: Fachverband Moderne Fremdsprachen.
- Fruhauf, Gianna, Coyle, Do & Christ, Ingeborg. (Hrsg.). (1996). *Teaching content in a foreign language. Practice and perspectives in European bilingual education*. Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs. (erschieden auch in deutscher Sprache)
- Mäsch, Nando. (1995). Bilingualer Bildungsgang. In Bausch, Christ & Krumm. (Hrsg.). (1995), 338-342.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (1989). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung*. Neuwied: Luchterhand.
- Wode, Henning. (1996). *How little do we need? A European perspective on immersion teaching*. Kiel: Universität.

## Bilinguale Grundschulen

Peter Doyé\*

„Bilinguale Grundschulen“ in the understanding of this article are primary schools, which are attended by pupils from two different language communities, in which teaching and learning takes place in two languages and in which the teaching staff consists of native speakers of either language.

Six typical representatives of this type of school are dealt with: the Europa-Schule Berlin; the Vienna Bilingual Schools; the German-French School in Freiburg; the Danish-German School in Kopenhagen; the German-Italian School in Wolfsburg; the Slovenian-Hungarian Schools in Slovenia.

The reasons for their foundation are explained, and their organisation and objectives are delineated.

The central part of the paper gives a detailed description of one of these institutions, the Europa-Schule Berlin, and deals with its history, its pupils and teachers, its methodology and the research programme concerned with its evaluation. Five examples are quoted in order to show typical features of the teaching methods at bilingual primary schools. Finally three unsolved problems are discussed: the supply of qualified teachers; continuity; the definition of the level of proficiency to be attained in both languages.

### 0. Einleitung

Es ist ein bißchen Mode geworden, den lässigen Gebrauch wichtiger Termini für mißlingende Kommunikation in den Wissenschaften verantwortlich zu machen. Nun gehören zwar die für diesen Aufsatz zentralen Ausdrücke „bilingual“, „Bilingualismus“ und „Bilingualität“ durchaus zu den häufig mißbrauchten Wörtern, und dementsprechende Mißverständnisse sind kaum zu übersehen. Aber anstatt in die vielen nutzlosen Klagen über die terminologische Verwirrung einzustimmen, möchte ich am Anfang dieses Artikels

- a) auf zwei Bücher verweisen, deren Autoren es verstanden haben, durch eine ausführliche Erörterung der möglichen Definitionen der drei Ausdrücke weitgehende Klarheit zu schaffen und
- b) präzisieren, was unter „bilingual“ und seinen Ableitungen in dem hier vorliegenden Kontext verstanden werden soll.

---

\* **Korrespondenzadresse:** Prof. Peter Doyé, Technische Universität Braunschweig, FB 10, Bültenweg 74/75, 38106 Braunschweig, FAX 0531/391-8191.

Der Verfasser dankt seinen Mitarbeiterinnen im Forschungsprojekt „Europa-Schule“ für ihren Anteil an der Entstehung dieses Aufsatzes, vor allem Anna-Maria Ebsen, Alexandra Kramer und Martina Stelter.

zu a)

Die beiden angesprochenen Bücher sind

Fthenakis et al (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*.

Baker (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*.

Sie sind als Handbücher für Pädagogen, Psychologen und Linguisten konzipiert und enthalten neben einer Klärung der oben genannten zentralen Begriffe eine sehr tiefgehende und dennoch übersichtliche Behandlung der zentralen Fragen von Bilingualismus und bilingualer Erziehung bis hin zu einer Typologie bilingualer Programme.

zu b)

Als bilingual werden in diesem Artikel solche Grundschulen bezeichnet,

- in denen die Schülerinnen und Schüler aus zwei Sprachgemeinschaften kommen,
- in denen Unterricht in zwei Sprachen erteilt wird und
- in denen ein Teil der Lehrkräfte die eine und ein Teil der Lehrkräfte die andere Unterrichtssprache als Muttersprache sprechen.

Diese Bezeichnung bedeutet keine Absage an die Möglichkeit anderer Definitionen in anderen Kontexten. Für den hier vorliegenden Zusammenhang erscheint sie deswegen sinnvoll, weil sie aus der Vielzahl so oder ähnlich bezeichneter Schulen eine spezielle Gruppe herausgreift und durch die Nennung der Spezifika gegen andere abgrenzt.

Sie bleibt auch dann sinnvoll, wenn man angesichts der Realität in diesen Schulen hinzufügt, daß sich in der Schülerschaft wie in der Lehrerschaft Personen finden, die nicht eindeutig einer der beiden Sprachgemeinschaften zuzuordnen sind.

Solche bilingualen Grundschulen gibt es seit Anfang der neunziger Jahre in wachsender Zahl und an verschiedenen Stellen Europas. Besonders typisch sind:

- die Staatliche Europa-Schule Berlin
- die deutsch-französische Grundschule in Freiburg im Breisgau
- die deutsch-italienische Schule in Wolfsburg
- die bilingualen Volksschulen (deutsch/englisch) in Wien
- die dänisch-deutsche Schule in Kopenhagen
- die zweisprachigen Schulen (slowenisch/ungarisch) in Slowenien

(Die „Europäischen Schulen“ der Europäischen Gemeinschaft bleiben in diesem Aufsatz wegen ihrer besonderen Struktur außer Betracht. Vgl. Loser, 1992).

## 1. Begründungen für die Einrichtung bilingualer Grundschulen

Die Begründungen für die Einrichtung der genannten Schulen sind von Ort zu Ort verschieden, lassen sich aber alle auf diesen gemeinsamen Nenner bringen:

Kinder, die in Regionen oder Städten aufwachsen, in denen neben ihrer eigenen noch eine andere Sprachgemeinschaft präsent ist, sollen die Gelegenheit zu gemeinsamer Erziehung mit Angehörigen dieser Sprachgemeinschaft erhalten. Sie sollen von Schulbeginn an mit Kindern anderer Muttersprache aufwachsen, deren Sprache erlernen und deren Kultur kennenlernen.

Die verschiedenen Projekte wählen für ihre Begründung meist den politischen Ansatz, indem sie von der veränderten gesellschaftlichen Situation ausgehen und eine angemessene Reaktion schulischer Erziehung auf diese Veränderung für nötig erklären; manchmal aber auch den psychologischen Ansatz, indem sie die Bereicherung des Individuums durch das zweisprachige Aufwachsen und die frühe Begegnung mit Menschen anderer Muttersprache postulieren.

Eine besonders interessante politische Grundlage haben die **slowenisch-ungarischen Schulen** im Osten Sloweniens. Obwohl erst 1962 eingerichtet, geht deren Begründung auf den Vertrag von Saint-Germain im Jahre 1919 zurück. Dort mußten sich nämlich die Nachfolgestaaten der Habsburger Monarchie verpflichten, zur Wahrung der Rechte der neuen nationalen Minderheiten Schulen einzurichten, in denen diese ihre eigene Sprache und Kultur pflegen konnten. Die slowenisch-ungarischen Schulen liegen in den Städten Lendava und Dobrovnik und deren Umgebung, also entlang der Grenze zu Ungarn.

Auch bei der **deutsch-französischen Grundschule** in Freiburg spielt die Grenzlage eine Rolle. Freiburg liegt ca. 20 km von der französischen Grenze entfernt, und die Beziehungen seiner Bewohner zu Frankreich sind eng. Hinzu kommt, daß mit dem Abzug der französischen Truppen und der damit verbundenen Schließung von drei französischen Grundschulen ein pädagogisches Vakuum entstand, das die neue bilinguale Grundschule schließen sollte. Also trafen das Ministerium für Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg und die *Agence pour l'Enseignement francais à l'Etranger* eine Vereinbarung, die die schulische Versorgung der in der Freiburger Region verbliebenen französischen Kinder durch die gemeinschaftliche Erziehung mit deutschen Kindern sicherstellte.

Die **deutsch-italienische Schule** in Wolfsburg verdankt ihre Gründung der langen Anwesenheit einer großen Gruppe von Italienern, die ursprünglich als sogenannte Gastarbeiter ins Land gerufen worden waren, dann ihre Familien nachgeholt haben und nun z.T. bereits in der dritten Generation in Wolfsburg

leben. Es sind heute rund 7000 Personen (Gesamtbevölkerung der Stadt: 140000). Den Kindern dieser Bevölkerungsgruppe angemessene Bildungsmöglichkeiten zu geben, und zwar innerhalb des deutschen Schulsystems und zusammen mit den Kindern interessierter deutscher Familien, war die Leitidee, die zur Gründung der *scuola italo-tedesca per l'Europa* führte. Sie wird durch eine Vereinbarung zwischen dem Niedersächsischen Kultusministerium und dem Botschafter der Republik Italien politisch gestützt.

Die übrigen bilingualen Grundschulen liegen in Großstädten, und zwar in den Hauptstädten ihrer Länder: Wien, Kopenhagen, Berlin. Von daher haben sie andere Voraussetzungen als die drei bisher beschriebenen, und die wichtigste dieser Voraussetzungen ist die multikulturelle Zusammensetzung der Bevölkerung. Seit eh und je trafen in den drei Metropolen Menschen aus aller Herren Ländern zusammen und mußten versuchen, miteinander auszukommen. Durch den verstärkten Zuzug von Ausländern in den letzten 30 Jahren haben sich nun aber neue pädagogische Aufgaben ergeben, die nur durch neue Schulmodelle gelöst werden können. Diesen Modellen gemeinsam ist der Grundgedanke, daß Multikulturalität und Mehrsprachigkeit nicht nur eine Herausforderung, sondern auch eine Chance bedeuten.

Am konsequentesten hat man auf die Multikulturalität in Berlin reagiert, wo gleich 11 Grundschulen, genauer: 11 Standorte **einer** sich als Einheit verstehenden Grundschule eingerichtet wurden, und zwar mit 7 verschiedenen Sprachkombinationen. Diese Vielfalt spiegelt einen großen Teil der multikulturellen Zusammensetzung der Berliner Bevölkerung wider. Von dieser Schule, der **Staatlichen Europa-Schule Berlin**, wird im folgenden ausführlich berichtet werden.

**Vienna Bilingual Schooling** ist die Antwort des Stadtschulrats von Wien auf die multikulturelle Situation in der österreichischen Hauptstadt. „Ausgehend von der Tatsache, daß es einerseits zu wenige Schulplätze für englischsprachige Kinder in Wien gibt, und daß es andererseits auch Wiener Kinder gibt, die bereits mit Englischvorkenntnissen in die Volksschule eintreten, entwickelte der Stadtschulrat für Wien ein bilinguales Konzept, das für beide Zielgruppen eine ihrer Ausgangssituation entsprechende Ausbildung vorsieht“ (Schimek, 1995, S. 220).

Das Projekt, vorläufig auf die Sprachkombination deutsch-englisch beschränkt, wurde 1992 ins Leben gerufen. Zum Schuljahresbeginn 1992/93 wurde an einer Volksschule im 10. Bezirk mit dem bilingualen Unterricht begonnen.

Die **Sankt Petri Skole Kobenhavn** ist bei weitem die älteste unter den hier behandelten Schulen. Sie wurde schon 1575 durch königliches Privileg als

Schule der deutschen evangelischen Gemeinde gegründet. Als bilinguale Schule im Sinne unserer Eingangsdefinition existiert sie allerdings erst seit den siebziger Jahren unseres Jahrhunderts, als angesichts der zunehmenden Internationalisierung Kopenhagens fortschrittliche Kulturpolitiker die Möglichkeit erkannten, durch den Ausbau der Sankt-Petri-Schule einen Beitrag zum partnerschaftlichen Zusammenleben der dänischen und deutschen Bürger dieser Stadt zu leisten.

„Die Sankt-Petri-Schule

- ist eine deutsch-dänische Schule (dansk-tysk-skole) mit gleichberechtigter Vermittlung beider Sprachen und Kulturen
- hat eine internationale Zielsetzung auf deutsch-dänischer Grundlage“ (Sankt-Petri-Schule Kopenhagen, 1996).

## 2. Die Organisation der bilingualen Grundschulen

Auch organisatorisch gibt es einige Gemeinsamkeiten in allen bilingualen Grundschulen:

1. In jeder Klasse befinden sich Kinder beider Sprachgruppen in möglichst gleicher Zahl; im Idealfall sind es je 50%.
2. In jeder Klasse unterrichtet mindestens eine Lehrkraft der beiden Sprachgruppen.
3. Die Unterrichtszeit wird auf die beiden Sprachen aufgeteilt, d.h., die Kinder begegnen der einen Sprache ebenso oft und lange wie der anderen.

Eine Übersicht über die Organisation der drei bilingualen Schulen in Deutschland gibt die Tabelle 1.

Wie die Tabelle zeigt, haben die drei deutschen Schulen vieles gemein. Unterschiede zeigen sich bei den möglichen Sprachkombinationen und in den Curricula. In Berlin existieren z.Z. 7 Sprachkombinationen, in Freiburg und Wolfsburg gibt es nur je eine Kombination. Lesen und Schreiben lernen die Berliner Schüler – getrennt nach den beiden Sprachgruppen – zunächst in ihrer Muttersprache, später in der Partnersprache; in Freiburg läuft der Lese- und Schreiblehrgang in beiden Sprachen parallel, in Wolfsburg zunächst für alle Kinder in deutsch und dann in italienisch.

Tabelle 1: Vergleich der Schulen

Vergleichskriterien	Staatliche Europa-Schule Berlin	Deutsch-Französische Grundschule Freiburg im Breisgau	Deutsch-Italienische Schule für Europa in Wolfsburg
<b>Abkürzungen für die Schulen</b>	SESB	DFGS	DIS
<b>Standort</b>	11 Grundschulstandorte in verschiedenen Berliner Stadtbezirken. Die bilingualen Klassen sind in bestehende Schulen integriert.	Die Schule befindet sich im Freiburger Stadtteil Haslach. Sie bildet einen Schulkomplex mit einer Ecole maternelle.	Die Schule ist in einem Schulzentrum im Stadtteil Kreuzheide untergebracht.
<b>mögliche Sprachkombinationen</b>	Deutsch/Englisch Deutsch/Italienisch Deutsch/Russisch Deutsch/Spanisch Deutsch/Französisch Deutsch/Türkisch Deutsch/Griechisch	Deutsch/Französisch	Deutsch/Italienisch
<b>Beginn und Dauer des Schulversuchs</b>	Im Schuljahr 1992/93 Einrichtung von Vorschulklassen. Im Schuljahr 1993/94 Einrichtung von zehn 1.Klassen. Ende des Schulversuchs im Jahr 2000.	Beginn am 1. September 1992; läuft als Pilotprojekt vorerst ohne Terminende.	Beginn mit dem Schuljahr 1993/94 mit der Einrichtung von zwei 1.Klassen. Der Schulversuch ist zunächst für vier Jahre geplant und kann danach bei Erfolg verlängert werden.
<b>Art der Schule</b>	Variante der Berliner Regelschule; volle Halbtagschule.	Erweiterte Grundschule mit 5 Klassen.	Modellschule in staatlicher Trägerschaft mit Unterstützung der Republik Italien; volle Halbtagschule.
<b>Schulabschlüsse; Möglichkeit zum Wechsel in andere Schulen?</b>	Alle in der Berl. Schule möglichen Schulabschlüsse sind auch in der SESB erreichbar. Über internationale Schulabschlüsse wird noch verhandelt. Ein Schulwechsel in Berliner Regelschulen ist jederzeit möglich.	Wechsel in das deutsch-französische Gymnasium Freiburg oder jede andere Regelschule möglich.	Niedersächsischer Grundschulabschluß. Ein Schulwechsel in eine andere Grundschule ist jederzeit möglich.
<b>Schülerschaft</b>	24 Schüler pro Klasse, davon 12 Schüler mit Deutsch als Muttersprache und 12 Schüler mit Englisch bzw Französisch, Russisch, Spanisch, Italienisch, Türkisch oder Griechisch als Muttersprache.	Pro Klasse 23/24 Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Muttersprachen.	22 Schüler pro Klasse, davon 10 Schüler aus deutschen Familien, 10 Schüler aus italienischen Familien und 2 Schüler aus deutsch-italienischen Familien.
<b>Lehrerschaft</b>	50% mit Deutsch als Muttersprache, 50% mit der anderen Sprache als Muttersprache.	5 Franzosen und 4 Deutsche; alle Lehrkräfte sind bilingual.	Eine italienische und zwei deutsche Grundschullehrerinnen für zwei Klassen.

Tabelle 1 (Fortsetzung)

Vergleichskriterien	Staatliche Europa-Schule Berlin	Deutsch-Französische Schule Freiburg im Breisgau	Deutsch-Italienische Schule für Europa in Wolfsburg
<b>Curriculum:</b> <b>A) Verwendung der beiden Sprachen im Unterricht</b>	Beide Sprachen sind gleichberechtigte Unterrichtssprachen.	20 Wochenstunden in französischer Sprache, 10 Wochenstunden in deutscher Sprache.	Beide Sprachen sind gleichberechtigte Unterrichtssprachen.
<b>B) Der Lese- und Schreiblehrgang</b>	Die Schüler werden nach ihrer Muttersprache Deutsch / Englisch/ Französisch/ Russisch/ Italienisch/ Spanisch/ Türkisch/ Griechisch getrennt. Sie werden jeweils von einem Lehrer mit derselben Muttersprache unterrichtet.	Parallele Lese- und Schreiblehrgänge in der französischen und deutschen Sprache.	Wird in halber Klassenstärke erteilt. Der Lese- und Schreiblehrgang in der deutschen Sprache beginnt im 1. Schuljahr; im 2. Schuljahr kommt der Lese- und Schreiblehrgang in der italienischen Sprache hinzu.
<b>C) Der Unterricht in der Partnersprache</b>	Die Schüler werden auch im Lernbereich Partnersprache getrennt. Zum Beispiel: Schüler mit der Muttersprache Deutsch erhalten Englischunterricht von einem Lehrer mit der Muttersprache Englisch. Schüler mit der Muttersprache Englisch erhalten Deutschunterricht von einem Lehrer mit der Muttersprache Deutsch.	Gemeinsamer Unterricht für alle Kinder. Ausnahme: Reiner Deutschunterricht für französische Kinder und reiner Französischunterricht für deutsche Kinder zur Unterstützung/ Förderung (in kleinen Gruppen).	Der Unterricht wird in halber Klassenstärke erteilt (12-14 Schüler). Die Lerngruppen setzen sich auch hier aus deutschsprachigen, italienischsprachigen und bilingualen Kindern zusammen.
<b>D) Der Mathematikunterricht</b>	Wird für alle Kinder in deutscher Sprache erteilt.	In der Regel auf französisch; deutsche Lehrkräfte ergänzen gelegentlich durch entsprechende Aufgaben auf deutsch.	Wird für alle Kinder in deutscher Sprache erteilt, aber in halber Klassenstärke.
<b>E) Der Sachunterricht</b>	Der Sachunterricht wird in englischer / französischer / russischer / spanischer/ italienischer/ türkischer/ griechischer Sprache erteilt.	In der Regel auf französisch; gelegentliche Ergänzungen auf deutsch.	<u>in der 1. und 2. Klasse:</u> Deutsch als Unterrichtssprache; wichtige Grundbegriffe werden auch in der italienischen Sprache vermittelt. <u>in der 3. Klasse:</u> Der Sachunterricht wird zweisprachig erteilt. <u>in der 4. Klasse:</u> Die italienische Sprache wird zur Unterrichtssprache.

Eine Besonderheit organisatorischer Art ist das in Wolfsburg praktizierte *Team Teaching* von 3 Lehrkräften in zwei Parallelklassen. Pate gestanden hat für diese Unterrichtsform das durch die Reform der italienischen Grundschule von 1990 eingeführte Modell der *Moduli didattici* (Torchio, 1996). Dieses Modell versucht einen Mittelweg zu finden zwischen dem Klassenlehrer- und dem Fachlehrerprinzip – beide in der Grundschule mit eindeutigen Nachteilen verbunden –, indem es die Kompetenzen mehrerer Lehrkräfte vereinigt und dennoch den Kindern nicht zu viele Bezugspersonen zumutet. Das Modell erscheint für den Unterricht an bilingualen Grundschulen wie geschaffen.

In den nicht-deutschen Schulen ist die Organisation sehr unterschiedlich. In Wien gibt es zur Zeit vier bilinguale Volksschulen, alle mit der Sprachkombination deutsch/englisch. Sie liegen in vier verschiedenen Bezirken und werden von rund 300 Schülern besucht. Die wichtigsten Merkmale dieser Schule sind:

- „Englischsprachige und deutschsprachige Schüler/innen werden gemeinsam in einer Klasse unterrichtet.
- Eingangsvoraussetzungen für alle Schüler/innen sind Vorerfahrungen in der Zweitsprache.
- Der Unterricht erfolgt grundsätzlich nach dem österreichischen Lehrplan, wobei die Lehrpläne der englischsprachigen Länder womöglich berücksichtigt werden“ (Schimek, 1995, S. 220).

Wie in Berlin werden die Kinder im Lese- und Schreiblehrgang nach ihren Muttersprachen getrennt, aber auch, anders als dort, im Mathematikunterricht. Ähnlich wie in den Wolfsburger *Moduli didattici* kooperieren in den **Wiener Grundschulen** drei Lehrkräfte in zwei Klassen. Das Besondere an den Vienna Bilingual Schools ist aber, daß die üblichen Jahrgangsklassen aufgelöst werden. Statt dessen werden heterogene Lerngruppen gebildet, wobei jeweils zwei Lerngruppen (= Stammgruppen) von einem Lehrerteam (zwei klassenführende – ein muttersprachlicher Lehrer) betreut werden.

Die heterogenen Lerngruppen umfassen die Vorschulstufe, die erste Schulstufe und die zweite Schulstufe. In der Lerngruppe befinden sich Schüler, die vorzeitig aufgenommen wurden, schulpflichtige Schüler im ersten Jahr der Erfüllung der Schulpflicht und schulpflichtige Schüler im zweiten Jahr der Erfüllung der Schulpflicht („Schuleingangsphase“). Im Laufe des vierten Semesters des Schulbesuches wird mit den Erziehungsberechtigten beraten, ob für das Durchlaufen der Grundstufe I voraussichtlich zwei oder drei Schuljahre notwendig sein werden“ (Stadtschulrat für Wien, 1995, S. 36).

Die Kinder der **Sankt Petri Skole Kobenhavn** kommen aus drei ethnischen Gruppen: ein Drittel sind Dänen, ein Drittel Deutsche, und ein Drittel kommt aus Drittländern. Die durchschnittliche Klassenstärke ist 24.

Voraussetzung für den Eintritt in die Schule ist, daß die Kinder in einer der beiden Sprachen mündlich kommunizieren können. Allerdings sprechen fast alle Kinder schon dänisch, während die meisten dänischen Kinder nur die Deutschkenntnisse mitbringen, die sie in der Vorschule erworben haben. Lesen und Schreiben lernen die Kinder zuerst auf deutsch, von der Mitte der zweiten Klasse an auf dänisch. Der übrige Unterricht findet zu 50% in deutscher und zu 50% in dänischer Sprache statt. Auch die Lehrerschaft setzt sich zur Hälfte aus Dänen und zur Hälfte aus Deutschen zusammen. Beide Gruppen beherrschen beide Sprachen.

Die **slowenisch-ungarischen Schulen** sind Varianten der slowenischen Regelschule und nehmen Kinder der ungarischen Minderheit und slowenischsprachige Kinder auf. Alle Klassen dieser Schulen werden von Kindern beider Gruppen besucht, wobei eine prozentuale Relation nicht festgelegt ist.

Der Schriftspracherwerb findet zuerst in der jeweiligen Muttersprache statt, von der 2. Klasse an auch in der Zweitsprache. Für den Sprachunterricht werden die Kinder in zwei sprachlich homogene Gruppen getrennt, nicht dagegen für den Sachunterricht. Dieser wird zweisprachig erteilt, d.h. teilweise in der einen und teilweise in der anderen Sprache (vgl. Berlin). Als Lehrer kann an den slowenisch-ungarischen Schulen nur eingesetzt werden, wer durch ein Examen nachgewiesen hat, daß er beide Sprachen beherrscht.

Am Ende der Grundschulzeit steht eine staatliche Prüfung in der Muttersprache und in Mathematik, die die Kinder wahlweise auf slowenisch oder ungarisch absolvieren können.

### 3. Zielsetzungen der bilingualen Grundschulen

#### 3.1. Die Staatliche Europa-Schule Berlin

In der grundlegenden Drucksache 12/2731 des Abgeordnetenhauses von Berlin heißt es: „Ziel des Schulversuches ist die integrierte Erziehung bilingualer Lerngruppen bei durchgehend zweisprachigem Unterricht“ (Abgeordnetenhaus, 1993, S. 1). Dieses Ziel hat der Schulsenator in einem Schreiben an die Eltern folgendermaßen erläutert:

„Die SESB ist ein vorausschauendes Schulangebot, in dem Berliner Schüler auf die Welt – auch die Arbeitswelt – von morgen vorbereitet werden: ein Europa der offenen Grenzen, das sich zusammenschließt. Mehrsprachigkeit wird im künftigen Europa eine Notwendigkeit sein und eines der wichtigsten Dinge, die wir jungen Menschen mit auf den Lebensweg geben können. Toleranz auf der Basis von Kennen und Können als Leitziel der SESB dient einem friedlichen und produktiven Zusammenleben in Europa“ (Senatsverwaltung für Schule, 1993, S. 5).

Das gesetzte Ziel hat also zwei Komponenten: Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung. Sie bestimmen als Leitvorstellungen die gesamte Erziehung an der Europa-Schule Berlin, und deshalb wird auf sie im nächsten Kapitel besonders einzugehen sein.

### 3.2. Die deutsch-französische Grundschule in Freiburg

Über die Ziele dieser Schule gibt die Gemeinsame Erklärung des baden-württembergischen Kultusministeriums und der *Agence pour l'Enseignement français à l'Étranger* Auskunft. Dort bekunden die beiden Parteien ihren Willen, über die im deutsch-französischen Kulturabkommen von 1970 beschlossene Schaffung bilingualer Sekundarschulen hinauszugehen und entsprechende Grundschulen einzurichten. Diese Schulen sollen wie die weiterführenden Schulen einen Beitrag zum besseren Verständnis zwischen den beiden Ländern durch die Herstellung enger Beziehungen auf dem Gebiet des Erziehungswesens leisten.

Dies schlägt sich im Lehrplan der Schule nieder, der an den Grundschulrichtlinien beider Länder orientiert ist und im einzelnen folgende Ziele enthält:

1. *Compétences transversales* – Fächerübergreifende Fertigkeiten
  2. *Compétences linguistiques* – Sprachliche Fertigkeiten
  3. *Compétences disciplinaires* – Fachliches Können
- (Ecole Franco-Allemande, 1992, S. 5)

Mit dem ersten Begriffspaar ist der Erwerb von Haltungen, fundamentalen Konzepten und Lernstrategien gemeint; das zweite Paar zielt auf die im Französischen und im Deutschen zu erreichenden sprachlichen Kompetenzen; und das dritte benennt die in den Sachfächern bzw. im vorfachlichen Unterricht zu erlangenden Kenntnisse und Fähigkeiten.

### 3.3. Die deutsch-italienische Schule in Wolfsburg

Als übergeordnetes Ziel des Wolfsburger Schulversuchs nennt das grundlegende Protokoll die bilinguale und interkulturelle Erziehung von Grundschülerinnen und Grundschülern aus deutschen und italienischen Familien.

„Als konkreter Beitrag zur Zusammenarbeit der Völker Europas soll in Wolfsburg eine deutsch-italienische Schule errichtet werden“ (Niedersächsisches Kultusministerium und Botschaft der Republik Italien, 1992, S. 1). Da das Projekt zunächst als Schulversuch deklariert ist, wurden auch die Ziele des Projekts als zu untersuchende Möglichkeiten beschrieben:

„Ziel des Schulversuchs ist es, Aussagen über die Möglichkeiten bilingualen und bikulturellen Lernens in der Grundschule zu gewinnen. Insbesondere soll untersucht werden eine

- behutsame, gemeinsame Einführung aller Kinder in die deutsche und die italienische Sprache vom 1. Schuljahrgang an
- Aufnahme bikultureller Inhalte in die Grundschulfächer
- bikulturelle Gestaltung des Schullebens
- behutsame Hinführung zu Italienisch als Unterrichtssprache im Sachunterricht“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 1992, S. 1)

In ihrer Arbeit für diese Ziele werden die Lehrkräfte der DIS von einer sehr aktiven Elterninitiative und vom Wolfsburger *Istituto Italiano di Cultura* unterstützt. Wissenschaftlich begleitet wird das Projekt von einem Team von Pädagogen unter der Leitung von U. Sandfuchs.

### 3.4. Die bilingualen Volksschulen in Wien

Die geistigen Väter der *Vienna Bilingual Primary School* berufen sich gern auf die Vorarbeiten des Europarats. Dieser hat in seinen Publikationen und Workshops der vergangenen 10 Jahre immer wieder die Notwendigkeit betont, alle Bürgerinnen und Bürger des neuen Europa zur Kommunikation in (mindestens) einer zweiten Sprache zu befähigen (Doyé & Hurrell, 1997). Die Konsequenz der Wiener Bildungspolitik war es,

„sowohl die deutsche als auch die englische Sprache als Arbeitssprache im Unterricht zu verankern ... Das vorrangige Ziel dieses Projektes ist die Grundschulbildung der SchülerInnen nach österreichischem Lehrplan in der jeweiligen Muttersprache (Deutsch oder Englisch). Darüber hinaus strebt der Stadtschulrat für Wien an, daß die SchülerInnen Fertigkeiten in einer zweiten Sprache erwerben, die im Rahmen des herkömmlichen schulischen Fremdsprachenunterrichts kaum vermittelt werden können.“ (Stadtschulrat für Wien, 1995, S. 35).

Eng verknüpft mit dem Erlernen verbaler Kompetenzen in einer zweiten Sprache ist die Förderung von Haltungen und Einstellungen gegenüber Personen und Objekten anderer kultureller Herkunft als der eigenen (Simpson, 1995, S. 227).

### 3.5. Die dänisch-deutsche Schule in Kopenhagen

Über die Intentionen schreibt Poulsen (1996, S. 32):

„Die Sankt-Petri-Schule ist eine Schule, in der sich zwei Kulturen begegnen und miteinander leben; Deutsch und Dänisch sind die Sprachen unserer Schule, und jede ist Ausdrucksform einer Kultur. Wird eine Sprache richtig gelehrt und gelernt, wird Kultur vermittelt.“

Die Überzeugung, die in diesem Zitat zum Ausdruck kommt, durchzieht als Leitfaden die ganze Bildungsarbeit der Schule. Die enge Verbindung von Sprache und Kultur und das Erfordernis, Sprache als Ausdruck von Kultur zu sehen, scheint ein Axiom der Lehrerschaft geworden zu sein.

Daneben steht gleichgewichtig das Prinzip der angemessenen Reaktion der Schule auf die Veränderungen in der Welt im Sinne eines Beitrags zur Lebenshilfe:

„Die Sankt-Petri-Schule qualifiziert ihre Schüler dazu, sich in einer sich verändernden Welt zu orientieren und diese mitzugestalten. Dabei wird besonderes Gewicht auf die Vermittlung von kultureller Offenheit und Toleranz, von Planungskompetenz sowie der Fähigkeit zu Selbstund Mitbestimmung und zu lebenslangem Lernen gelegt. Die Sankt-Petri-Schule erzieht ihre Schüler zu Verantwortungsbewußtsein, Leistungsbereitschaft und Gemeinschaftsfähigkeit“ (Sankt-Petri-Schule Kopenhagen, 1996).

### 3.6. Die zweisprachigen Schulen in Slowenien

Die Ziele dieser Schulen ergeben sich aus der konkreten Situation der Bevölkerung in der Grenzregion. Zwei Sprachgruppen leben zusammen und sind aufeinander angewiesen. Der ungarischsprachige Teil braucht Slowenisch als Landessprache, und der slowenischsprachige Teil geht oft über die Grenze nach Ungarn und pflegt viele Kontakte dorthin. Somit liegt es auf der Hand, junge Menschen auf diese Situation vorzubereiten, indem man sie von Schulbeginn an zweisprachig erzieht, d.h., daß man ihnen kommunikative Kompetenzen in der zweiten Sprache vermittelt und im Zusammenhang damit die nötige Aufgeschlossenheit gegenüber den Menschen, für die diese Sprache die Muttersprache ist. Lazar (1996, S. 1) stellt hierzu fest:

„Die Arbeit in den bilingualen Schulen ist so angelegt, daß alle Schüler ihre Muttersprache erlernen und die Fähigkeit des aktiven Gebrauchs der Zweitsprache. Beide Sprachen sind aber nicht nur Unterrichtsfächer sondern auch Unterrichtssprachen ... Im Zusammenhang mit der anderen Sprache lernen die Schüler die andere Kultur, d.h. den Lebensstil und die Mentalität der Partnergruppe kennen“.

## 4. Die Staatliche Europa-Schule Berlin

Im folgenden soll eine der sechs genannten Institutionen, die SESB, ausführlich vorgestellt werden, zum einen, weil sie die umfangreichste unter allen existierenden bilingualen Grundschulen in Mitteleuropa ist, zum anderen weil der Verfasser mit einem Team von Mitarbeitern die Arbeit an dieser Institution in den Jahren 1995 und 1996 wissenschaftlich begleitet hat und sie von daher am genauesten kennt.

### 4.1. Geschichte

Das „Geburtsjahr“ der SESB ist, wie schon in der Tabelle 1 erwähnt, 1992. Zum Beginn des Schuljahres 1992/93 wurden an 6 Standorten Vorklassen mit den Kombinationen Deutsch/Englisch, Deutsch/Russisch und Deutsch/Französisch eingerichtet – an jeweils zwei Grundschulen. Diese Vorklassen wurden im Schuljahr 1993/94 zu ersten Klassen, und die damals aufgenommenen Kinder erreichen nun zu Beginn des Schuljahres 1997/98 die fünfte Klasse. Zwei Jahre später, also 1994/95, kamen zwei deutsch-spanische und ein deutsch-italienischer Standort hinzu und im Schuljahr 1995/96 ein deutsch-türkischer und ein deutsch-griechischer.

Alle Klassen der Europa-Schule wurden an bereits bestehenden Grundschulen als zusätzliches Angebot zu den Regelklassen und als „besondere Variante der Berliner Grundschule“ eingerichtet.

Die Zielsetzung wird von der Senatsverwaltung (1993, S. 4) folgendermaßen beschrieben:

„Die Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport hat ein hohes Interesse daran, in möglichst vielen Bezirken im Ostund Westteil Berlins an geeigneten Grundschulen Standorte für die SESB zu eröffnen und dabei für die Sprachangebote eine regional ausgewogene Struktur zu gewährleisten.“

Dabei galt es auch zu berücksichtigen, in welchen Stadtteilen welche nicht-deutschen Sprachgemeinschaften besonders stark vertreten waren, um den Kindern unnötig lange Schulwege zu ersparen. Interessierte Eltern melden verständlicherweise ihre Kinder lieber für Europa-Klassen in der Nähe ihres Wohnortes an. Das heißt wiederum nicht, daß nicht auch eine ganze Reihe von Eltern ihren Kindern den Weg zu entfernten Standorten zumuten, wenn sie deren Angebot für wichtig halten.

So wurden denn deutsch-englische Klassen in Berlin-Zehlendorf, deutsch-türkische in Berlin-Kreuzberg, deutsch-russische in Berlin-Lichtenberg eingerichtet.

Eine Übersicht gibt die Abbildung 1.

## 4.2. Die Schülerschaft

Da die Zusammensetzung der Klassen der Europa-Schule so wichtig ist, ist die Aufnahme der Kinder streng geregelt. Alle Klassen sollen je zur Hälfte von Schülern mit der Muttersprache Deutsch und zur Hälfte mit einer der anderen Muttersprachen besucht werden. Die Nationalität ist unwichtig; die Kinder müssen aber eine der beiden Partnersprachen des betreffenden Standortes als Muttersprache sprechen oder wie eine Muttersprache beherrschen.

Die Eltern melden ihr Kind im Rahmen der üblichen Anmeldefristen an einem sprachlich in Frage kommenden Standort an, wobei Beschränkungen hinsichtlich der vorgeschriebenen Einschulungsbezirke aufgehoben sind. Bestehen Zweifel über die Zuordnung der Schüler, etwa bei Kindern, die schon bei der Einschulung bilingual sind, oder bei Kindern aus Drittländern, prüfen die Schulen die sprachlichen Voraussetzungen und weisen die Kinder dann in die ihnen gemäßen Gruppen ein. Bei zu hohen Anmeldezahlen entscheiden das Los und soziale Überlegungen: die Schülerschaft der SESB sollte sozial möglichst repräsentativ sein, d.h., man wollte keine Eliteschule schaffen.

In die Vorklasse werden 16 Kinder aufgenommen – 8 deutsche und 8 aus der anderen Sprachgemeinschaft.

Die Klassen 1 bis 6 werden von 24 Kindern besucht, von denen wiederum die eine Hälfte, also 12, Deutsch als Muttersprache und die andere Hälfte die Partnersprache als Muttersprache (bzw. dominante Sprache) mitbringt. Diese Relation von 50 zu 50% versucht man möglichst lange zu bewahren, was langfristig schwierig ist; denn die Fluktuation ist bei den ausländischen Kindern natürlich größer als unter den deutschen, und der Platz eines durch Umzug oder Rückwanderung der Familien ausgeschiedenen ausländischen Kindes ist nicht leicht neu zu besetzen. Seiteneinsteiger bereiten wegen der sehr speziellen Unterrichtsgestaltung an der Europa-Schule mehr Probleme als anderswo. Deshalb ist auch schon die Frage aufgeworfen worden, ob die an sich sehr vorteilhafte Relation 50:50 unbedingt beibehalten werden müsse und nicht durch andere Relationen ersetzt werden könnte.

Insgesamt besuchen im Schuljahr 1996/97 1520 Kinder die Europa-Schule.

Die Verteilung im einzelnen:

Deutsch-englische Standorte:	300
Deutsch-französische Standorte:	447
Deutsch-russische Standorte:	283
Deutsch-spanische Standorte:	213
Deutsch-italienischer Standort:	127
Deutsch-türkischer Standort:	79
Deutsch-griechischer Standort:	71

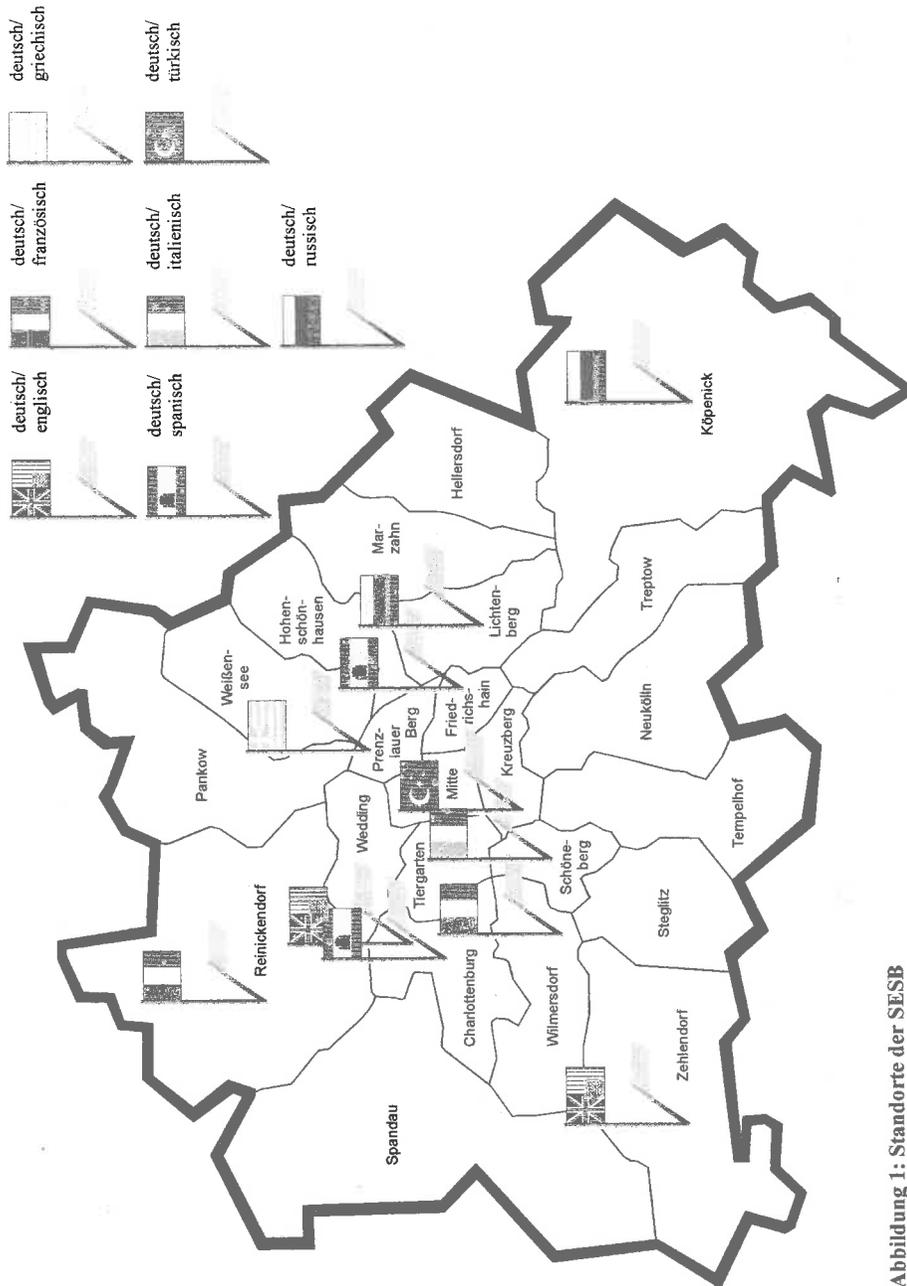


Abbildung 1: Standorte der SESB

### 4.3. Die Lehrerschaft

In jeder Europaklasse unterrichten eine Lehrkraft mit der Muttersprache Deutsch und eine Lehrkraft mit der Partnersprache als Muttersprache. Dadurch gibt es in der Lehrerschaft der SESB die gleiche Vielfalt wie bei den Schülern. Insgesamt sind 11 Nationalitäten vertreten.

Die größte Gruppe bilden die deutschen Lehrkräfte; denn deutsch wird an allen Standorten unterrichtet. Sie waren oft schon vor der Gründung der Europaschule an ihren Standorten tätig und sind dann nur in eine Europaklasse übergewechselt. Etliche haben sich aber auch, weil sie das Projekt für so wichtig und attraktiv hielten, aus anderen Schulen an die Europaschule versetzen lassen.

Die ausländischen Lehrkräfte stammen größtenteils aus dem Land, dessen Sprache und Kultur sie an der SESB vertreten, also die Italiener aus Italien, die Russen aus Rußland usw. Sie haben meist auch dort ihre Ausbildung erhalten. Eine Ausnahme bilden die beiden deutsch-spanischen Standorte; hier gibt es weit mehr Lateinamerikaner – hauptsächlich Chilenen – als Spanier.

Die Mehrzahl der ausländischen Lehrkräfte hat bereits in ihren Heimatländern in ihrem Beruf gearbeitet, meistens in der Grundschule, zu einem geringeren Teil in der Sekundarschule als Deutschlehrer. Ihre vielfältigen Erfahrungen bilden ein ganz wichtiges Potential des Europaschul-Projekts. Die ausländischen Kolleginnen und Kollegen bringen aus ihren nationalen Erziehungssystemen eine solche Vielfalt von pädagogischen Konzepten mit, die – nutzt man sie entsprechend und integriert sie in das Gesamtkonzept – allen Beteiligten, vor allem den Kindern der SESB, einen bisher noch gar nicht abschätzbaren Gewinn bescheren können.

Diese Nutzung ist bisher noch nicht sehr weit gediehen; aber schon jetzt läßt sich bei gemeinsamen Konferenzen und in der Begegnung der Lehrkräfte verschiedener Nationalitäten erkennen, welche positive Wirkung die Integration der mannigfaltigen Ideen haben kann.

Da bringen z.B. die französischen Lehrerinnen so manches Element der Freinet-Pädagogik in ihre Schulen ein. Deren Lerntechniken und Gruppentechniken lösen viele Probleme des Lehrens und Lernens in den oft sehr heterogen zusammengesetzten Klassen bzw. lassen sie gar nicht erst aufkommen.

Die britischen Kolleginnen und Kollegen bauen auf ihren oft langjährigen Erfahrungen mit Offenem Unterricht auf, der ja in den Grundschulen Großbritanniens schon sehr lange als „self-access learning“ oder „learning in groups“ praktiziert wurde, bevor er als wohldurchdachte Unterrichtsform, manchmal aber auch als prestigebringende Mode – je nachdem – in deutsche Schulen Einzug hielt.

Die russischen Lehrerinnen und Lehrer bringen ihrerseits viele gute Praktiken der allgemeinbildenden polytechnischen Schule ein, die italienischen Lehrkräfte die zentralen Konzepte der Kindgemäßheit und Kreativität der Montessori-Pädagogik usw. usf.

Wenn es gelänge, all diese Ideen in die im wesentlichen deutsch geprägte Europaschule einzubauen – denn schließlich handelt es sich um ein aus deutscher Sicht konzipiertes und mitten in Deutschland praktiziertes System – dann wäre das eine große Bereicherung.

### 4.4. Charakteristika des Unterrichts

Die Staatliche Europaschule ist eine sprachintensive Variante der Berliner Regelschule. Damit gelten für den Unterricht in den Klassen 1 bis 6 auch alle allgemeinen Bestimmungen für den Unterricht in der Berliner Grundschule.

Jedoch weicht der Unterricht in der SESB in dreierlei Hinsicht von dem in den Regelklassen ab, und zwar durch das Curriculum, durch den partnersprachlichen Unterricht und durch die besondere Form interkultureller Erziehung.

#### 4.4.1. Das Curriculum

Der gesamte Unterricht in den Klassen 1 bis 4 der Berliner Grundschule ist als „vorfachlicher Unterricht“ deklariert, d.h., er ist ausdrücklich nicht nach Fächern gegliedert und wird hauptsächlich von einer Lehrkraft, nämlich der Klassenlehrerin, erteilt.

Die bilinguale Zusammensetzung der Europaklassen und die beschriebene Zielsetzung (vgl. 3.1.) machen es nun aber erforderlich, daß in jeder Klasse zwei Lehrerinnen oder Lehrer unterrichten – je eine/r aus jeder Sprachgemeinschaft – und daß der Schriftspracherwerb, welcher zuerst in der Muttersprache und danach in der Partnersprache vorgesehen ist, in eigens dafür ausgewiesenen Lernzeiten stattfindet.

Dadurch ergibt sich eine grobe Zweiteilung des gesamten Unterrichts in

- vornehmlich sprachlich orientierten Unterricht und
- vornehmlich sachlich orientierten Unterricht.

Im ersteren werden die Kinder nach Sprachen getrennt und erhalten Unterricht von einer Lehrkraft ihrer dominanten Sprache. „Für Schüler mit der Muttersprache Deutsch erfolgt der deutsche Schriftspracherwerb durch einen Lehrer mit der Muttersprache Deutsch. Für Schüler mit der anderen Partnersprache als Muttersprache erfolgt der Schriftspracherwerb durch einen Lehrer mit dieser Muttersprache.“ (Abgeordnetenhaus, 1993, S. 2)

In der Partnersprache ist es umgekehrt. Die zeitliche Relation ist z.B. in der 1. Klasse diese: Erstsprache : Partnersprache = 8 Std. : 2 Std.

Der vornehmlich sachlich orientierte Unterricht wird für alle Schüler einer Klasse gemeinsam erteilt. Hier wird – um die beiden Sprachen und Kulturen gleichmäßig zu ihrem Recht kommen zu lassen – die Unterrichtszeit halbiert: 50% des Unterrichts in der einen und 50% in der anderen Sprache. Zur Zeit wird Mathematik auf deutsch, dagegen Sachkunde, Kunst und Musik in der anderen Sprache erteilt.

Es gibt natürlich Überschneidungen, und die oben gewählte Formulierung – vornehmlich sprachlich bzw. sachlich orientiert – soll darauf hinweisen, daß die Lehrkräfte natürlich die curricular notwendig gewordene Trennung durch die Einbeziehung des jeweils anderen Aspekts zu modifizieren versuchen, wo immer dies möglich ist (vgl. das Beispiel 1 im Kapitel 5).

#### 4.4.2. Partnersprachlicher Unterricht

Die zweite Besonderheit der SESB ist der partnersprachliche Unterricht. Er wird mit wechselnder Stundenzahl durchgehend von der 1. bis zur 6. Klasse erteilt, und zwar von einer Lehrkraft, deren Muttersprache eben diese Partnersprache ist.

Das übergeordnete Ziel des partnersprachlichen Unterrichts ist es, daß die Kinder sich (spätestens) am Ende ihrer Grundschulzeit der Partnersprache als eines Kommunikationsmittels bedienen können. Welches Niveau sie dabei erreichen sollen, ist noch nicht genau definiert; dennoch lassen sich zwei generelle Feststellungen treffen:

- a) Die Idealvorstellung einer Bilingualität mit gleich hoher Kompetenz in beiden Sprachen – Mutter- und Partnersprache – dürfte sich nur in wenigen Fällen realisieren lassen.
- b) Die Kompetenz in der Partnersprache müßte aber in der Regel über dem im konventionellen Fremdsprachenunterricht erreichten Niveau liegen, wenn man die günstige personale Konstellation und die Regelung, daß ein Teil des vorfachlichen Unterrichts in der Partnersprache erteilt wird, auch zur sprachlichen Förderung der Schüler nutzt.

Die Tatsache, daß in jeder Klasse außer der die Partnersprache vertretenden Lehrkraft auch ständig Kinder anwesend sind, deren Muttersprache die zu lernende Partnersprache ist, ist ein großer Vorteil. Sie ermöglicht zum einen individuelles Tandem-Lernen, zum anderen soziale Unterstützung der einen Sprachgruppe durch die andere (vgl. Beispiel 4).

Für den partnersprachlichen Unterricht gelten folgende Leitlinien:

1. Er dient dem Zweck, die Schülerinnen und Schüler der SESB zur Kommunikation in der Partnersprache zu befähigen.
2. Obwohl der partnersprachliche Unterricht als eigener Lernbereich ausgewiesen ist, wird die Einheit von Sprache und Sache gewahrt. Es bietet sich an, die Sachthemen der Grundschule als Grundlage für den partnersprachlichen Unterricht zu nehmen und die verbale Bewältigung dieser Themen zum übergeordneten Ziel zu machen.
3. Die Methoden des partnersprachlichen Unterrichts sind vielfältig. Wichtige Bestandteile aller Methoden sind die Übung im sprachlichen Handeln und die Sprachbetrachtung im Dienste dieses Handelns.
4. Die Übung geschieht in der Regel durch wiederholte, aber variierte Anwendung sprachlicher Mittel zur Bewältigung sachlich bestimmter Situationen. Daneben gibt es aber auch (schon) das abstrahierende Herauslösen von beobachteten sprachlichen Schwierigkeiten und deren gezielte Behandlung in syntaktischen, lexikalischen und phonetischen Übungen.
5. Neben der (direkten) Übung kann die Sprachbetrachtung zum Erwerb sprachlicher Handlungsfähigkeit beitragen. Vor allem das probate Mittel des Vergleichs mit dem Ziel des Herausfindens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden innerhalb der Partnersprache sowie zwischen Partnersprache und Muttersprache kann hier eingesetzt werden und zu einer frühen Form von *Language Awareness* führen und der sprachlichen Kompetenz der Kinder dienen.

#### 4.4.3. Interkulturelle Erziehung

Knapp und Knapp-Potthoff haben als Ziel interkultureller Erziehung die Befähigung zu interkultureller Kommunikation genannt. Die anzustrebende Kompetenz verstehen sie als einen „Komplex analytisch-strategischer Fähigkeiten, die das Interpretations- und Handlungsspektrum des Individuums in interpersonaler Interaktion mit Mitgliedern anderer Kulturen erweitern“ (Knapp & Knapp-Potthoff, 1990, S. 83).

Dieser Komplex hat eine kognitive, eine emotionale und eine pragmatische Dimension: Es geht um Kenntnisse, Einstellungen und Haltungen. Daß die interkulturelle Erziehung an der Regelschule mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen hat, ist bekannt; es fehlen ihr wichtige organisatorische und methodische Voraussetzungen. Aber genau hier bietet die Europa-Schule eine große Chance. Setzt man die Fähigkeit zur Kommunikation mit Menschen anderer kultureller Herkunft als der eigenen im Sinne von Knapp und Knapp-Potthoff als Ziel, dann ist einer solchen Erziehung gewiß eine Konstellation förderlich,

in der solche Menschen in Gestalt von Klassenkameraden und Lehrern ständig präsent sind.

Viele Lehrkräfte der SESB sind sich dieser günstigen Bedingungen voll bewusst und ziehen ihre Konsequenzen. Die wichtigste Konsequenz in der **kognitiven Dimension** besteht in der Wahl der Unterrichtsinhalte: Es werden beide Kulturen, denen die Schüler der Europaklassen entstammen, zu Gegenständen des Unterrichts gemacht; denn es genügt nicht, den ausländischen Kindern Kenntnisse und Einsichten in die Lebensverhältnisse in Deutschland zu vermitteln. Auch die deutschen Kinder müssen mit der Kultur der Herkunftsländer ihrer ausländischen Klassenkameraden vertraut gemacht werden und solide Informationen über die wichtigsten Lebensumstände in diesen Ländern erhalten. Darüberhinaus versuchen die Lehrkräfte der SESB die Kinder zu einem Bewußtsein der kulturellen Vielfalt um sie herum und ihres Eingebundenseins in diese Vielfalt zu führen. Mit anderen Worten: Sie versuchen *Cultural Awareness* aufzubauen, parallel zu der *Language Awareness* im sprachlichen Bereich. Wichtig ist schließlich die Vermeidung von nationalen oder kulturellen Stereotypen. In der Europa-Schule ist sie ein allgemein akzeptiertes Prinzip und gängige Praxis geworden. Die Lehrkräfte vermeiden peinlichst jede Allaussage über die verschiedenen nationalen Gruppen und halten auch ihre Schüler dazu an. Sätze wie „Die Italiener sind X“ oder „Die Russen tun Y“ wurden in keiner der beobachteten Stunden geäußert.

In der **emotionalen Dimension** geht es um Haltungen und Einstellungen. Nun kommen natürlich die Fünf- oder Sechsjährigen bereits – geprägt durch ihre Eltern und andere Bezugspersonen – mit bestimmten Grundhaltungen in die Schule. Aber eben daraus ergibt sich für die Lehrkräfte der Europa-Schule angesichts der generellen Zielsetzung die Aufgabe, die aus der vorschulischen Sozialisation stammenden positiven Einstellungen zu pflegen und die negativen zu modifizieren. Wie gehen sie diese Aufgabe an?

Auf einer Konferenz im Jahre 1994 haben sich die Lehrkräfte und die betreuenden Moderatorinnen auf eine gemeinsame Strategie geeinigt. Auf drei Wegen versuchen sie seitdem ihr Ziel zu erreichen:

1. Über die Wahl geeigneter Inhalte.

Was darunter zu verstehen ist, wurde gerade bei der Erörterung der kognitiven Dimension behandelt.

2. Durch die methodische Gestaltung des Unterrichts.

Ein Unterricht, der sozial-integrative Verfahren einsetzt, die Selbständigkeit, Freizügigkeit, Solidarität und Kooperation zu fördern geeignet sind, hat auch größere Chancen, Spannungen zwischen den verschiedenen sprachlichen und

nationalen Gruppen von Kindern zu vermeiden und positive Haltungen aufzubauen.

3. Über die Sozialformen.

Diejenigen Lehrkräfte der SESB, die zum Zwecke der Effektivierung und Sozialerziehung ihren Klassenverband in Gruppen auflösen, tun dies meist in der Weise, daß (mindestens) binationale Gruppen entstehen, die in sich auf Kooperation angewiesen sind und, wenn sie denn in Opposition zu anderen Gruppen treten, schon von ihrer Zusammensetzung her gänzlich ungeeignet für die Erzeugung interkultureller Spannungen sind.

In der **pragmatischen Dimension** ist die Fähigkeit zum praktischen kommunikativen Umgang mit Menschen anderer kultureller Herkunft das Ziel. Eine Leitlinie für die Verfolgung dieses Ziels liefert das Motto der Europa-Schule: „Miteinander lernen, voneinander lernen, füreinander lernen.“ Um füreinander da zu sein, sollen die Schülerinnen und Schüler miteinander und voneinander lernen. Und über das Miteinander und Voneinander sollen sie die erstrebte kommunikative Kompetenz erwerben. Das setzt voraus, daß sie genügend Gelegenheiten haben, sich in dem intendierten Verhalten zu üben. Hierfür sind bestimmte Organisationsformen und Methoden geeignet.

**Organisatorisch** kann dafür gesorgt werden,

- daß an den Schülertischen der Europaklassen jeweils Kinder verschiedener nationaler/kultureller Herkunft zusammensitzen,
- daß die Schülergruppen stets gemischt sind, d.h. immer aus deutschen und ausländischen Kindern bestehen,
- daß über den muttersprachlichen/partnersprachlichen Unterricht hinaus keine Aufteilung der Klassen nach nationalen/kulturellen Gesichtspunkten erfolgt.

**Methodisch** ist analog zu den organisatorischen Maßnahmen anzustreben,

- daß möglichst viel Partnerarbeit stattfindet,
- daß in den Schülergruppen möglichst viel Kooperation und Solidarität geübt wird,
- daß die beiden Gruppen von Kindern verschiedener Ausgangssprache möglichst oft zur Hilfe füreinander angehalten werden.

Diese organisatorischen und methodischen Maßnahmen werden in den meisten Europaklassen mit Erfolg praktiziert.

#### 4. 5. Wissenschaftliche Begleitung

Zum Zwecke der Beratung in didaktischen und linguistischen Fragen hat der Senat von Berlin für die SESB einen Beirat geschaffen, dem sechs Wissenschaftler aus verschiedenen deutschen Universitäten angehören. Als Mitglied dieses Beirates hat der Verfasser die Aufgabe übernommen, eine Evaluation des zweisprachigen Unterrichts und eine erste Erhebung des Sprachstandes der Schülerinnen und Schüler durchzuführen.

Zweck der **Evaluation** war es, die methodische Gestaltung des Unterrichts an der SESB zu untersuchen und zu dokumentieren und die Qualität des Unterrichts zu beurteilen. Ersteres war der methodologisch leichtere Teil der Evaluation: Es wurden von den wissenschaftlichen Mitarbeitern insgesamt 80 Unterrichtsstunden an den elf Standorten beobachtet, protokolliert und analysiert. Die Protokolle wurden den Lehrerinnen und Lehrern, die den Unterricht erteilt hatten, aber auch anderen interessierten Lehrkräften der Europa-Schule zur Verfügung gestellt.

Den einen dienten sie als Feedback, den anderen als Anregung für die eigene weitere Arbeit. Die 80 Protokolle dokumentieren die ganze Vielfalt des Unterrichts an der SESB. 4 Beispiele werden im Abschnitt 5 zitiert.

Aber Dokumentation reichte nicht aus. Der zweisprachige Unterricht an der SESB sollte auch bewertet werden. Und dabei stellte sich die uralte Frage nach den Kriterien für eine wissenschaftlich fundierte Bewertung von Unterricht.

Auf dem 14. Kongreß für Fremdsprachendidaktik in Essen wurde diese Frage wieder einmal aufgegriffen, und eine Sektion unter der Leitung von H. Heuer widmete sich speziell diesem Thema. „Gibt es wissenschaftlich begründbare Kriterien für die Bewertung von Fremdsprachenunterricht?“ (Heuer, 1993) Die Zusammenfassung der Ergebnisse durch den Sektionsleiter mündet in ein vorsichtiges „Ja, aber“ als Antwort auf die gestellte Frage. Diese nur für den Fremdsprachenunterricht gegebene Antwort ist auch für den gesamten zweisprachigen Unterricht an der SESB gültig.

Zwei Bedingungen müssen derartige Kriterienkataloge erfüllen:

- a) Sie müssen wissenschaftlich fundiert sein, d.h., sie müssen sich in Übereinstimmung mit den Erkenntnissen der einschlägigen wissenschaftlichen Disziplinen befinden.
- b) Sie müssen auf einem Konsens aller Beteiligten, also der Unterrichtenden und der Bewerter, basieren.

Beide Bedingungen wurden in dem Kriterienkatalog für die SESB erfüllt. Die Publikationen der einschlägigen Wissenschaften wurde nach für unsere Zwecke verwendbaren Aussagen durchforstet, und diese Aussagen wurden unter didaktischen Gesichtspunkten geordnet. Konsultiert wurden Werke der Allgemeinen

Pädagogik, der Grundschulpädagogik, der Lernpsychologie und der Fremdsprachendidaktik. Auf dieser Grundlage wurde ein vorläufiger Kriterienkatalog erstellt. Sodann wurden alle Kriterien in Gesprächen und Konferenzen mit den Praktikerinnen und Praktikern auf ihre Konsensfähigkeit geprüft und gemäß den vorgebrachten Einwänden modifiziert. Das Endprodukt war ein Katalog von 20 Kriterien, der die Zustimmung (fast) aller Beteiligten fand. Die Kriterien beziehen sich auf

- |                       |  |
|-----------------------|--|
| 1. Planung            | 11. Partnerschaft                        |
| 2. Transparenz        | 12. Kooperation der Lehrkräfte           |
| 3. Mitbestimmung      | 13. Disziplin                            |
| 4. Kontext            | 14. Individuelle Beurteilung             |
| 5. Schülerzentrierung | 15. Gleichbehandlung der Partnerkulturen |
| 6. Grundbildung       | 16. Einbeziehung weiterer Kulturen       |
| 7. Differenzierung    | 17. Einheit von Sprache und Sache        |
| 8. Ganzheit           | 18. Konzentration auf Teile              |
| 9. Selbständigkeit    | 19. Zusammenarbeit mit Eltern            |
| 10. Zusammenarbeit    | 20. Gestaltung der Räume                 |

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, alle Kriterien zu erläutern; aber es sollen wenigstens 4 von ihnen, die für den Unterricht an der Europa-Schule besonders typisch sind, etwas ausführlicher behandelt werden: die Kriterien 11, 15, 16 und 17.

**Kriterium 11:** Mit „Partnerschaft“ ist gemeint, daß guter Unterricht an der SESB die Tatsache, daß jede Klasse zur Hälfte von Schülern mit der Muttersprache Deutsch und von Schülern mit einer anderen Muttersprache besucht wird, partnerschaftlich nutzt, d.h. die Kompetenz der einen Sprachgruppe zur Förderung der anderen einsetzt. Ein solches Vorgehen hat drei Vorteile:

1. Die Schülerinnen und Schüler beider Gruppen profitieren praktisch von der höheren sprachlichen Kompetenz der jeweils anderen Gruppe, wenn sie **deren** Muttersprache als Partnersprache lernen.
2. Sie werden sich ihrer eigenen muttersprachlichen Kompetenz bewußt, wenn sie ihre Klassenkameraden der anderen Gruppe bei deren Bemühen um eine Partnersprache unterstützen, die **ihre** Muttersprache ist.
3. Sie erkennen, daß die jeweilige Ungleichheit in den sprachlichen Voraussetzungen durch gegenseitige Hilfe ausgeglichen werden kann.

Diese Vorteile sind so gravierend, daß ihre konsequente Nutzung zu einem Qualitätsmerkmal des Unterrichts erhoben werden kann. Ein gutes Beispiel für die Erfüllung des Kriteriums bietet das Beispiel 4.

**Kriterium 15:** Die Forderung nach Gleichbehandlung der Partnerkulturen ist folgendermaßen begründet: Das Hauptanliegen der Staatlichen Europa-Schule Berlin ist „die integrierte Erziehung bilingualer Lerngruppen bei durchgehend zweisprachigem Unterricht“, wobei Deutsch und die andere Partnersprache als gleichberechtigt angesehen werden.

Aus diesem Prinzip und der Erkenntnis des engen Zusammenhanges von Sprache und Kultur ergibt sich die Forderung, die beiden an den elf Standorten jeweils einander zugeordneten Kulturen gleichwertig und gleich intensiv zu behandeln.

Viele Lehrkräfte kommen dieser Forderung nach. Am besten wird sie in denjenigen Klassen erfüllt, in denen die beiden Partnerlehrer gut miteinander kooperieren und schon von daher den beiden Kulturen, die sie repräsentieren, in ihrem Unterricht gleich viel Raum geben. Es muß jedoch eingeräumt werden, daß das Kriterium 15 das am wenigsten konsensfähige von allen war (ist?). Seine Gegner argumentierten, daß alle Kinder der Europa-Schule ja schließlich in einer deutschen Stadt leben und daß es die Hauptaufgabe der Schule sei, ihnen vor allem bei der Orientierung in ihrem unmittelbaren Lebensraum zu helfen. Dagegen meinten die Befürworter dieses Kriteriums, daß die Schule, gerade weil die Kinder in Deutschland leben und daher ihre deutsche Umwelt ohnehin intensiv erleben, die andere Kultur gleichgewichtig neben die deutsche treten müsse, – für alle als die zweite Komponente des wünschenswerten interkulturellen Vergleichs, für die ausländischen Kinder darüberhinaus zum Zwecke der Wahrung ihrer Beziehungen zum Land ihrer Herkunft.

**Kriterium 16:** Einbeziehung weiterer Kulturen. Die im Kriterium 15 postulierte bikulturelle Orientierung des Unterrichts an der SESB ist gut begründet, darf aber nicht zu Ausschließlichkeit führen. Das Ziel interkultureller Erziehung ist nicht, daß die Schüler lernen, mit den Angehörigen **einer** anderen ethnischen oder kulturellen Gruppe zu kommunizieren, sondern mit Menschen anderer Herkunft überhaupt (Knapp & Knapp-Potthoff, 1990, S. 83).

Wahrscheinlich war es eine kluge organisatorische Maßnahme, zunächst nur jeweils zwei Sprachen und Kulturen an einem Standort der SESB zusammenzuführen und dadurch die Schüler das Überschreiten der eigenen kulturellen Grenzen zunächst an einer Stelle, in einer Richtung lernen zu lassen.

Aber ebenso plausibel ist, es nicht dabei bewenden zu lassen, und wenn denn schon die meisten Klassen von jungen Menschen aus mehr als zwei Nationen besucht werden, dann sollte man dies zum Anlaß nehmen, weitere Kulturen in den Unterricht einzubeziehen. Eine Schule, die auch ägyptische, algerische und japanische Kinder zu ihren Schülern zählt und deren deutsch-spanische Standorte hauptsächlich lateinamerikanische Kinder aufnehmen, wäre schlecht beraten, wenn sie die Herkunftsländer dieser ihrer Schüler außer Betracht ließe. Hinzu kommt, daß auf diese Weise der Gefahr des Eurozentrismus begegnet werden kann. Das Beispiel 2 im Kapitel 5 zeigt, wie die Einbeziehung anderer Kulturen praktisch geschehen kann.

**Kriterium 17:** Die Wahrung der Einheit von Sprache und Sache ist eine alte grundschulpädagogische Maxime. Sie besagt, daß der Sprachunterricht nicht losgelöst von den sachlichen Gegenständen des Unterrichts erteilt wird und daß der Sachunterricht auch die sprachliche Schulung der Kinder mit einbezieht. Diese vernünftige Maxime bedeutet eine Absage an „reinen“ Sprachunterricht, der sich seine außersprachlichen Gegenstände erst sucht, und „reinen“ Sachunterricht, der das verbale Lernen ignoriert.

Das Prinzip der Einheit von Sprache und Sache gilt auch und besonders für den zweisprachigen Unterricht an der SESB und verdient daher zum Gütekriterium erhoben zu werden. Hier muß er natürlich auf beide Sprachen angewandt werden, was neben den genannten Vorteilen auch Probleme der Zuordnung und Anpassung mit sich bringt. Diese Probleme sind aber lösbar, wie das Beispiel 1 im Kapitel 5 demonstriert.

Es ist im Rahmen dieses Aufsatzes unmöglich, einen genauen Bericht über die Erfüllung der 20 Gütekriterien im Unterricht an der SESB zu geben. Stattdessen werden im Kapitel 5 einige Beispiele von Unterrichtsstunden angeführt, in denen je eines der aufgestellten Kriterien in optimaler Weise erfüllt wird.

Die **Erhebung des Sprachstandes** der Schüler der SESB steckt noch in ihren Anfängen. Begonnen wurde mit einer Prüfung der Kinder im Hörverstehen in ihrer *Partnersprache*. Es wurden bisher die Hörverständnisseleistungen aller Schüler der 2. Klassen an den deutsch-englischen, deutsch-russischen und den deutsch-französischen Standorten getestet, d.h., es gab 6 Gruppen:

Englischsprachige Kinder in Deutsch	E → d
Deutschsprachige Kinder in Englisch	D → e
Russischsprachige Kinder in Deutsch	R → d
Deutschsprachige Kinder in Russisch	D → r
Französischsprachige Kinder in Deutsch	F → d
Deutschsprachige Kinder in Französisch	D → f

Die Kinder an den deutsch-spanischen Standorten und an dem deutsch-italienischen Standort werden im Mai 1997 geprüft, die Kinder an dem deutsch-türkischen und dem deutsch-griechischen Standort zu einem späteren Zeitpunkt.

Als Meßinstrumente werden Adaptationen/Übersetzungen des LEU 3, eines ursprünglich für den Englischunterricht an deutschen Grundschulen entwickelten und standardisierten Tests verwendet (Doyé & Lüttge, 1973). Sein Hörverständnis besteht aus 18 Multiple Choice-Aufgaben, bei denen die Probanden jeweils einen ihnen vorgesprochenen Satz einem von vier Bildern zuordnen müssen. Das Verfahren ist relativ einfach und ökonomisch: Kleine Gruppen von Kindern (in der Regel 3) hören die von einem Muttersprachler gesprochenen Sätze und kreuzen auf einem ihnen vorliegenden Testbogen die den Sätzen entsprechenden Bilder an.

Ein Beispiel: Ella tiene un sombrero, pero no un paraguas.

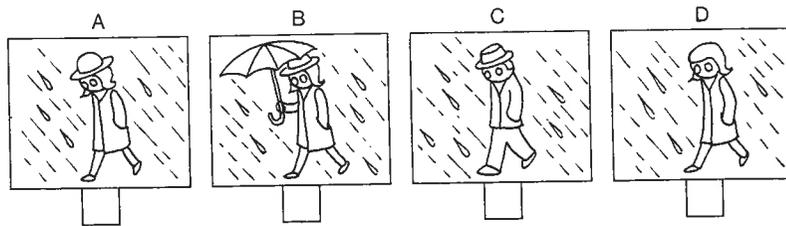


Abbildung 2: Testaufgabe

Die von uns vorgenommene Leistungsfeststellung dient vor allem der Diagnose. Als relativ zuverlässige Instrumente liefern die Tests Informationen über den Leistungsstand der Klassen wie auch über die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler. Die Lehrer können auf der Basis dieser Informationen ihre weiteren didaktischen Maßnahmen planen, und die Schüler erfahren, ob sie erfolgreich gelernt haben.

Welche Aussagen sind darüber hinaus möglich?

Zur Beantwortung dieser Frage wurden die arithmetischen Mittel und Standardabweichungen für alle Klassen errechnet und die Unterschiede auf ihre Signifikanz geprüft. Die wichtigsten bisher vorliegenden Ergebnisse sind folgende:

1. Die Leistungen der englischsprachigen, russischsprachigen und französischsprachigen Schüler im Deutschen liegen im Durchschnitt über den Leistungen der deutschsprachigen Schüler in den anderen Sprachen.

2. Die Leistungen innerhalb der sechs Gruppen variieren von Standort zu Standort und von Klasse zu Klasse.
3. Bei einem Vergleich aller Klassen miteinander unabhängig von ihrer Gruppen- und Standortzugehörigkeit ergeben sich signifikante Unterschiede; dabei liegen einige Klassen verschiedener Gruppen und Standorte näher beieinander als die derselben Gruppen und Standorte.

Kommentar: Außer der sprachlichen Konstellation (E → d, D → e, R → d, usw.) sind andere Faktoren für die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern verantwortlich. Die wahrscheinlichsten sind: die Dauer des Aufenthaltes der Schüler in Deutschland und ihrer Zugehörigkeit zur Europa-Schule (Seiteneinsteiger schneiden oft schlechter ab als Schüler, die von der Vorklasse an die Europa-Schule besuchen), soziale Faktoren und die Unterrichtsmethode der Lehrkräfte. Ein Detail: Bei sonst gleichen Bedingungen erzielen die Schüler einer Lehrkraft, die ihren Unterricht durchgehend einsprachig, d.h. in ihrer Muttersprache erteilt, höhere Leistungen als die Schüler der Lehrkraft, die dies nicht tut.

## 5. Unterrichtsbeispiele

### Beispiel 1

Vorfachlicher Unterricht in der 1. Klasse an einem deutsch-englischen Standort der SESB  
19 Kinder (7 englischsprachige, 12 deutschsprachige)

Thema: Tiere im und am Wasser

Unterrichtsverlauf:

1. Die Lehrerin weist auf eine Sammlung bunt gemischter Plastiktiere (auf einem großen Tisch vor der Klasse) hin und fordert die Kinder auf, die ihnen bekannten Tiere zu benennen. Sie nennen englische und deutsche Wörter, je nachdem, welche sie schon kennen: Schildkröte, starfish, alligator, Schnecke, frog, Muschel, sea urchin usw. Die Lehrerin nennt die entsprechenden Wörter der anderen Sprache.
2. Die Lehrerin nimmt die offensichtliche Unordnung zum Anlaß, die Tiere zu ordnen. Die Kinder legen die Tiere nach ihren Ordnungsvorstellungen in einen von zwei Kreisen aus Pappe. Es entsteht Streit über die Ordnungsprinzipien.
3. Da man sich in der Gruppe nicht einigen kann, erhalten die Kinder den Auftrag, zu zweit in Partnerarbeit eine Ordnung nach eigenem Prinzip herzustellen. Verschiedene Prinzipien werden gewählt:
  - große Tiere – kleine Tiere
  - Tiere, die nur im Wasser leben – Tiere, die im Wasser und auf dem Land leben
  - gefährliche Tiere – ungefährliche Tiere
  - usw.
4. Die Kinder stellen zu zweit der Klasse ihre Ordnungen vor und begründen ihre Kategorisierung. Sie tun dies in ihrer Erstsprache. Dabei kommen auch die Lebensverhältnisse der Tiere zur Sprache.
5. Alle Tiere werden noch einmal auf englisch und auf deutsch benannt.

Kommentar: In dieser Stunde wurde das Kriterium 17 **Einheit von Sprache und Sache** optimal erfüllt. Sprachlich lernten die Kinder die Bezeichnungen von rund 15 Wassertieren in beiden Sprachen. Sachlich erhielten sie einen Überblick über die Vielfalt der im und am Wasser lebenden Tiere und deren Lebensverhältnisse. Darüberhinaus übten sie sich in der für dieses Alter so wichtigen Denkform des Kategorisierens und begriffen, daß Kategorisierungen verschiedener Art möglich sind und keine davon inakzeptabel ist, wenn man das Gliederungsprinzip kennt. Insofern war die Stunde auch eine Übung in Toleranz gegenüber anderen Denkweisen.

### Beispiel 2

Vorfachlicher Unterricht in der 2. Klasse an einem deutsch-französischen Standort der SESB  
20 Kinder (10 französischsprachige, 12 deutschsprachige)

Thema: Die Kabylei

Hintergrund: Auf einer Elternversammlung hat die Lehrerin die außereuropäischen Eltern gebeten, den Kindern ihre heimische Kultur vorzustellen. Ein algerischer Vater erklärte seine Bereitschaft. Seine Muttersprache ist kabylich, also eine Sprache, die in seinem eigenen Lande nur von einer Minderheit gesprochen wird. Die Staatssprache Algeriens ist arabisch.

*Unterrichtsverlauf:*

1. Die Lehrerin stellt den algerischen Vater vor, und der Vater informiert die Kinder über sein Heimatland und speziell über die Kabylei, aus der er stammt (auf französisch).
2. Der Vater erzählt den Kindern eine (einfache) Geschichte aus der Kabylei in der Sprache seines Landes. Da er mit sehr viel Mimik und Gestik arbeitet, verstehen die meisten Kinder einen großen Teil der Geschichte, obwohl keines von ihnen kabylich kann.
3. Im Gespräch mit der Lehrerin werden auf deutsch und französisch die bisher nicht verstandenen Teile der Geschichte geklärt. Sodann erzählt der Vater die Geschichte noch einmal.
4. Die Kinder betrachten mit ihrer Lehrerin Postkarten mit traditioneller Festtagskleidung aus der Kabylei.
5. Währenddessen bereitet der Vater eine algerische Süßspeise vor, die in der großen Pause von den Kindern (mit Begeisterung) gegessen wird.

Kommentar: Das Gütekriterium 16 **Einbeziehung anderer Kulturen** wurde in dieser Stunde auf sehr spezielle Weise erfüllt. Die Kinder lernten zum ersten Mal Teile einer ganz fremden Kultur näher kennen, und zwar in authentischer Form durch einen Angehörigen dieser Kultur selbst. Sie überwand den anfänglichen Eindruck der Fremdheit durch ihre von der Lehrerin geschickte gelenkte intensive Beschäftigung mit einzelnen Aspekten dieser Kultur. Das Präsentieren einer Geschichte auf kabylich erwies sich als ein sehr geeignetes Vorgehen.

Anfängliches Unverständnis wich, je länger man sich „einhörte“, allmählich immer größerer Klarheit und etliche Kinder merkten sich sogar einige kabyliche Wörter. Außerdem war diese Phase eine hervorragende Übung im Hörverstehen und brachte den meisten Kindern die Erkenntnis, daß genaues Hinhören sich wirklich lohnt.

Als günstig erwies sich auch, daß hier – im Gegensatz zu sonst – beide Gruppen von Schülern die gleichen (minimalen) Voraussetzungen hatten; denn weder die französischen noch die deutschen Kinder waren je der kabylichen Kultur und Sprache begegnet.

### Beispiel 3

Partnersprachlicher Unterricht / Deutsch in der 3. Klasse an einem deutsch-englischen Standort der SESB

14 englischsprachige Kinder

Thema: Zeichensysteme

*Unterrichtsverlauf:*

1. Die Lehrerin führt den Kindern vor Augen, wie die Wörter ihrer Sprache (und auch der der deutschen Klassenkameraden) dazu dienen, die Welt um sie herum zu erfassen, d.h. als Zeichen fungieren.
2. Sie stellt den beiden Sprachen ein ganz anderes Zeichensystem gegenüber: die Handzeichen der nordamerikanischen Indianer.
3. Die Kinder nennen ihnen bereits bekannte Beispiele aus der Zeichensprache der Indianer, die Lehrerin ergänzt durch eigene Beispiele und durch ein Arbeitsblatt mit 15 weiteren Zeichen.
4. Die Schüler erfinden in Partnerarbeit Geschichten, die mit Hilfe von Handzeichen erzählbar sind.
5. Paarweise stellen sie der ganzen Gruppe ihre Geschichten in der Zeichensprache der Indianer vor. Die Klassenkameraden versuchen die Geschichte zu verstehen und auf deutsch wiederzugeben.
6. Im Gespräch werden Gemeinsamkeiten zwischen diesem Zeichensystem und der englischen und deutschen Sprache erörtert.

Kommentar: Die Stunde machte allen Beteiligten viel Freude und war erfolgreich insofern, als sie den Kindern wichtige Merkmale von Zeichen klarmachte: die feste Verbindung von Form und Inhalt, die Arbitrarität, die pragmatische Funktion. Den Kindern wurde beim Erfinden ihrer Geschichten immer wieder deutlich, daß der bestehende Zeichenvorrat für ihre Zwecke nicht ausreichte, daß sie aber neue eigene Zeichen herstellen konnten unter der Bedingung, daß sie sie stets gleich gebrauchten und die Bedeutung den Adressaten mitteilten.

Die Stunde ist ein Beispiel für den gelungenen Versuch einer Hinführung zu *Language Awareness*.

### Beispiel 4

Muttersprachlicher Unterricht / Französisch in der 2. Klasse an einem deutsch-französischen Standort der SESB

11 französischsprachige Kinder

Thema: Raconter une histoire

*Unterrichtsverlauf:*

1. Die Lehrerin fordert die Kinder auf, Geschichten, die sie kennen und mögen, auf französisch zu erzählen.
2. Die Lehrerin erzählt den Kindern selbst eine Geschichte von einer Kaufmannstochter, die den von ihrem Vater für sie ausgesuchten Mann nicht heiraten will.
3. Die Kinder reagieren positiv, und die Lehrerin provoziert Bedauern darüber, daß die deutschen Klassenkameraden die Geschichte nicht hören konnten und mangels Sprachkenntnis wohl auch nicht verstanden hätten.
4. Im Gespräch werden Maßnahmen besprochen, die den deutschen Kindern das Verständnis der Geschichte erleichtern können. Der Vorschlag: Bilder zu den Schlüsselszenen der Geschichte zu malen.
5. Jedes französischsprachige Kind malt solche Szenen für einen deutschsprachigen Klassenkameraden.

Kommentar: Diese Stunde wurde dem Gütekriterium 11 **Partnerschaft** weitestgehend gerecht. Die Lehrerin nutzte die höhere sprachliche Kompetenz der französischsprachigen Schüler als Hilfe für ihre deutschen Klassenkameraden.

Die Zweckmäßigkeit ihres Vorgehens zeigte sich in der nächsten Stunde, als die Lehrerin nun den deutschsprachigen Kindern die Geschichte ebenfalls auf französisch erzählte und diese sie mit Hilfe der ihnen vorliegenden Zeichnungen in der Tat verstanden, wie das anschließende Gespräch zeigte. Aufgrund dieses Erfolges hat die deutsche Partnerlehrerin das Verfahren übernommen, und beide Lehrkräfte praktizieren es jetzt häufiger: Sie haben die gegenseitige Hilfe zur Überwindung von Schwierigkeiten aufgrund verschiedener Voraussetzungen zu einem Prinzip ihres Unterrichts gemacht.

### Beispiel 5

Italienischunterricht in der 2. Klasse an der deutsch-italienischen Schule in Wolfsburg  
14 Kinder (6 deutschsprachige / 8 italienischsprachige)

Thema: Italienische Grammatik

Unterrichtsverlauf:

1. Auf einem Tisch in der Mitte der Klasse liegen 14 Briefumschläge mit Kärtchen, auf denen italienische Wörter stehen. Die Lehrerin erklärt den Kindern, daß die Wörter in jedem Umschlag, setzt man sie richtig zusammen, einen italienischen Satz ergeben. Wieviele Wörter in den einzelnen Umschlägen sind, ist aus einer Zahl auf dem Umschlag ersichtlich.
2. Alle Kinder wählen aus den Umschlägen einen für sich aus, wobei sie sich von ihrer Selbsteinschätzung leiten lassen: Die Zahl der Wörter schwankt zwischen 6 und 16.
3. Auf ihren Plätzen legen sie die Wörter zu Sätzen.
4. Wenn sie fertig sind, bitten sie die Lehrerin zur Begutachtung zu sich; diese kontrolliert die Sätze und übergibt den Kindern je nach deren Leistung weitere Umschläge mit Wörtern in entsprechender Zahl, die die Kinder dann ebenfalls zu Sätzen zusammenlegen.

Kommentar: In dieser Stunde wurde das Kriterium 7 **Differenzierung** optimal erfüllt. Jedes Kind arbeitete auf dem ihm angemessenen Niveau, wobei es dieses Niveau aufgrund seiner Selbsteinschätzung und seines Anspruchs an sich selbst allein bestimmte. Die Kinder wußten, daß die Umschläge Aufgaben verschiedenen Schwierigkeitsgrades enthielten, da die Zahl der Wörter die Komplexität der Sätze bestimmte. Die meisten Kinder schätzten sich richtig ein und meisterten die selbstgewählten Aufgaben. Wo die Lehrerin den Eindruck hatte, daß ein Kind sich unterschätzte, glich sie das *underachievement* beim zweiten Durchgang aus.

Abgesehen von der sehr gelungenen Übung in Selbsteinschätzung war das Vorgehen aber auch sachlich sehr angemessen. Die italienische Sprache mit ihrem Formenreichtum und ihren vielen Kongruenzen enthält eine Reihe von Problemen, die, wenn sie systematisch angegangen werden, auch von jungen Lernenden gut gelöst werden können. Eine Möglichkeit ist das „Sätzebauen“; denn es ist sehr altersgemäß.

Die in dieser Stunde praktizierte Differenzierung ist übrigens auch eine Antwort auf die generelle Wolfsburger Regelung, nach der deutsche und italienische Kinder stets zusammen unterrichtet werden und die Voraussetzungen schon von daher sehr unterschiedlich sind.

## 6. Ungelöste Probleme

### 6.1. Lehrerversorgung

Die vordringlichste Aufgabe für die nahe Zukunft ist die Versorgung der bilingualen Grundschulen mit ausreichend qualifizierten Lehrkräften. Zur Zeit sind die meisten Schulen personell gut ausgestattet (siehe Abschnitt 4.3.). Aber dies dürfte sich ändern, sobald die Schulen sich vergrößern und neue hinzukommen.

Es gibt an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, der Pädagogischen Akademie Wien und an der Technischen Universität Braunschweig einzelne Kurse, die auf die Lehrtätigkeit an einer bilingualen Grundschule vorbereiten. Außerdem führen Lehrerfortbildungsinstitutionen in allen sechs Regionen *In-Service Courses* für bereits praktizierende Lehrkräfte durch. Aber solche Nachqualifikation reicht auf die Dauer nicht aus. Der Bedarf an bilingualen Grundschulen wird zunehmen, und es müssen grundständige Studiengänge an den lehrerbildenden Institutionen eingerichtet werden.

Was die Hochschullehrer aus 10 europäischen Ländern auf dem Workshop 8 des Europarates 1995 für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule generell festgelegt haben, gilt mit den nötigen Modifikationen auch hier:

“The need is for teachers who are specialists both in primary education and foreign language pedagogy. As primary school experts they will be familiar with the conditions and the framework into which, as foreign language experts, they can integrate the language and culture of other countries. They have to gain their qualification through initial studies at universities and colleges and through in-service studies” (Felberbauer & Heindler, 1995, S. 134).

### 6.2. Kontinuität

Das zweite ungelöste Problem ist das der Kontinuität, d.h. daß der auf der Grundschule begonnene zweisprachige Unterricht auf der Sekundarstufe fortgeführt wird. Organisatorisch scheint dieses Problem gelöst: Die slowenischen Schülerinnen und Schüler gehen auf die Oberstufe derselben Schulen, an denen sie angefangen haben, oder auf entsprechende Nachbarschulen über. Auch die dänischen Grundschüler besuchen anschließend die Oberstufe der *Sankt Petri Skole*. Die Kinder der *École Franco-Allemande* wechseln zum Deutsch-Französischen Gymnasium Freiburg oder zu geeigneten Regelschulen. Für die Schüler der deutsch-italienischen Schule ist der Übergang in eine Wolfsburger Gesamtschule vorgesehen. An die *Vienna Bilingual Primary School* schließt sich eine *Bilingual Secondary School* an. Und an dem Problem der Fortführung der Kinder der Europa-Schule Berlin wird zur Zeit intensiv gearbeitet. Bei der

Vielfalt innerhalb dieser Schule mit 7 Sprachkombinationen dürfte sich die Organisation besonders schwierig gestalten.

Aber die organisatorische Kontinuität ist nicht das Hauptproblem. Inhaltlich und methodisch muß auf dem in der bilingualen Grundschule gelegten Fundament aufgebaut werden. Wie dies geschehen solle, darüber gibt es bisher ganz unterschiedliche und keineswegs konsensfähige Vorstellungen. Eine bisher nur unzureichend beantwortete Frage ist die nach dem sprachlichen Fundament, das einen effektiven Sachunterricht auf der Sekundarstufe in einer Sprache ermöglicht, die jeweils für die Hälfte aller Schüler die Zweitsprache ist. Diese Frage führt zu dem dritten Problem.

### 6.3. Das sprachliche Mindestniveau

Kielhöfer hat in einem Handbuchartikel zum frühkindlichen Bilingualismus darauf hingewiesen, daß keines der üblichen Vorurteile über Bilingualität jemals in irgendeiner Form wissenschaftlich bestätigt worden ist. „Zweitsprachigkeit impliziert keinesfalls eine doppelte Weltsicht, gespaltene Persönlichkeit und fehlende ethnische Identität des Kindes“ (Kielhöfer, 1995, S. 433). Dies gilt auch für die bilinguale Erziehung in der Grundschule. Dieser Erziehung droht aber eine andere Gefahr: Wenn Kinder in ihrer Zweitsprache nicht ein Niveau erreichen, das ihnen gestattet, dem in dieser Sprache erteilten Sachunterricht zu folgen, treten negative kognitive (und sicher auch emotionale) Wirkungen ein. Cummins hat in seiner *Thresholds Theory* zwei Schwellen sprachlicher Kompetenz postuliert in dem Sinn, daß das Erreichen der ersten Schwelle das Vermeiden kognitiver Nachteile, das der zweiten Schwelle die Erlangung kognitiver Vorteile ermöglicht (Cummins, 1976). Eine zentrale Aufgabe der Lehrkräfte an bilingualen Grundschulen muß es sein, dafür Sorge zu tragen, daß alle Kinder mindestens die erste Schwelle und möglichst viele die zweite überschreiten. Aber wo liegen diese Schwellen?

„The problem with the Thresholds theory is in precisely defining the level of language proficiency a child must obtain in order, firstly to avoid negative effects of bilingualism, and secondly, to obtain the positive advantages of bilingualism,“ (Baker, 1993, S. 137)

Dieses Problem ist bisher noch nirgends gelöst worden. Aber die Zeit drängt. In den meisten in diesem Aufsatz beschriebenen Grundschulen erreichen die ersten größeren Gruppen von Schülern in diesem Jahr das Ende der 4. Klasse und spätestens dann muß eine möglichst genaue Bestimmung des in der Zweitsprache zu erreichenden Mindestniveaus vorliegen. Dies ist eine schwierige Aufgabe. Aber die an ihr Arbeitenden können ja auf die Vorlagen des Europarats zurückgreifen. Die Zielfindungsstrategie, die der *Conseil de la Coopération Culturelle* entwickelt hat, kann dabei von Nutzen sein. Sie geht von der

Situation der Lernenden aus, ermittelt die sprachlichen Akte, die zu vollziehen sie lernen müssen, stellt die Redemittel zusammen, die sie zum Vollzug der sprachlichen Akte brauchen und bestimmt schließlich die Ausprägung der Fähigkeit zum Vollzug dieser Akte. Für die in diesem Aufsatz behandelten Sprachen liegen die folgenden Ausarbeitungen vor:

Dänisch:	Et taerskelniveau (1983)
Deutsch:	Kontaktschwelle (1980)
Englisch:	Threshold Level (1990)
Französisch:	Un niveau-seuil (1981)
Italienisch:	Livello soglia (1981)
Spanisch:	Un nivel umbral (1979)

Für Griechisch, Russisch, Türkisch und Ungarisch sind sie in Arbeit.

Obwohl die Zielfindungsstrategie des Europarats ursprünglich für Erwachsene konzipiert war, eignet sie sich offensichtlich auch für die Bestimmung der Ziele des Partnersprachenlernens an der SESB. Die Ausarbeitungen für die einzelnen Sprachen sind zwar nicht in der bisher vorliegenden Form für den Unterricht in der Grundschule verwendbar, können ihm jedoch viele Anregungen geben.

Eingang des revidierten Manuskripts: 20.1.1997

### Literaturverzeichnis

- Abgeordnetenhaus von Berlin. (1993). Mitteilung über Erweiterung der Staatlichen Europa-Schule Berlin. Drucksache 12/2731.
- Aurin, Kurt. (1990). *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baetens Beardsmore, Hugo. (1993). *European models of bilingual education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Balkan, Lewis. (1970). *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*. AIMAV. Bruxelles.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans Jürgen. (Hrsg.). (1994). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Bernhardt, Elizabeth B. (Hrsg.). (1992). *Life in language immersion classrooms*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael. (1990). *Bicultural and trilingual education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Calvé, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada: 1965-1990. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 82, 7-23.
- Cline, Tony & Frederickson, Noah. (Hrsg.). (1996). *Curriculum related assessment: Cummins and bilingual children*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

- Cummins, Jim. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Curtain, Helena & Pesola, Carol A. (1994). *Children and language making the match*. White Plains, NY: Longman.
- Doyé, Peter & Lüttge, Dieter. (1973). *Leistungstest für den Englischunterricht in der 3. Klasse LEU 3*. München: Langenscheidt-Longman.
- Doyé, Peter. (1997). Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. *Bildung und Erziehung*, 50.
- Doyé, Peter & Hurrell, Alison. (Hrsg.). (1997). *Foreign language education in primary schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ecole Franco-Allemande. (1992). *Pochette guide de l'école*. Freiburg.
- Endt, Ernst. (1992). *Immersion und Bilingualer Unterricht. Eine Bibliographie*. Eichstätt/Kiel: Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache.
- Felberbauer, Maria & Heindler, Dagmar. (Hrsg.). (1995). Foreign language education in primary schools. Report on workshop 8B. Strasbourg: Council of Europe.
- Fishman, Joshua A. (1966). The implications of bilingualism for language teaching and language learning. In Albert Valdman (Hrsg.), *Trends in language teaching* (S. 121-132). New York: Mc Graw-Hill.
- Fthenakis, Wassilios, Sonner, Adelheid, Thurl, Rosemarie & Walbinger, Waltraud. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*. München: Hueber.
- García, Ofelia & Baker, Colin. (Hrsg.). (1995). *Policy and practice in bilingual education. Extending the foundation*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Genesee, Fred. (1987). *Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- Grosjean, François. (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Haltiner, Ruedi. (1996). Förderung der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit in der Volksschule und im Kindergarten von Samedan. Chur: Erziehungsdepartement Graubünden.
- Hawkins, Eric. (1984). *Modern languages in the curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heuer, Helmut. (1993). Orientierung, Begriffe und Forschung zur Fragestellung "Gibt es wissenschaftlich begründbare Kriterien für die Unterrichtsbewertung?" In: Timm & Vollmer. (Hrsg.). (1993), 373-484.
- Kielhöfer, Bernd. (1995). Frühkindlicher Bilingualismus. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans Jürgen Krumm. (Hrsg.). (1995), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 432-436). Tübingen: Francke.
- Knapp, Karlfried & Knapp-Potthoff, Annelie. (1990). Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, 62-93.
- Lazar, Jolanda. (1996). Das zweisprachige Schulsystem in Slowenien. Unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrages im Internationalen Haus Sonnenberg am 3. Juli 1996.
- Loser, Fritz (1992). Die europäischen Schulen Schulen für Europa. *Bildung und Erziehung*, 45, 325-343.
- Mackey, William Francis. (1972). *Bilingual education in a binational school*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg und Agence pour L'Enseignement français à l'Etranger. (1992). Gemeinsame Erklärung vom 14. September 1992.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (1992). Schulversuch „Deutsch-Italienische Grundschule in Wolfsburg“. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium und Botschaft der Republik Italien. (1992). Vereinbarung über die deutsch-italienische Zusammenarbeit beim Schulversuch "Deutsch-Italienische Grundschule in Wolfsburg, Wolfsburg.
- Osgood, Charles E. & Sebeok, Thomas A. (Hrsg.). (1965). *Psycholinguistics*. Bloomington: Indiana University Press.

- Poulsen, Christa. (1996). Sprachunterricht und Kulturunterricht. In Sankt-Petri-Schule, Kopenhagen (1996), 32-34.
- Riccò, Antonio & Sandfuchs, Uwe. (1993). Scuola italo-tedesca per l'Europa. *Grundschule*, 12, 29-30.
- Riccò, Antonio & Sandfuchs, Uwe. (1997). *Moduli didattici in der italienischen Grundschulreform*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sandfuchs, Uwe. (1992). Europäische Identität und Umgestaltung der Schule. Anregungen für ein multikulturelles Schulmodell in Wolfsburg. In Istituto Italiano di Cultura in Wolfsburg und Ausländerreferat der Stadt Wolfsburg (Hrsg.). (1992), *Europäische Begegnungstage der Sprachen und Kulturen*. Wolfsburg: Istituto Italiano
- Sandfuchs, Uwe. (1996). Bilinguale Erziehung in der Grundschule. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden*. 45(2), 17-22.
- Sankt-Petri-Schule Kopenhagen. (1996). Jahresbericht / årsberetning '95/96.
- Schimek, Franz. (1995). Frühes Fremdsprachenlernen an Wiener Volksschulen. *Erziehung und Unterricht*, 2/3, 219-222.
- Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport. (1993). Staatliche Europa-Schule Berlin. Informationsbroschüre.
- Simpson, Stuart. (1995). Vienna Bilingual Schooling. Ein neuer Schulversuch stellt sich vor. *Erziehung und Unterricht*, 2/3, 225-228.
- Stadtschulrat für Wien. (1995). Schulversuche an allgemeinbildenden Wiener Schulen. Wien.
- Täschner, Traute. (1993). *Insegnare la lingua straniera con il format*. Roma: Edizioni Anicia.
- Thürmann, Eike & Helfrich, Heinz. (Hrsg.). (1993). Bilingual education in secondary schools. Report on workshop 12A. Strasbourg: Council of Europe.
- Timm, Johannes-Peter & Vollmer, Helmut Johannes. (Hrsg.). (1993). *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Bochum: Brockmeyer.
- Torchio, Luigi. (1997). Potenzialità educativo-didattiche dell'organizzazione della scuola elementare a moduli. In Riccò & Sandfuchs (Hrsg.). (1997), *Moduli didattici in der italienischen Grundschulreform*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vollmer, Helmut. (1992). Immersion und alternative Ansätze des Fremdspracherwerbs in Nordamerika. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3(2), 5-38.
- Weinreich, Uriel. (1966). *Languages in contact. Findings and problems*. The Hague: Mouton.
- Wode, Henning. (1995). *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Ismaning. Hueber.

## Zur affektiven und kognitiven Dimension beim Lesen: Bericht von einer Untersuchung zum Zusammenwirken von Interessen und Lernstrategien

Claudia Finkbeiner\*

The article describes an empirical study that aims at examining the interaction of learning strategies and interests in text comprehension processes, particularly in the field of institutional foreign language learning. This essay focusses on one particular part of the rather complex triangulated research design: it shows the theoretical grounds on which two questionnaires were developed in order to elicit readers' learning strategies and interests. First preliminary results are given.

### 1. Vorbemerkungen

„Es gibt deshalb kein Verhalten, so intellektuell es auch sein mag, das nicht als Triebfedern affektive Faktoren enthalten würde; doch umgekehrt kann es auch keine affektiven Zustände geben, ohne daß Wahrnehmungen und Anschauungen mitwirken, die ihre kognitive Struktur ausmachen“ (Piaget & Inhelder, 1972, S. 158).

Im folgenden Beitrag wird von einem Forschungsprojekt berichtet<sup>1</sup>, das sich, unter Berücksichtigung der durch Piaget & Inhelder gesetzten Prämisse, den zentralen Erkenntnisinteressen widmet,

- a) das Zusammenspiel von Lernstrategien und Interessen im fremdsprachlichen Textverstehensprozeß zu erforschen,
- b) die Untersuchung mit Subgruppen durchzuführen, die anhand genau definierter Auswahlkriterien durch ein vorher festgelegtes quantitativ-qualitatives Testverfahren ausgesucht werden,
- c) diese in Einzelsitzungen mit narrativen und expositorischen Texten zu konfrontieren und
- d) auf der Grundlage der Ergebnisse lesedidaktische Schlußfolgerungen zu ziehen.

---

\* **Korrespondenzadresse:** Dr. C. Finkbeiner, Frankenbacher Str. 120, 74078 Heilbronn.  
e-mail: Claudia.Finkbeiner@t-online.de

<sup>1</sup> Dieses Projekt wurde im Rahmen des Giessener Graduiertenkollegs „Didaktik des Fremdverstehens“ durchgeführt. Es erhielt jetzt eine direkte Anschlußförderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (Geschäftszeichen: Fi 684/1-1). Ich danke der DFG für die Förderung dieser Arbeit.

Aufgrund von aktuellen Ergebnissen in der Kognitions-, Lese-, Textverstehens- und Interessenforschung wird eine synergetische Funktion sowohl kognitiver als auch affektiver Faktoren im fremdsprachlichen Textverstehensprozeß angenommen (vgl. Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993; Krapp, 1996; Lehtinen, 1992; Schürer-Necker, 1994). Da man bei der Betrachtung dieses Prozesses als aktiver Wissenskonstruktion sowohl von der Aktivierung von Schemata des formalsprachlichen Wissens als auch des Weltwissens ausgehen kann (vgl. Wolff, 1995), und Weltwissen als implizites, nicht-reflektiertes Schema über kausale Strukturen von Ereignissen gespeichert ist, hat es u.a. die wichtige Funktion, Texte verstehbar und deren Fortgang vorhersagbar zu machen. Dabei haben verschiedene Untersuchungen gezeigt, daß dies über Attributionen geschieht, die von der subjektiven Bedeutung der Handlungsergebnisse abhängen; unterschiedliche Attributionen lassen sich zum Beispiel auf unterschiedliche Motivation, auf Konsequenzen von Handlungen für das Selbstbild und die eigenen Affekte zurückführen (Borkowski & Turner, 1990, S. 169ff.; Meyer & Försterling, 1993, S. 203). Dementsprechend beeinflusst die subjektive Bedeutung, die Leser einem Text zuschreiben oder aus ihm ableiten können, in entscheidender Weise die Art und Weise, wie sie diesen Text lesen und verarbeiten. Nach Rickheit & Strohner (1993) wirken sich folglich nicht nur kognitive, sondern auch emotionale Faktoren der Leser auf das Verstehen aus. Textverstehen ist kein ausschließlich auf ein kognitives Resultat abzielender Vorgang, sondern schließt ästhetische und emotionale Komponenten mit ein: nicht nur Informationen werden vermittelt, sondern gleichzeitig auch Meinungen und Gefühle.

## 2. Forschungsdesign<sup>2</sup>

Im folgenden werden zwei Erhebungen aus der ersten Phase einer Studie zum Zusammenspiel von Strategien und Interessen beim Lesen englischer Texte exemplarisch herausgegriffen und beschrieben. Ziel dieser Erhebungen war es unter anderem, ein adäquates Mittel zur Profilbeschreibung verschiedener LeserInnen Typen im Bereich der Strategien und Interessen zu finden und auf dieser Grundlage eine konkrete Auswahl an ProbandInnen für die qualitativen Unter-

<sup>2</sup> Im Zusammenhang mit grundlegenden Designfragen erhielt ich sehr viele Anregungen durch das Giessener Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“ sowie durch das „Ludwigsburger Mehrfächerprojekt“. Ich danke Herrn Prof. Dr. Lothar Bredella, Herrn Prof. Dr. Herbert Christ und Herrn Prof. Dr. Michael Legutke, Universität Gießen, sowie Herrn Prof. Dr. Günther Nold, Universität Dortmund. Für viele konstruktive Beratungsgespräche danke ich auch insbesondere Herrn Prof. Dr. Dieter Wolff, Universität Gesamthochschule Wuppertal.

suchungen treffen zu können. Zu diesem Zwecke mußten zunächst zwei Instrumentarien zur Erhebung von textverstehensrelevanten Lernstrategien und Interessen konzipiert werden, da es noch keine bereichsspezifischen Testinstrumente zu diesem Forschungsschwerpunkt gibt (vgl. Finkbeiner, 1995b).

Aufgrund der Analyse der Daten aus diesen Teilerhebungen konnten die Probanden in der Folge bestimmten Profilen zugeordnet werden, wobei sich eine Einteilung in drei Gruppen anbot: Probanden mit hohen, durchschnittlichen und niedrigen Werten im Interessentest sowie, in analoger Weise, Probanden mit hohen, durchschnittlichen und niedrigen Werten im Strategientest. Aufgrund der Ergebnisse der ersten Phase der Hauptstudie war es einerseits möglich, bestimmte Grundannahmen hinsichtlich des Zusammenspiels von Strategien und Interessen beim Lesen englischer Texte zu überprüfen und andererseits eine bewußte, d.h. kriterien- und theoriegeleitete Auswahl an Probanden, für die qualitative Erhebung vornehmen zu können.

Das Design der vorliegenden Forschung basierte folglich auf der prinzipiellen Verpflichtung zu methodologischer Offenheit: diese Verpflichtung kann durch das Praktizieren der Triangulation, das heißt, durch die Entscheidung für eine multimethodische Versuchs- und Erhebungsanordnung, eingelöst werden (vgl. Lamnek, 1988, S. 229). Ellis (1995, S. 676) weist darauf hin, daß man dadurch eine höhere Testreliabilität erhält, indem man Daten bezüglich desselben Sachgegenstandes aus demselben *sample* zu mehreren Zeitpunkten, jedoch mit unterschiedlichen Instrumenten erhebt: „Good research is research that makes use of multiple sources of data, that gives recognition to the limitations of data sources used, and ... recognizes that each method carries with it impediments to the translation of data to theory.“

Es versteht sich jedoch von selbst, daß die Auswahl aus der Vielzahl unterschiedlicher Versuchspläne sowie Datenerhebungsverfahren, die auf einem Kontinuum von quantitativen hin zu qualitativen Polen zu finden sind, in erster Linie in Abhängigkeit von der Gegenstandsspezifität des Forschungsgegenstandes, in diesem Fall „fremdsprachlicher Textverstehensprozeß“, erfolgen mußte. Darüber hinaus spielten die Adressatengemäßheit bezogen auf die Klassenstufe und die Schulart, forschungspragmatische (Zeit, Ökonomie) und kontextuelle Gesichtspunkte sowie zunächst nicht antizipierte, im Forschungsprozeß plötzlich auftauchende Notwendigkeiten oder Erkenntnisse eine große Rolle. Es ging also in dieser Forschung nicht darum, Triangulation *per se* zu betreiben, sondern aufgrund einer genauen analytischen Gesamtbetrachtung angemessene, probate und praktikable Methoden miteinander zu verknüpfen: dies geschah mit dem Ziel, von einer eindimensionalen zu einer mehrdimensionalen Betrachtung

desselben Gegenstandes zu kommen, Paradimgrenzen zu überschreiten und Wissenschaftsmonismus zu überwinden, qualitative Daten durch zuvor auf quantitativem Wege erhaltene Daten besser interpretieren und quantitative Daten außer den üblichen statistischen Validierungen einer zusätzlichen qualitativen Validierung zuführen zu können.

Aus diesen Überlegungen ergab sich das der Tabelle 1 zu entnehmende Forschungsdesign. An dieser Stelle kann aus Platzgründen nur auf einen kleinen Ausschnitt des Gesamtforschungsplans eingegangen werden (vgl. Tabelle 2; vgl. auch Finkbeiner, 1995a, 1995b, 1996).

**Tabelle 1:** Umfang, Geltungsbereich, Erhebungs- und Auswahlverfahren der verwendeten Datensätze im Forschungsprojekt „Zusammenspiel von Strategien und Interessen beim fremdsprachlichen Leseverstehensprozeß“

Stichprobe	Art der Studie - Zeitraum	n	Erhebungseinheit	Erhebungsverfahren	Auswahlverfahren
1	Pilotstudie	9	Experten	Expertengespräch, einzeln	bewußt
2	Frühjahr 1995	8	SchülerInnen der 9. Kl. RS/GYM	schriftl. Befragung, persönl. Interview, Gruppendiskussion	Zufall
3	Hauptstudie	350	SchülerInnen der 9./10. Kl. RS/GYM	teilstandardisierte Erhebung, schriftliche Befragung, systematische Inhaltsanalyse	Zufall
4	1. Phase Frühjahr/Sommer 1995	13	EnglischlehrerInnen der Stichprobe 3	offene Erhebung, schriftliche Befragung	bewußt
5	2. Phase Winter 1995 bis Frühjahr/Sommer 1996	57	SchülerInnen der 10. Kl. RS/GYM aus Stichprobe 3	offene Erhebung (Leitfaden), persönliches Interview, teilnehmende Beobachtung, systematische Inhaltsanalyse	bewußt

**Tabelle 2:** Erste Phase der Hauptstudie im Forschungsprojekt „Zusammenspiel von Strategien und Interessen beim fremdsprachlichen Leseverstehensprozeß“: Umfang, Erhebungszeitraum, -instrumentarien und -verfahren, Anzahl der Variablen

Stichprobe	n	Erhebungszeitraum	Erhebungsinstrumentarien	Erhebungsverfahren	Variablenanzahl	
				teilstandardisierte, schriftliche Befragung	quant.	qual.
3	333	Erhebung 1: 9.-17.3.95	LEFT: Lernstrategien – Englisch als Fremdsprache – Textverstehen	Lesestrategien	114	4
	351	Erhebung 2: 5.-19.5.95	ITEF: Interessenfragebogen – Texte – Englisch als Fremdsprache	Leseinteressen	136	5
	331	Erhebung 3: 28.6.-20.7.95	CTEF: Comprehension of Text Materials in English as a Foreign Language (Grundlage: IEA Materialien)	Leseverstehen	25	6
	331	Erhebung 4: 21.7.-25.7.95	Englisch als Fremdsprache: Selbstkonzept (Helmke, 1988)	Selbstkonzept	6	0

### 3. Zur Erhebung von Strategien und Interessen im Textverstehensprozeß

Der Fragebogen „Lernstrategien zu Englisch als Fremdsprache: Textverstehen (LEFT)“ wurde entwickelt, weil bisher kein Instrumentarium vorliegt, das in erster Linie an der typischen Aufgabenspezifität im Bereich des fremdsprachlichen Textverstehens orientiert ist. Der Fragebogen wurde auf der Grundlage bisheriger Fragebögen und Forschungen zu den Lernstrategien konzipiert, wobei die Arbeiten von O'Malley & Chamot (1990) von besonderer Bedeutung waren. O'Malley & Chamot (1990, S. 142) betonen die Abhängigkeit des Strategieneinsatzes von der Aufgabenspezifität:

“The metacognitive and cognitive strategies that students used most frequently for different language tasks are interesting for two major reasons. First, the matching of a strategy to a task by students provides a rationale for teachers to show students how to use that strategy for the same type of task. Second, strategies that are used for many different language tasks appear to be of primary importance and should become the instructional focus of strategy teaching”.

Es ist jedoch zu bedenken, ob über die Abhängigkeit des Strategieneinsatzes von der Aufgabenspezifität hinaus nicht auch „subtilere“ Einflüsse die Wahl und den Einsatz von Strategien begünstigen bzw. verhindern: Damit ist eine mögli-

che Variantenbreite innerhalb der Aufgabenspezifik „Textverstehen“ einerseits in Abhängigkeit von bestimmten Gegenstandsspezifika wie Textsorten, Inhalten und Kontexten<sup>3</sup> impliziert, andererseits jedoch auch ein möglicher Zusammenhang mit personenspezifischen Merkmalen, wie z.B. momentane und langfristige Motivations- und Interessenlagen. Genau dieser Bereich des Zusammenhangs von kognitiven und affektiven Faktoren ist bislang in der Zweit-/Fremdsprachenforschung speziell im Bereich der Strategien kaum untersucht worden.

Aktuell durchgeführte Recherchen mit den Datenbanken FIS BILDUNG und PSYINDEXPLUS bestätigen diesen Befund für den Englischunterricht.<sup>4</sup> Nach O'Malley & Chamot (1990) ist es deshalb umso dringender, die Rolle von Motivation und Interesse grundlegend theoretisch zu klären<sup>5</sup>:

„... the role of motivation in cognitive theory should be clarified. Motivation in cognitive theory is too often seen as an outgrowth of using strategic modes of learning successfully. With a classroom of unmotivated students, it seems too facile to indicate that if the students begin to use strategies they will become motivated. A theoretical analysis is needed of the specific motivational attributes that are linked to cognitive theory and the ways in which these attributes can be called upon to facilitate learning“ (S. 219).

Damit eine grundlegende theoretische Analyse tatsächlich Einblick in das Zusammenspiel von motivationalen Faktoren und Strategien geben kann, ist es jedoch wichtig, Motivation und Interesse nicht einfach als zusätzliche Variable innerhalb eines größeren Konstruktes von Strategien zu definieren, sondern von

<sup>3</sup> Die Rolle kontextuellen Wissens wurde bereits ab den 20er Jahren von den Gestaltpsychologen, zum Beispiel der „Berliner Schule“, untersucht (vgl. Jäger, 1987; Sprung, 1987; Wertheimer, 1945); heute wird der Ansatz der Prägnanztheorie im Rahmen der konstruktivistischen Systemtheorie wieder aufgegriffen und weiterentwickelt (vgl. von Glasersfeld, 1987). Der Aufbau kognitiver Strukturen scheint weit kontextgebundener zu sein als bislang angenommen wurde. Nach Ceci & Nightingale (1990, S. 43f.) steuern die Kontextbedingungen die Aufmerksamkeit, das Problemlösen sowie das Rekrutieren und Elizitieren ganz spezifischer Strategien.

<sup>4</sup> Während die Datenbank FIS Bildung (Fachinformationssystem Bildung Berliner Str. 13-35 65760 Eschborn) Literaturdaten von 17 großen Bildungseinrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich dokumentiert, bietet die Datenbank PSYINDEXPLUS (German Center for Information and Documentation in Psychology ZPID, Univ. Trier 54286 Trier) eine umfassende Dokumentation zu Arbeiten innerhalb von zwei inhaltlichen Schwerpunkten: Literatur und AV 1977 -9/1996 und Tests 1945 -12/1995.

<sup>5</sup> Es ist das Verdienst von Frau Prof. Dr. Gisela Hermann-Brennecke, Universität Halle und Herrn Prof. Dr. Wilhelm Geisler, Universität Essen, daß im Rahmen des 16. Kongresses für Fremdsprachendidaktik vom 4.-6. Oktober 1995, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, erstmals eine Sektion zum „Fremdsprachenlernen zwischen Affekt und Kognition“ angeboten wurde.

zwei unterschiedlichen theoretischen Dimensionen, d.h. einer Strategiendimension *und* einer Motivations-/Interessendimension, auszugehen.<sup>6</sup>

Deshalb wurde in der vorliegenden Studie nicht nur der Einsatz der Strategien in Abhängigkeit von der Aufgaben- und Kontextspezifik, sondern auch von der Personenspezifika (Interesse) untersucht. Dies machte den Einsatz eines weiteren Fragebogens notwendig, der explizit textspezifische Interessen erhebt. Aufgrund dieser Forschungsüberlegungen wurde der „Interessefragebogen: Texte Englisch als Fremdsprache (ITEF)“ entwickelt. In diesem Fragebogen wird Interesse als relationales Konstrukt untersucht, das die Beziehung zwischen einer Person (dem Leser/der Leserin) und einem Gegenstand (literarischer Text/Sachtext/Gebrauchstext) kennzeichnet (vgl. Krapp, 1996).<sup>7</sup>

Während Interesse also einerseits als relativ stabiles Personenmerkmal bezeichnet werden kann, schließt es andererseits ein weniger stabiles, situationsabhängiges Lerngegenstandsmerkmal mit ein; letzteres bezieht sich auf die Interessantheit des Gegenstandes. Wenn nun zum Beispiel eine Leserin Interesse für einen konkreten literarischen Text im Englischen zeigt, so kann sich dieses tatsächlich aktualisierte Interesse aus dem eher langfristigen, stabilen Interesse (sei es nun hoch, mittel oder eher niedrig) der Leserin an literarischen Texten im Englischen und/oder der eher kurzfristigen Interessantheit des ganz konkreten Textes zusammensetzen. Die Anteile von personenbezogenem Interesse und Interessantheit können dabei verschieden hoch sein. Beide zusammen äußern sich jedoch zusammen im konkret aktualisierten Interesse; dieses aktualisierte Interesse ist in hohem Maße vom psychischen Zustand der Person abhängig.

Die Konzeption beider Fragebögen basiert auf der Grundlage der hier nur kurz skizzierten theoretischen Vorannahmen. Beiden Fragebögen liegt eine vier- bzw. fünfstufige Ratingskala zugrunde. Der Lernstrategienfragebogen umfaßt in seiner ersten Version 114 Items, die systematisch mit dem Kontext „Wenn ich einen englischen Text lese...“ verknüpft (vgl. Tabelle 5) und von vier qualitativen Items ergänzt wurden. Wegen eines möglichen Reihenfolgeeffektes wurden die Items im LEFT gemischt und nicht nach Skalen angeordnet.

<sup>6</sup> Diese Dimensionen wurden auch bei den Untersuchungen im Rahmen des Ludwigsburger Mehrfächerprojektes berücksichtigt (vgl. Nold & Schnaitmann, 1994). Aufgrund der Anlage des Projektes als Mehrfächerprojekt mußten dabei jedoch die Strategien bereichsübergreifend, d.h. unabhängig von den konkreten fremdsprachenspezifischen Tätigkeiten, untersucht werden. Nur dadurch konnte ein Vergleich zwischen den einzelnen Fächern (Englisch, Physik und Deutsch) ermöglicht werden.

<sup>7</sup> Die Unterscheidung zwischen Personen- und Lerngegenstandsmerkmalen gilt inzwischen in der Interessenforschung als konventionalisiert.

Der Interessenfragebogen besteht aus drei Teilen, wobei Teil I aus dem „Fragebogen zum Studieninteresse (FSI)“ nach Schiefele, Krapp, Wild & Winteler (1993) adaptiert wurde und die Teile II und III auf der Grundlage des Interessenkonzeptes von Häußler & Hoffmann (1995) im Hinblick auf die aufgabenspezifische Themenstellung neu konzipiert wurden. Auch hier wurden die quantitativen Items durch vier qualitative Items ergänzt (vgl. Finkbeiner, 1995b).

Im Hinblick auf ein mögliches Zusammenspiel von Strategien und Interessen sollten die folgenden Hypothesen getestet werden:

*Hypothese 1: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Strategien und Interessen (individuell/situational) beim Lesen englischer Texte, i.e. je höher die Strategien(-werte), desto höher sind auch die individuellen und/oder situationalen Interessen der Leserinnen und Leser.*

*Hypothese 2: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Strategien und der Tiefe der Textverarbeitung, i.e. je höher die Strategien(-werte), desto eher nimmt auch die Tendenz weg von einer textnahen, wörtlichen hin zu einer textfernen Verarbeitung (im Sinne der Bildung eines Situationmodells nach van Dijk & Kintsch, 1983) bei der Leserin und dem Leser zu.*

In diesem Beitrag werden die Maßnahmen und Ergebnisse zur Überprüfung der Hypothese 1 dargestellt.

#### 4. Ergebnisauswahl

Beide Fragebögen (zu den Lesestrategien: LEFT, zu den Leseinteressen: ITEF) sowie ein Fragebogen zum Textverstehen (CTEF) und zum Selbstkonzept wurden im Frühjahr/Sommer 1995 in 14 neunten Klassen an Realschulen und Gymnasien in Baden-Württemberg eingesetzt ( $n = 350$ ): Den EnglischlehrerInnen wurden parallel dazu adaptierte und erweiterte Begleitbögen mit der Bitte ausgehändigt, die vorliegende Forschung durch ihr Expertenwissen in bezug auf die Unterrichtspraxis und auf anthropogene sowie sozio-kulturelle Voraussetzungen zu unterstützen.

Nachdem die Daten eingegeben worden waren, wurden die folgenden statistischen Prozeduren für die Gesamt- und für bestimmte Teilstichproben durchgeführt: Mittelwertberechnungen, Korrelationen, Interkorrelationen, Faktorenanalysen, Student's  $t$ -Tests und Reliabilitätsanalysen nach Cronbach's Alpha. Ein kleiner Ausschnitt der Ergebnisse wird im folgenden dargestellt.

#### 4.1. Faktoren- und Reliabilitätsanalysen – Lernstrategienfragebogen

Für den Fragebogen *Lernstrategien Englisch als Fremdsprache – Textverstehen (LEFT)* wurden zunächst Faktoren- und Reliabilitätsanalysen (Cronbach's Alpha) für die Kategorien nach O'Malley & Chamot (1990) für die Gesamtstichprobe durchgeführt ( $n = 333$ ). Dabei ergab die Reliabilitätsanalyse die höchste interne Konsistenz für die Kategorie „Elaboration“. Darüber hinaus wurden *limited random factor analyses* ohne Vorgabe oder Festlegung der Items mit drei bis acht Faktoren durchgeführt. Die Analyse mit sechs Faktoren ergab eine sinnvolle Einteilung der Strategien mit kategorialen Schwerpunkten; diese Schwerpunkte entsprachen wieder den Strategienklassen von O'Malley & Chamot (1990), wobei es allerdings auch zur Kombination solcher Klassen kam (vgl. Tab. 3). Während die Kategorien „Elaboration“ (Faktor I), „Metakognition“ (Faktor II), „Aufmerksamkeit/Konzentration“ (Faktor IV) sowie „Strategiebewußtsein“ (Faktor V) eindeutig und konsistent in Faktoren abgebildet wurden, bildeten sich die Kategorien „Kognition/Translation“ (Faktor III) und „Metakognition2/Soziale Strategien“ (Faktor VI) nicht ganz so eindeutig ab: Hier kam es zu einer Kombination von kognitiven und metakognitiven (Faktor III) sowie von metakognitiven und sozialen Strategien (Faktor VI). Zusammenfassend muß für alle Analysen unterstrichen werden, daß der Faktor „Elaboration“ als erster Faktor mit dem höchsten Alpha-Wert bestätigt wurde (vgl. Tab. 5; vgl. auch Finkbeiner, 1996).

**Tabelle 3:** Kategorien der Lesestrategien in Englisch als Fremdsprache – Textverstehen (LEFT)<sup>8</sup>

Kategorie	Alpha	Kategorienbezeichnung
I	.8512	ELABORATION
II	.6694	METAKOGNITION
III	.5584	KOGNITION/TRANSLATION
IV	.8097	AUFMERKSAMKEIT-KONZENTRATION
V	.6660	STRATEGIEBEWUBTSEIN
VI	.6445	METAKOG2/SOZ.

<sup>8</sup> Die Kategorien IV und V sind in Finkbeiner (1996) nicht rekodiert und werden dort als PROBLEM (IV) und als NONSTRAT (V) bezeichnet. Um vergleichbare Summenwerte bilden zu können, mußten die Items dieser Kategorien rekodiert werden, das heißt, hohe Werte in der Kategorie IV entsprechen nun der Abwesenheit von Problemen, d.h. keine Schwierigkeit mit Konzentration und Aufmerksamkeit, hohe Werte in Kategorie V entsprechen einem Strategienbewußtsein. Entsprechend wurde deshalb auch die Kategorie umbenannt, um Verwechslungen bei den Interpretationen zu vermeiden.

**Tabelle 4:** Interesse beim Lesen von Texten im Englischunterricht – Kategorien des Interessenfragebogens (ITEF)

Interessenkategorien	Alpha	Interesse an .../Ausprägung
I	.9435	SACH-/GEBRAUCHSTEXTEN
II	.8977	LITERATUR
III	.8742	SELBSTTÄTIGKEIT
IV	.9090	LANDESKUNDE
V	.8870	GLEICHGÜLTIGKEIT
VI	.8620	FREMDKULTUR
VII	.8854	INTRINSISCH
VIII	.9064	KOMPETENZ
IX	.7928	SOZIALFORMEN

#### 4.2 Faktoren- und Reliabilitätsanalysen – Interessenfragebogen

Analog den Daten des Lernstrategienfragebogens wurden die Daten aus dem *Interessenfragebogen – Textverstehen: Englisch als Fremdsprache (ITEF)* den oben beschriebenen statistischen Verfahren zugeführt. Hier ergab die Faktorenanalyse mit neun Faktoren eine sinnvolle Einteilung in prototypische LeserInneninteressengruppen. Im folgenden werden die durch die Analyse mit neun Faktoren erhaltenen Skalen für die Gesamtpopulation ( $n = 333$ ) in Tabelle 4 wiedergegeben.

Die Reliabilitätsprüfung ergab Alpha-Werte für alle Skalen mit Werten zwischen .7928 und .9435. Damit wurden die hypothetisch gebildeten Konstrukte durch hohe bis sehr hohe interne Konsistenzen bestätigt, d.h., die einzelnen Items bildeten den jeweiligen Interessenbereich eindeutig ab.

#### 4.3. Interkorrelationsanalysen

Um mögliche Zusammenhänge und kausale Abhängigkeiten zwischen und innerhalb der einzelnen Lernstrategienklassen bzw. den einzelnen Interessenskalen feststellen zu können, wurden Interkorrelationsanalysen durchgeführt.

**Tabelle 5:** Skalendokumentation des Lernstrategienfragebogens *Englisch als Fremdsprache: Textverstehen LEFT*

Erste Lesestrategienklasse: **Elaboration**

*Wenn ich einen englischen Text lese, ...*

Variablenname	ITEM	Quelle	Mittelwert	Stand.-abweich.
LEFT 102	stelle ich mir, das was ich gelesen habe, in der jeweiligen Situation vor.	EI	2.93	.8647
LEFT 18	kann ich mit einer Person im Text richtig mitfühlen.	OM: p	2.95	.8319
LEFT 105	läuft der Text manchmal wie ein Film vor meinen Augen.	EI	2.69	1.00
LEFT 57	erlebe ich in der Geschichte ausgedrückte Trauer/Freude/Spaß/Komik selten richtig mit.	OM: p	2.87	.892
LEFT 112	kann ich richtig die Zeit vergessen.	EI	2.45	.940
LEFT 23	male ich mir manchmal selbst das Ende der Geschichte aus.	OM: c	2.78	.908
LEFT 70	und ihn verstehen und behalten will, stelle ich ihm mir direkt als Bild vor.	OM: i	2.73	.868
LEFT 37	empfinde ich oft soviel Spannung, daß ich unbedingt weiterlesen will.	OM: bp	2.76	.999
LEFT 09	bilde ich mir ein persönliches Urteil über den Inhalt des Textes.	OM: p	3.14	.799
LEFT 36	vergleiche ich mich grundsätzlich nicht mit Personen in der Geschichte.	OM: s	2.47	.915
LEFT 50	setze ich das, was ich lese, in Beziehung zu meinen eigenen bisherigen Erfahrungen.	OM: w	2.60	.813
LEFT 53	identifiziere ich mich mit dem Autor.	OM: p	1.73	.737
LEFT 13	kann ich mir die Geräuschkulisse (z.B. Meer) einer Situation gut vorstellen.	OM: a	2.81	.928

Legende: EI = Eigenes Item, OM = O'Malley & Chamot (1990) personal = p, creative = c, between parts = bp, world elaboration = w, imagery = i, auditory = a.

##### 4.3.1. Interkorrelationen innerhalb der Skalen der Lernstrategien – Gesamtpopulation

Im Bereich der Lernstrategienklassen ergaben sich Interkorrelationen zwischen den Hauptstrategienklassen ELABORATION und METAKOGNITION ( $r = .3067^{**}$ ), METAKOGNITION und KOGNITION ( $r = .3538^{**}$ ), sowie METAKOGNITION2/SOZIALE STRATEGIEN und STRATEGIENBEWUßTSEIN ( $r = .4027^{**}$ ). Die Skala STRATEGIENBEWUßTSEIN weist auch Zusammenhänge zu METAKOGNITION ( $r = .3757^{**}$ ) und KOGNITION ( $r = .3788^{**}$ ),

jedoch kaum zur ELABORATION auf ( $r = .1608^*$ )<sup>9</sup>. Dieser Hinweis ist meines Erachtens sehr wichtig, denn er deutet darauf hin, daß es sich bei Elaborationsstrategien vielleicht eher um Strategien handelt, die so hoch entwickelt und automatisiert sind, daß sie bei denjenigen, die angeben zu elaborieren, bereits zu Routinen geworden sind und fest im prozeduralen Wissensbestand der Lernenden verankert sind. Hierin ist möglicherweise auch ein Hinweis auf das tatsächliche Vorhandensein unterschiedlich bewußter Strategien zu sehen, die sich auf einem Kontinuum von eher implizitem hin zu explizitem Wissen befinden (vgl. Bleyhl, 1995, S. 15f.).

Grundsätzlich deutet sich jedoch an, daß LeserInnen, die hoch strategisch beim Lesen vorgehen, nicht nur Strategien einer Klasse bevorzugen, sondern jeweils verschiedene Kombinationen von Strategien bevorzugen. Der Einsatz und die Kombination der Strategien variiert dabei vermutlich entsprechend der unterschiedlichen Ausprägung der Anforderungssituation, der Textsorte, der Thematik, der Inhalte und des Kontextes.

#### 4.3.2. Interkorrelationen innerhalb der Interessensskalen – Gesamtpopulation

Die Interkorrelationsanalysen für die Gesamtstichprobe, bezogen auf die Skalen des Interessenfragebogens, ergaben unterschiedlich hohe Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Interessengruppen, wobei die hohen negativen Zusammenhänge zwischen der Skala „Desinteresse“ und den anderen Skalen eindeutig sind. Die höchste negative Ausprägung weist diese Kategorie erwartungsgemäß zur Kategorie „Intrinsisches Interesse“ auf (DESINTERESSE und INTRINSISCHES INTERESSE  $r = -.6215^{**}$ ). Der zweithöchste negative Zusammenhang ergibt sich für diese Skala zum Interesse an Kompetenz/Leistung (DESINTERESSE und INTERESSE an KOMPETENZ/LEISTUNG  $r = -.3709^{**}$ ). Dieser Zusammenhang zeigt, wie wichtig und sinnvoll der Einsatz eines Interessentestes im Sinne einer individuellen Lernberatung und -diagnose sein kann.<sup>10</sup>

Die höchsten positiven Zusammenhänge innerhalb der Interessensskalen ergeben sich für die Skalen INTERESSE an LANDESKUNDE und INTERESSE an FREMDKULTUR ( $r = .5835^{**}$ ), INTERESSE an SELBSTTÄTIGKEIT und

<sup>9</sup> \*:  $p < .05$ ; \*\*:  $p < .01$

<sup>10</sup> Im Grunde genommen müßten alle Schüler, die in der Desinteressenskala extrem niedrige Werte haben, lernpsychologisch beraten werden. Man kann wohl einwenden, daß der eine Schüler sich mehr für Naturwissenschaften und der andere sich eher für Sprachen interessiert, dies war ja schon immer so. Dieser schlichte Einwand ist jedoch nicht mehr haltbar, wenn man die hier angedeuteten Auswirkungen des Desinteresses in bezug auf die Leistung und somit auch auf die Zukunftsqualifikation der jungen Menschen ernst nimmt.

LITERATURINTERESSE ( $r = .5465^{**}$ ) sowie für INTERESSE an KOMPETENZ/LEISTUNG und SACHINTERESSE ( $r = .5315^{**}$ ). Bemerkenswert ist, daß die Skala INTERESSE an SELBSTTÄTIGKEIT auch zu den anderen Skalen Zusammenhänge aufweist, d.h., diese Kategorie bedarf einer näheren Berücksichtigung bei weiteren Analysen.

Erwähnenswert ist auch der eindeutige Zusammenhang zwischen der Skala LITERATURINTERESSE und INTERESSE an LANDESKUNDE ( $r = .4375^{**}$ ), LITERATURINTERESSE und INTERESSE AN FREMDKULTUR ( $r = .4434^{**}$ ), sowie LITERATURINTERESSE und INTRINSISCHES INTERESSE ( $r = .4786^{**}$ ). Da INTERESSE an LANDESKUNDE zum SACHINTERESSE in geringerem Zusammenhang steht ( $r = .3058^{**}$ ) als zum LITERATURINTERESSE, mag die vorsichtige Schlußfolgerung erlaubt sein, daß landeskundliches Lernen, interkulturelle Erziehung und insbesondere Fremdverstehen möglicherweise eher über Literatur angebahnt werden können. Für die hier untersuchte Population ist dieser Zusammenhang mehr als bemerkenswert, da Literatur in der Sekundarstufe I eine sehr untergeordnete Rolle spielt.

#### 4.3.3. Interkorrelationen zwischen den Skalen der Lernstrategien und den Interessensskalen – Gesamtstichprobe

Für die Gesamtstichprobe wurde zusätzlich eine Interkorrelationsanalyse zwischen den Skalen des Lernstrategien- und des Interessenfragebogens durchgeführt: Die Ergebnisse der Interkorrelationsanalyse werden hier am Beispiel der feststellbaren Zusammenhänge zwischen der Strategienskala „Elaboration“ und den Interessensskalen wiedergegeben: Die höchsten korrelativen Zusammenhänge sind zwischen der Strategienskala ELABORATION und den Interessensskalen feststellbar: ELABORATION und LITERATURINTERESSE ( $r = .5323^{**}$ ), ELABORATION und INTERESSE an SELBSTTÄTIGKEIT ( $r = .4085^{**}$ ), ELABORATION und INTERESSE an FREMDKULTUR ( $r = .3854^{**}$ ). Relativ schwach ist dagegen im Vergleich dazu der Zusammenhang zwischen ELABORATION und SACHINTERESSE ausgeprägt ( $r = .2149^{**}$ ). Bemerkenswert ist der Zusammenhang der Interessenkategorie DESINTERESSE zu allen Strategienskalen: Der Zusammenhang ist zwar nicht so hoch dafür aber mit höchst signifikantem Ergebnis negativ, zum Beispiel DESINTERESSE und STRATEGIENBEWUßTSEIN ( $r = -.2487^{**}$ ). Schüler und Schülerinnen, die angeben daß ihnen das Fach Englisch gleichgültig ist, geben gleichzeitig an, daß sie nichts davon halten, Informationen nach der Wichtigkeit zu ordnen, Wörter nachzuschlagen, Wichtiges im Text zu unterstreichen oder den Lehrer zu fragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Meines Erachtens stellt sich

hier in der Praxis eine Bestätigung der anfangs unter Punkt 1 dargestellten Attributionstheorie ein. Schüler und Schülerinnen, die sich selbst grundsätzlich für desinteressiert gegenüber dem Fach Englisch halten, werden in mehr oder weniger bewußter Weise von dieser impliziten Annahme sich selbst gegenüber so geleitet und in ihrem tatsächlichen Handeln so beeinflusst, daß sie in der Tat den Einsatz von, zumindest aktiv kontrollierbaren, Strategien ablehnen. Wie bei diesen Schülerinnen und Schülern eine „Theorierevision“ herbeigeführt werden kann, muß meines Erachtens wichtiges fachdidaktisches Anliegen sein.<sup>11</sup>

## 5. Ausblick

In diesem Beitrag wurde von einer Studie berichtet, die den Zusammenhang zwischen Interessen und Lernstrategien im fremdsprachlichen Textverstehensprozeß erforscht. Zusätzlich zu diesen hier dargestellten Erhebungen wurden eine Erhebung zum Textverstehen sowie Einzelinterviews in Verknüpfung mit introspektiven Verfahren durchgeführt. Die Erhebung zum Textverstehen sowie die Interviews erlauben es, weitere Aspekte zum Zusammenspiel von Lernstrategien und Interessen zu berücksichtigen und die hier dargestellten Ergebnisse nochmals unter anderem Blickwinkel zu prüfen.

Grundsätzlich wurde im Rahmen dieser Studie von einer genauen Definition und Operationalisierung des Interesses und der Strategien auf der Grundlage von anerkannten theoriegeleiteten Ansätzen in der Interessen-, Lernstrategien- und Textverstehensforschung ausgegangen; darüber hinaus wurde auf eine annähernd optimale fremdsprachen- und textspezifische, adressatenadäquate Ausprägung der operationalisierten Kontexte, Gebiete und Tätigkeiten geachtet. Mit dieser Forschungsarbeit soll ein wichtiger Beitrag in der empirischen Erforschung von Einstellungen und Interessen im Fremdsprachenunterricht (Finkbeiner, 1995c; Hermann, 1978; Hermann-Brennecke, 1994; Joyce, 1984; Reiss, 1980; Wolff, 1984) geleistet werden.

Eingang des revidierten Manuskripts: 3.12.1996

<sup>11</sup> Dies kann im Zusammenhang mit dieser Darstellung leider nicht erörtert werden, da dies den Umfang dieses Beitrages sprengen würde.

## Literaturverzeichnis

- Bleyhl, Werner. (1995). Nicht Grammatik, sondern Sprache! *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 3, 14-19.
- Borkowski, John G. & Turner Lisa A. (1990). Impacts of metacognitive knowledge and strategies on cognitive performance. In Schneider & Weinert (Hrsg.). (1990), 159-176.
- Bredella, Lothar. (1990). Das Verstehen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. *Der Neusprachliche Unterricht*, 89, 562-583.
- Bredella, Lothar. (Hrsg.). (1995). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Gießen, 4.-6. Oktober 1993*. Bochum: Brockmeyer.
- Ceci, Stephen J. & Nightingale, Narina Nunez. (1990). The entanglement of knowledge and process in development: Toward a tentative framework for understanding individual differences in intellectual development. In Schneider & Weinert (Hrsg.). (1990), 29-46.
- Csikszentmihalyi, Mihaly & Schiefele, Ulrich. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 207-221.
- Dijk, Teun A. van & Kintsch, Walter. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. London: Academic Press.
- Ellis, Rod. (1995). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Finkbeiner, Claudia. (1995a). Überlegungen zur Textarbeit in einem lernaktiven Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen*, 94(4), 372-387.
- Finkbeiner, Claudia. (1995b). Zur Erhebung von textverstehensrelevanten Lernstrategien und Interessen im Fremdsprachenunterricht: Entwicklung zweier Fragebögen. *Empirische Pädagogik*, 9(2), 193-219.
- Finkbeiner, Claudia. (1995c). *Englischunterricht in europäischer Dimension: Zwischen Qualifikationserwartungen der Gesellschaft und Schülereinstellungen und Schülerinteressen*. Berichte und Kontexte zweier empirischer Untersuchungen. Bochum: Brockmeyer.
- Finkbeiner, Claudia. (1996). Überlegungen zu den Determinanten bedeutungskonstituierender Konstrukte beim Wissensaufbau im Textverstehensprozeß. In Wolfgang Börner & Klaus Vogel (Hrsg.), *Texte im Fremdspracherwerb: Verstehen und Produzieren* (S. 87-106). Tübingen: Narr.
- von Glasersfeld, Ernst. (1987). *Wissen, Sprache und Wirklichkeit*. Braunschweig: Vieweg.
- Häußler, Peter & Hoffmann, Lore. (1995). Physikunterricht – an den Interessen von Mädchen und Jungen orientiert. Physics instruction – based on girls' and boys' interests. *Unterrichtswissenschaft*, 23(2), 107-126.
- Hermann, Gisela. (1978). *Lernziele im affektiven Bereich. Eine empirische Untersuchung zu den Beziehungen zwischen Einstellungen und Englischunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Hermann-Brennecke, Gisela. (1994). Affektive und kognitive Flexibilität durch Fremdsprachenvielfalt auf der Primarstufe. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5(2), 1-21.
- Jäger, Siegfried. (1987). Wolfgang Köhler 1887-1067. Biographischer Abriss und Bibliographie Wolfgang Köhlers. *Gestalt Theory*, 9(3-4), 308-322.
- Joyce, Ed. (1984). Analyzing the reading process. *English Teaching Forum*, 12(2), 25-31.
- Krapp, Andreas. (1996). Die Bedeutung von Interesse und intrinsischer Motivation für den Erfolg und die Steuerung schulischen Lernens. In Schnaitmann (Hrsg.). (1996), 87-110.
- Lamnek, Siegfried. (1988). *Qualitative Sozialforschung*. Bd. I. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lehtinen, Erno. (1992). Lern- und Bewältigungsstrategien im Unterricht. In Mandl & Friedrich (Hrsg.). (1992), 125-149.

- Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut F. (Hrsg.). (1992). *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hofgrefe.
- Meyer, Wulf-Uwe & Försterling, Friedrich. (1993). Die Attributionstheorie. In Dieter Frey & Martin Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie. Band I: Kognitive Theorien* (S. 175-214). Bern: Huber.
- Nold, Günther & Schnaitmann, Gerhard. (1994). Kognitive, affektive und soziale Aspekte des Lernens im Fremdsprachenunterricht. In Richard Olechowski & Brigitte Rollett (Hrsg.). (1994), *Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden* (S. 294-300). Frankfurt/M: Lang.
- O'Malley, Michael & Chamot, Anna Uhl. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel. (1972). *Die Psychologie des Kindes*. Olten, Freiburg/Br.: Walter.
- Rampillon, Ute & Zimmermann, Günther. (Hrsg.). (1997). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber.
- Reiss, Matthias. (1980). Kognitive Strukturierung und Eindimensionalität des Interesses am Unterricht – Eine Längsschnittuntersuchung am Beispiel des Englischunterrichts. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 27, 138-147.
- Rickheit, Gert & Strohnner, Hans. (1993). *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Tübingen: Francke.
- Schiefele, Ulrich, Krapp, Andreas, Wild, Klaus-Peter & Winteler, Adolf. (1993). Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). *Diagnostica*, 39(4), 335-351.
- Schnaitmann, Gerhard. (Hrsg.). (1995). Interessen- und Lernstrategienforschung. [Themenheft] *Empirische Pädagogik*, 9(2).
- Schnaitmann, Gerhard. (Hrsg.). (1996). *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze bei der Erforschung von Lernprozessen*. Donauwörth: Auer.
- Schneider, Wolfgang & Weinert, Franz E. (Hrsg.). (1990). *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*. Berlin: Springer.
- Schürer-Necker, Elisabeth. (1994). *Gedächtnis und Emotion. Zum Einfluß von Emotionen auf das Behalten von Texten*. Hemsbach: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Sprung, Lothar. (1987). Wolfgang Köhler in den USA – Marginalien zu einem zweiten Leben. *Gestalt Theory*, 9(3-4), 299-305.
- Wertheimer, Max. (1945). *Productive thinking*. New York. [Neuabdruck: Chicago: Chicago University Press 1982].
- Wolff, Dieter. (1984). Lehrbuchtexte und Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 37, 4-11.
- Wolff, Dieter. (1995). Angewandte Psycholinguistik und zweitsprachliches Verstehen. In Bredella. (Hrsg.). (1995), 67-86.

## Normen im Englischunterricht: Zur Rolle des Sprachbewußtseins (“Language Awareness”) und seiner kognitiven, sozialen und affektiven Vernetzung

Claus Gnutzmann\*

The question, which kind of English should serve as a teaching model for non-native learners, has been hotly debated throughout the history of teaching English as a foreign/second language. Due to the development of regional standards and of “new” Englishes world-wide, there is no longer a single kind of English which can take on the role of a generally valid model. With reference to the concept of language awareness, especially its cognitive, social and affective dimensions, the paper addresses the following issues: what kind of standard(s) should EFL teaching be based upon, and to what extent can or should rules be “enforced”? As far as the non-native teacher is concerned, the question arises as to whether s/he should strive for native speaker competence, or accept the more realistic role of a life-long learner of English, which he shares with his students.

### 1. Sprachliche Normen und Normierung im Fremdsprachenunterricht: Einleitung und Fragestellungen

Sprachliche Normen sind nicht nur von linguistischem und didaktischem Interesse. Sie beschäftigen Gesellschafts- und Bildungspolitiker, ja selbst Ministerpräsidenten und Kabinette, wie uns zuletzt, etwa im August und September 1995, die sehr stark nach Populismus riechende Kritik an der Rechtschreibreform der deutschen Sprache vorgeführt hat. In der Geschichte der Linguistik und der Sprachdidaktik hat die Diskussion von sprachlichen Normen und die damit verbundene Frage der sprachlichen Normierung einen kontroversen Verlauf genommen (vgl. hierzu u.a. Bartsch, 1985; Königs, 1983; Milroy & Milroy, 1986). Sie hat sich, was den Sprachunterricht anbelangt, abgespielt im Spannungsfeld der Anerkennung, Nützlichkeit und Durchsetzung von Normen auf der einen Seite und einer indifferenten und abwehrenden Haltung gegenüber Normen auf der anderen. Die Notwendigkeit, sprachliche Normen zu vermitteln, um bei den Lernenden sprachliche Kompetenz aufzubauen, ist in der Fremdsprachendidaktik wohl stets als wichtiger angesehen worden als in der Muttersprachendidaktik. Allerdings ist auch für den Fremdsprachenunterricht

\* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. C. Gnutzmann, TU Braunschweig, Seminar für Englische und Französische Sprache und deren Didaktik, Bültenweg 74/75, 38106 Braunschweig.

seit über zwei Jahrzehnten, bedingt durch die kommunikative Methode sowie durch die Zweitsprachenerwerbs- und die Interlanguageforschung, eine modifizierte, entspanntere Haltung zur Normenfrage eingetreten, die sich bekanntlich in entsprechend erhöhter Fehlertoleranz niedergeschlagen hat. Die reservierte Haltung der Linguistik erklärt sich u.a. aus der strukturalistisch und differenzlinguistisch begründeten Annahme der funktionalen Äquivalenz sprachlicher Varietäten und der Regelgeleitetheit sprachlichen Verhaltens, unabhängig davon, ob die den Sprachen und Varietäten inhärenten Regeln kodifiziert sind oder nicht. Die im Sprachunterricht zur Geltung kommenden Normen müssen hingegen explizit und kodifiziert sein, um gelehrt werden zu können. Dadurch werden sie zu präskriptiven Regeln, die nicht immer mit den Normen des tatsächlichen Gebrauchs übereinstimmen, sei es, weil die spezielle linguistische Beschreibung möglicherweise veraltet ist oder weil aus didaktischen Gründen die Reduktion eines sprachlich komplexen Phänomens im Hinblick auf eine bestimmte Lernergruppe vorgenommen wurde. Nachdem in der Vergangenheit in der Auseinandersetzung zwischen Linguistik und Sprachdidaktik letztere nicht selten der Gefahr erlegen ist, Positionen der Linguistik unkritisch zu übernehmen, hat sich die Sprachdidaktik mittlerweile aus der Umklammerung der Linguistik lösen können, wenngleich diese natürlich eine wichtige Referenzdisziplin der Didaktik bleiben wird. Ich möchte im folgenden der Beziehung von Linguistik und Didaktik am Beispiel der sprachlichen Normierung im Englischunterricht nachgehen unter Berücksichtigung der Rolle des Sprachbewußtseins („Language Awareness (LA)“) im Kontext der Standardsprache. Aus diesem Grunde werde ich mich mit folgenden Fragen beschäftigen:

1. Gibt es eine bestimmte oder mehrere sprachliche Normen des Englischen, die als Norm oder Normen für den Englischunterricht zugrundegelegt werden können?
2. Wo liegen sinnvollerweise die Grenzen für die Durchsetzung von sprachlichen Normen? Diese Frage ist aus der Perspektive der Lernenden, der Lehrenden und der Funktionen des Englischen (weltweit) zu beantworten.
3. Was die Lehrenden anbelangt, so legt es die Thematik auch mit Blick auf die Funktionen des Englischen als Weltsprache nahe, sich unter fremdsprachendidaktischem Gesichtspunkt mit der Rolle des *native speaker* zu befassen. Soll der Muttersprachler weiterhin uneingeschränktes Vorbild für die Lehrenden sein, oder ist diese Vorbildrolle zu relativieren?

## 2. Language Awareness: Historisches und Domänen

Da die eben aufgeworfenen Fragen gemäß unserer Themenstellung auch mit Hinblick auf die Rolle von „Language Awareness“ behandelt werden sollen, erscheint es zweckmäßig, dieses Konzept in aller Kürze zu erläutern. Das Konzept LA hat sich vor dem Hintergrund steigender Schulprobleme in Großbritannien in den 60er und 70er Jahren herausgebildet. Diese Schulprobleme haben sich in erheblichem Maße sprachlich manifestiert. Es sei in diesem Zusammenhang auf die soziolinguistisch-pädagogischen Forschungen Bernsteins zum elaborierten und restringierten Code erinnert, dessen Arbeiten von Halliday seinerzeit treffend als „a theory of educational failure“ charakterisiert wurden. Die in vielen britischen Schulklassen als unbefriedigend und mangelhaft empfundene Beherrschung der englischen Sprache durch die Schüler wurde weiter zugespitzt durch die vielfältigen Formen der Einwanderung nach Großbritannien. Das daraus resultierende Phänomen Mehrsprachigkeit sollte sich auch als besonderes sprach-pädagogisches Problem erweisen.

Hervorzuheben sind hier auch die verschiedenen von Regierungsseite in Auftrag gegebenen Studien, die das Ziel hatten, eine Bestandsaufnahme und Analyse der schlechten Resultate vor allem des Muttersprachen-, weniger des Fremdsprachenunterrichts zu liefern und Verbesserungsvorschläge zu entwickeln: Bullock Report (Bullock, 1975), Kingman Report (Kingman, 1988) und Cox Report (Cox, 1989), Harris Report (Harris, 1990), Rampton Report (1981). Da die an den Universitäten tätigen Linguisten in erster Linie dem Deskriptivismus, der Differenzhypothese und somit dem sprachlichen Äquivalenzprinzip („All languages and all linguistic varieties are equal“) verpflichtet waren, ergab sich hieraus in vielen Fällen, daß die Standardvarietät wie andere regionale oder soziale Dialekte betrachtet und bewertet wurden. Darüberhinaus enthielt die Ausbildung zum Muttersprachenlehrer kaum linguistische und sprachdidaktische Anteile. Dieses Manko in der Lehrerbildung war ein weiterer Faktor, der zu unzureichendem Sprachwissen der Schüler und Schülerinnen führte.

Vor dem Hintergrund dieser schwierigen und didaktisch defizitären Sprach(en)situation waren es vor allem Pädagogen mit angewandt-linguistischen und sprachdidaktischen Interessen, die u.a. durch ihre seit 1978 praktizierte Zusammenarbeit im National Congress on Languages in Education (NCLE) die Diskussion über LA in Gang gesetzt und vorangetrieben haben. In diesem Zusammenhang ist vor allem Eric Hawkins mit seinem 1984 erschiene-

nen Buch *Awareness of Language* zu nennen, aber auch die in der Folge und im Umfeld des Kingman Report entstandenen Publikationen.<sup>1</sup>

Der Begriff LA hat mittlerweile auch Eingang in die deutsche Fremdsprachendidaktik gefunden (vgl. Gnutzmann, 1992; Hecht, 1994; Hermann-Brennecke, 1993, 1994; Luchtenberg, 1994; Thürmann & Otten, 1992). Gleichwohl bleibt zu bemerken, daß in einer Reihe von europäischen Ländern, wie z.B. Frankreich, Holland, Belgien (Candelier, 1992; van Essen, 1992; Goethals, 1993) aber auch in Deutschland, seit vielen Jahren durchaus mit LA vergleichbare Aktivitäten stattfinden. Für die Muttersprachendidaktik des Deutschen ist beispielsweise auf die Bereiche „Reflexion über Sprache“, „Sprachbewußtsein“ und „Sprachreflexion“ (Boueke, 1984; Neuland, 1992 sowie die dort zitierte Literatur) hinzuweisen.

Hawkins hat seinerzeit LA, das z.T. auch unter „knowledge about language“ (KAL) firmiert, in seinen vielfältigen Facetten in folgender Weise beschrieben:

„It [LA] seeks to bridge the difficult transition from primary to secondary school language work, and especially to the start of foreign language studies and the explosion of concepts and language introduced by the specialist secondary school subjects.

It also bridges 'the space between' the different aspects of language education (English/foreign language/ethnic minority mother tongues/English as second language/Latin) which at present are pursued in isolation, with no meeting place for the different teachers, no common vocabulary for discussing language“ (Hawkins, 1984, S. 4).

Aus dieser Definition und weiteren Ausführungen von Hawkins und anderen ergibt sich, daß LA auf ein ganzheitliches Lehr- und Lernkonzept abzielt. Das heißt, es geht um weit mehr als um den Erwerb einer ausschließlich instrumentellen Sprachkompetenz. Sprache, Mutter-, Zweit- und Fremdspracherwerb werden als komplexe Phänomene betrachtet, die weiterhin Anforderungen an die Persönlichkeit der Lerner und Lernerinnen stellen und Auswirkungen auf sie haben. Sie sind über ihre instrumentelle Verwendung hinaus an sich, und zwar als kognitive, soziale und affektive Phänomene, interessant. Neben den drei genannten werden in der LA-Diskussion noch die politische Dimension und die Performanzdimension unterschieden. Letztere können hier aus Platzgründen allerdings nicht weiter berücksichtigt werden.

Die **affektive** Dimension des Sprachbewußtseins kommt vor allem in der Herausbildung von Einstellungen der Lerner zu sprachlichen Phänomenen zum Tragen. Es geht u.a. um die Entwicklung von Sprachsensibilisierung (vgl. Hermann-Brennecke, 1993), um die Weckung von Neugierde und Interesse an Sprache. Die affektive Dimension betrifft in erster Linie die emotionale Seite

<sup>1</sup> Hier sei auswahlweise verwiesen auf Carter (1990, 1994), James & Garrett (1992b), Mitins (1991).

der Sprecher und unterstreicht im Sinne des ganzheitlichen Sprachenlernens, „that learning is done with the heart as well as the head“ (vgl. James & Garrett, 1992b, S. 13).

Die **soziale** Funktion des Sprachbewußtseins zeigt sich in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionen von Sprache und findet z.B. in der unterschiedlichen gesellschaftlichen Akzeptanz von Varietäten, beispielsweise der Standardvarietät<sup>2</sup> im Vergleich zu Soziolekten und Dialekten, ihren Ausdruck. Sie ist angesichts massenhafter Migrationsbewegungen und daraus resultierender „multicultural classrooms“ immer wichtiger geworden. Auf spracherzieherischer Seite ist hier natürlich auf das Lernziel sprachliche und soziale Toleranz gegenüber Minderheiten hinzuweisen. Die hiermit bei den Lernenden intendierte Persönlichkeitsentwicklung steht in enger Beziehung zur affektiven Dimension des Sprachbewußtseins. Sie verdeutlicht somit auch die Vernetzungen der verschiedenen Domänen des Sprachbewußtseins.

Die **kognitive** Dimension hebt ab auf die Einsicht der Schüler in den Bau und die Struktur einer Sprache, insbesondere also auf die geistige Durchdringung des Systems Sprache, d.h. etwa die Identifikation von sprachlichen Einheiten, das Erkennen von Kontrasten und Regularitäten auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen unter Einschluß ihrer Funktionen und Verwendungen. In diesem Zusammenhang ist auch die bewußte Kenntnis von sprachlichen Regeln, etwa der Grammatik der Standardsprache, zu nennen.

Mit Blick auf unser Thema wäre jetzt zu fragen, inwieweit sprachliche Normen, insbesondere die Normen der Standardvarietät, kognitiv, affektiv und sozial geprägt sind. Die bewußte Kenntnis von Normen der Standardsprache, also ihre kognitive Verfügbarkeit, so scheint es, ist eine wesentliche Voraussetzung für ihren produktiven Gebrauch; dies gilt vor allem für die schriftliche Form. Da die Standardsprache dem Lerner das Tor öffnet, um an einem weiterführenden Bildungsprozeß teilzunehmen (vgl. z.B. Mason, 1986), ist es offensichtlich, daß sie über eine besondere soziale Dimension verfügt und darüberhinaus stark affektiv besetzt ist. Wer sie beherrscht, für den ist sie im allgemeinen affektiv

<sup>2</sup> Nach Garvin (1974) läßt sich eine Standardsprache nach ihren linguistischen Eigenschaften, ihren Funktionen innerhalb der Kultur einer Sprachgemeinschaft und der Einstellung der Sprachgemeinschaft ihr gegenüber beschreiben. Entsprechend definiert Crystal (1994, S. 110) „the Standard English of an English-speaking country as a minority variety (identified chiefly by its vocabulary, grammar and orthography) which carries most prestige and is most widely understood.“ Es stellt sich die Frage, auf die später noch eingegangen wird, wie der Standard einer Sprache zu definieren ist, die weltweit verwendet wird und somit nicht mehr allein mit der Kultur einer Sprachgemeinschaft assoziiert ist, sondern von Sprachgemeinschaften benutzt wird, in denen das Englische als Zweit- und Fremdsprache fungiert.

positiv besetzt. Wird sie vor allem in der schriftlichen Form nicht beherrscht und möglicherweise als Kommunikations- und Sozialisationsbarriere empfunden, weil sie den Weg versperrt für Bildung, für eine gewünschte Schullaufbahn, so kann dieses Defizit natürlich auch affektiv negative Reaktionen hervorrufen. Sicherlich gibt es mit Blick auf die Möglichkeit und Notwendigkeit der Beherrschung der Standardvarietät Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache; andererseits ist zu bedenken, daß, sofern beispielsweise auch in der Fremdsprache für die spätere Berufsausübung eine Schriftkompetenz angestrebt wird, die affektiven und sozialen Konsequenzen in der Nichtbeherrschung von muttersprachlicher und fremdsprachlicher Standardsprache eher gradueller als struktureller Natur sind.

Die im Kontext der Differenzhypothese (exemplarisch Labov, 1969) geäußerte strikte Ablehnung des Erwerbs der „fremden“ Standardsprache durch Nichtstandardsprecher, weil dadurch deren soziale und kulturelle Identität verlorengehe, war zwar schon früher u.a. als „unrealistisch und sozialromantisch verklärt“ (Gnutzmann, 1986, S. 423) kritisiert worden. Sie überdauerte aber in Großbritannien bis heute trotz bzw. wegen der als konservativ bzw. rechts vertorteten Kritik vor allem von Honey (1983) und seines entschiedenen Plädoyers, die Standardsprache in der Schule zu vermitteln. Erst allmählich wird die Position der Differenzhypothese in Frage gestellt und zumindest implizit eine ideologisch bedingte Begrenzung des eigenen Tuns konzediert.<sup>3</sup>

### 3. Kritik am gegenwärtigen Englischunterricht

Die in den vergangenen Jahren verstärkt geäußerte Kritik am Englischunterricht in Deutschland gründet sich u.a. auf die beiden folgenden Argumente, nämlich 1. Veränderung der Erscheinungsformen des Englischen und 2. Veränderung der Schulsituation bzw. der Klassenzusammensetzungen:

Ad 1. Die Erscheinungsformen des heutigen Englisch, bedingt vor allem durch seine Internationalisierung und die gewachsene Bedeutung des Englischen als Zweit- und Fremdsprache, haben – so wird ins Feld geführt – zur Folge gehabt, daß sich das Englische von einer mono- bzw. bizentrischen Sprache

<sup>3</sup> Vgl. hierzu Carter (1994, S.14): „The criticisms from the extreme right in current English policy-making have some validity here. There is a real danger in the essentially romantic doctrine which accepts as valid the language children produce simply because it is theirs and therefore part of *their* individual, social and cultural identity. There is a further real danger in refusing to accept another criticism from the right that there has been an undue and uncritical emphasis on what children already know and can do and on what they bring to school rather than on what they do not know, cannot do or on what the school can bring to them.”

zu einer plurizentrischen Sprache entwickelt habe. Folglich werden die sprachlichen Normen nicht mehr allein von Großbritannien und den USA bestimmt, sondern bilden sich in verschiedenen Regionen der Erde unabhängig heraus (so etwa Leitner, 1991). Hieraus ist insbesondere von angewandten Linguisten, die „English as a Second Language (ESL)“ untersuchen und selbst sprechen, der Schluß gezogen worden, die ESL-Varietäten als gleichberechtigt neben die ENL-Varietäten („English as a native language“) zu stellen, ihnen also Eigenständigkeit zu gewähren und sie nicht als defizitär anzusehen (vgl. hierzu vor allem die Kontroverse zwischen Quirk, 1990 und Kachru, 1991). Wenn, wie es scheint, hierdurch vor allem auch soziale und kulturelle Akzeptanz für die ESL-Länder angestrebt wird, so wird somit zweifellos eine verständliche Forderung für ein gleichberechtigtes Zusammenleben von erster und dritter Welt zum Ausdruck gebracht. Im Englischunterricht könnte dieser Aspekt durch eine stärkere Integration von landeskundlichen Erscheinungen dieser Länder berücksichtigt werden. Es ist allerdings eine andere, ungeklärte Frage, inwieweit auch in der internationalen Kommunikation die Normen der ESL-Varietäten als gleichberechtigt neben die Normen der Standardvarietät der britischen und amerikanischen Standardsprache gestellt werden sollten und welche Auswirkungen dies im einzelnen für den Unterricht in „English as a Foreign Language (EFL)“ hätte (Hüllen, 1995).

Ad 2. Das zweite Argument bezieht sich auf die veränderte Schulsituation in Deutschland, die sich im Laufe der letzten ein bis zwei Jahrzehnte durch die erhebliche Erhöhung des Anteils von Kindern nicht-deutscher Herkunft entscheidend verändert hat (Thürmann, 1995). Das gilt im übrigen für alle Schultypen, auch fürs Gymnasium, wenngleich dort bisher in geringerem Umfang. Bauer (1995, S. 227) hat diese Entwicklung jüngst sehr plastisch anhand der Schulsituation in NRW vorgeführt: „Zur Zeit lernen allein in Nordrhein-Westfalen an den weiterführenden Schulen (Sekundarstufen I und II, ohne Berufsbildende Schulen) 176377 ausländische Schüler. Als nicht-deutschsprachig müssen noch einmal 62287 Spätaussiedler aus den ehemaligen Ostblockstaaten hinzugerechnet werden.“ Das sind sicherlich beeindruckende Zahlen, die auch Auswirkungen auf die Konzeption des Englischen als Fremdsprache in Deutschland haben sollten, dessen Perspektiven angesichts so veränderter Schülerpopulationen anders, weiter geworden sind: „Der gemeinsame Diskurs in der Fremdsprache über Themen universeller Gültigkeit und allgemein humanitären Interesses eröffnet dem Englischunterricht neue, weitere Perspektiven, als die bisher angenommenen“ (Bauer, 1995, S. 232).

Beide Kritikpunkte des gegenwärtigen Englischunterrichts, nämlich Veränderungen der weltweiten Erscheinungsformen des Englischen und die veränderte,

multikulturelle Schulsituation in Deutschland, zielen in eine ähnliche Richtung. In beiden Fällen geht es darum, daß aufgrund politischer, sozialer und wirtschaftlicher Faktoren Positionen im fremdsprachlichen Curriculum reklamiert werden, die möglicherweise zu Lasten der sprachlichen Dimension des Fremdsprachenunterrichts gehen.<sup>4</sup> Man kann in dieser Entwicklung die Polarisierung der Beziehung affektiv-kognitiv sehen, eine Polarisierung auf Kosten der Kognition. Das wiederum könnte zur Folge haben, daß die fremdsprachenspezifischen Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts zugunsten eines Lernziels Interkulturalität auf der Strecke bleiben. Um eventuellen Mißverständnissen vorzubeugen: Es geht natürlich nicht um die Beschränkung eines Lernziels wie interkulturelle Kompetenz, sondern lediglich darum, daß unter Anerkennung der prinzipiell unterrichtsbestimmenden Einheit von Sprache und Kultur zunächst vor allem die sprachlichen Voraussetzungen zu schaffen sind, die notwendig sind, ein solches Lernziel fremdsprachenunterrichtlich und schließlich fremdsprachlich zu realisieren. Eine forcierte und überzogene Umsetzung des Interkulturalitätsprinzips bereits in den Anfängen des Englischunterrichts erscheint auch deshalb nicht angebracht, weil andere Schulfächer, in denen „das Fremde“ bzw. kulturelle Alterität thematisiert werden, wie beispielsweise der Deutschunterricht, Gesellschaftskunde, Religionsunterricht oder das Fach Werte und Normen, ebenfalls geeignet und aufgerufen sind, hierzu Beiträge zu leisten.

Die Betonung der Standardsprache für die schulische und berufliche Sozialisation und das Prinzip der Funktionalität sprachlicher Normen und sprachlicher Korrektheit stehen nicht im Widerspruch zum (lernmotivierenden) Prinzip der Fehlertoleranz. Im Hinblick auf ein angemessenes und realistisches Selbstverständnis der nicht-muttersprachlichen Englischlehrer und -lehrerinnen stellt sich die Frage, inwieweit diese danach streben sollten, wie ein *native speaker* zu agieren.

#### 4. Die Rolle des virtuellen „native speaker“: Sprachliche Leitfigur für den Lehrer oder gängiger Mythos?

Die Forderung eines deutschen Fachdidaktikers, nur noch Muttersprachler im Fremdsprachenunterricht einzusetzen (Freudenstein, 1990), würde – vielleicht – das Problem der praktischen Sprachkompetenz der Englischlehrer lösen. Der

<sup>4</sup> In gewisser Weise erinnert diese Diskussion an die Kritik des kommunikativen, pragmatischen Ansatzes, der das Kommunikationsprinzip gegen die formale Seite der Sprache, vor allem die Grammatik, auszuspielen versuchte; vgl. hierzu u.a. Helbig (1991), Mindt (1978).

Vorschlag wirft aber dafür andere Fragen auf, wovon im folgenden Abschnitt die Rede sein soll.

Zunächst ist definitorisch nicht eindeutig geklärt, was unter einem *native speaker* zu verstehen ist.<sup>5</sup> Daß man automatisch mit der Geburt die Erwerbsfähigkeit für **eine** Muttersprache erlangt und diese zeitlebens beibehält und beherrscht, ist angesichts von individuellem und kollektivem Bilingualismus, von Migration etc. eine durch die Realität häufig genug widerlegte Auffassung. Aus diesem Grunde plädiert etwa Christophersen (1988, S. 99) dafür, den Begriff abzuschaffen: „One term that is overdue for compulsory retirement is *native* as used in phrases like ‘native language’ and ‘native speaker’.” Auch Kachru (1992, S. 3), der aus der Perspektive der ESL-Varietäten den Status des Englischen analysiert, problematisiert die traditionelle Zweiteilung: „The traditional dichotomy between native and non-native is functionally un insightful and linguistically questionable, particularly when discussing the functions of English in multilingual societies.”

Das Konzept des *native speaker* als einzig verlässliche Instanz zur Bewertung von Sprachrichtigkeit hat sich als fragwürdig, als Mythos, herausgestellt. Selbst die eindeutige Identifizierung von Sprechern als Muttersprachler einer bestimmten Sprache ist ja kein Garant dafür, daß ihre sprachliche Kompetenz und ihre Einstellungen gegenüber bestimmten Sprachstrukturen übereinstimmen. Die Existenz von Dialekten und Soziolekten mit jeweils divergierenden Normen wie auch die unterschiedlichen Auffassungen von Sprechern derselben Varietät über die Korrektheit einer sprachlichen Struktur geben Anlaß, der sprachlichen Allmacht von Muttersprachlern kritisch gegenüberzustehen.

In einem mehrsprachigen und multikulturellen Europa ist das Konstrukt eines *native speaker* noch problematischer geworden. Die Idealisierung des *native speaker* und die Forderung nach muttersprachlicher Kompetenz beim nicht-muttersprachlichen Fremdsprachenlehrer macht angesichts der regionalen, sozialen und nationalen Unterschiede des Englischen, der Verwendung des Englischen als Zweitsprache und als *lingua franca* immer weniger Sinn. Der ungarische Fremdsprachendidaktiker Medgyes (1983) hatte schon früher als andere den Mut, diese Problematik offen auszusprechen und die sich daraus ergebenden affektiven Konsequenzen aufzuzeigen.<sup>6</sup> Er spricht von der Schizophrenie der „non-native speaking teachers“ und unterscheidet zwei Typen von Lehrern,

<sup>5</sup> Vgl. Davies (1991), vor allem S. 146-151, sowie auch die Kritik Phillipsons (1992, S. 193-199) an der Maxime „The ideal teacher of English is a native speaker“.

<sup>6</sup> Für eine umfassende Darstellung des „non-native teacher“ vgl. Medgyes (1994).

die beide an der von ihnen als mangelhaft empfundenen sprachlichen Kompetenz leiden, den apathischen und den aggressiven:

“Both the apathetic and the aggressive types suffer from a harrowing sense of guilt for something they are not to be blamed for; both have been chasing something they do not have the slightest chance of catching, that is, a native-like command of English.” (Medgyes, 1983, S. 5)

Anstatt einem Wunschenken zu huldigen, so fährt Medgyes fort, sollten nicht-muttersprachliche Lehrer akzeptieren, daß sie keine “native speakers” sind und diese Rolle auch nicht anzustreben ist. Sie sollten dies auch von vornherein ihren Schülern und Studenten klarmachen. Sie sollten sich wie ihre Schüler und Studenten als Lernende des Englischen betrachten, wenn auch – hoffentlich – als fortgeschrittenere Lerner.

Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt in der Diskussion der die Lehrkompetenz nicht-muttersprachlicher Lehrer betrifft, wird von Widdowson (1992, S. 338) eingebracht:

“The native speaker may have the edge as informant. But the instructor's role is a different matter, and here it is the non-native speaker who has, on the face of it, more natural advantages. For although native speakers obviously have the more extensive experience as language users, the non-native speakers have had experience as English language learners. They have been through the process of coming to terms with English as another language.”

Mit der Berücksichtigung der eben genannten Ansätze wäre ein wichtiger Schritt für die Verwirklichung eines realistischen Bildes eines streßreduzierten Fremdsprachenlehrers getan.

## 5. Zusammenfassung

Die Ergebnisse dieses Beitrags lassen sich in folgender Weise zusammenfassen und perspektivieren:

1. Sprache und Kultur sind wechselseitig miteinander verbunden. Das heißt beispielsweise, daß sprachliche Kommunikation immer in einem bestimmten kulturellen oder in einem interkulturellen Kontext stattfindet und dadurch auch einen Teil ihrer Bedeutung erfährt. Weiterhin bedeutet dies, daß Sprache eine wichtige Manifestationsform von Kultur darstellt und daß der Zugang zu den entsprechenden Standardvarietäten eine wesentliche Voraussetzung zur Teilhabe an dieser Kultur ausmacht.
2. Die Tatsache, daß wir in einem Teil der Erde leben, in dem Englisch als Fremdsprache und als *lingua franca* gelehrt und gelernt wird, hat zunächst einmal zur Folge, daß Elemente und Strukturen des Englischen von den Schülern ganz neu erworben werden müssen. Insofern kommt dem Erwerb

dieser Mittel für den Aufbau einer fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit eine besondere Bedeutung zu.

3. Bezüglich der **sprachlichen** Normen, die im schulischen Englischunterricht zugrundezulegen sind, erscheint im grammatisch-lexikalischen Bereich eine Orientierung am anglo-amerikanischen Standard nicht nur derzeit, sondern auch weiterhin zweckmäßig, da ein “World Standard English” sich erst in den Anfängen befindet (Crystal, 1994, S. 113).
4. Die Vielfalt der Erscheinungsformen des Englischen und die Tatsache, daß deutsche Lernende bzw. Lernende in Deutschland immer mehr mit dieser und zusätzlicher sprachlicher Vielfalt konfrontiert werden, machen es darüber hinaus nötig, zumindest im fortgeschrittenen Englischunterricht exemplarisch neben der Behandlung regionaler Varietäten des Englischen auch in einige Charakteristika von ESL- und EFL-Varietäten einzuführen. Dies könnte mit der Zielsetzung verbunden sein, ausgewählte *rezeptive* Kenntnisse von der Vielfalt im Aussprachebereich und in der Lexik und Grammatik sowie deren Ursachen und Zusammenhängen zu vermitteln. Die Erörterung und Exemplifizierung ausgewählter soziolinguistischer Variablen aus diesen Bereichen könnte hierzu sicherlich von großem Nutzen sein. Sie bietet zudem die Gelegenheit, die kognitive, soziale und affektive Dimension von Sprache zu illustrieren. Sie sollte dies auch tun mit Blick auf die unterschiedlichen „Rangordnungen“ und kommunikativen Leistungspotentiale von standard- und nicht-standardsprachlichen Varietäten.
5. Der Gebrauch des Englischen als Muttersprache, Zweitsprache und internationale Sprache hat für die kulturelle Dimension des Fremdsprachenunterrichts Konsequenzen, die zum Teil bereits verwirklicht sind bzw. deren Umsetzung zu bedenken ist:
  - Bezogen auf einen sechs bis neun Jahre dauernden Englischunterricht ist festzustellen, daß die Kultur bzw. Kulturen des anglo-amerikanischen Sprachraums weiterhin ein wichtiger Gegenstand des Unterrichts sein müssen.
  - Kulturelle Inhalte, z.B. literarischer, politischer, wirtschaftlicher etc. Natur der ESL-Länder sollten jedoch verstärkt einbezogen werden.
  - Kulturübergreifende, d.h. nicht ausschließlich oder vorrangig mit einer bestimmten Kultur verbundene Inhalte, Probleme und Fragestellungen, sollten ebenfalls stärker als bisher behandelt werden.
 Insgesamt bedeuten diese Überlegungen, daß sich der Anteil anglo-amerikanischer Inhalte zugunsten der anderen genannten verringern wird.
6. Bezogen auf die sprachliche Dimension des Fremdsprachenunterrichts haben die veränderten Erscheinungsformen des Englischen und die Veränderung

der Schulsituation zur Folge, daß weder aus soziolinguistischen, kommunikativen noch aus pädagogischen Gründen auf der strikten Befolgung des anglo-amerikanischen Standards insistiert werden kann. Es sei hier noch einmal auf die kritische Diskussion des "native speaker" und die Rolle des Fremdsprachenlehrers verwiesen. Zusätzlich zu den bekannten Argumenten aus der Spracherwerbsforschung und der Pragmadidaktik kann das Prinzip der Fehlertoleranz auch aus den zuletzt genannten Gründen weiter untermauert werden.

Eingang des revidierten Manuskripts: 24.9.1996

## Literaturverzeichnis

- Bartsch, Renate. (1985). *Sprachnormen: Theorie und Praxis*. Tübingen: Niemeyer.
- Bauer, Hannspeter. (1995). Von der babylonischen Sprachenverwirrung zum internationalen Diskurs. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 13, 227-232.
- Boueke, Dietrich. (1984). Reflexion über Sprache. In Norbert Hopster (Hrsg.), *Handbuch „Deutsch“: Sekundarstufe I* (S. 334-372). Paderborn: Schöningh.
- Bullock, Alan. (1975). *A language for life (Report of committee of inquiry appointed by secretary of state for education & science)*. London: HMSO.
- Candelier, Michel. (1992). Language awareness and language policy in the European context: A French point of view. *Language Awareness*, 1, 27-32.
- Carter, Ronald. (1994). Standard English in teaching and learning. In Hayhoe & Parker. (Hrsg.), (1994), 10-23.
- Carter, Ronald. (Hrsg.). (1990). *Knowledge about language and the curriculum: The LINC reader*. London: Hodder & Stoughton.
- Christophersen, Paul. (1988). "Native speakers" and world English. *English Today*, 4, 15-18.
- Cox, Brian. (1989). *English for ages 5 to 16 (Proposals of the secretary of state for education and science and the secretary of state for Wales)*. London: HMSO.
- Crystal, David. (1994). Which English – or English Which? In Hayhoe & Parker. (Hrsg.), (1994), 108-114.
- Davies, Alan. (1991). *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh: University Press.
- Freudenstein, Reinhold. (1990). Abschied von Gestern – Blick auf Morgen. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 74-84). Bochum: Brockmeyer.
- Garvin, Paul L. (1974). The standard language problem – concepts and methods. In Dell Hymes (Hrsg.), *Language in culture and society* (S. 521-526). New York: Harper & Row.
- Gnutzmann, Claus. (1986). Das Begriffspaar deskriptiv-präskriptiv. Aspekte seiner linguistischen und sprachdidaktischen (Ir)Relevanz. In Armin Burckhardt & Karl-Hermann Körner (Hrsg.), *Pragmantax. Akten des 20. Linguistischen Kolloquiums Braunschweig 1985* (S. 419-430). Tübingen: Niemeyer.
- Gnutzmann, Claus. (1992) Reflexion über „Fehler“. Zur Förderung des Sprachbewußtseins im Fremdsprachenunterricht. *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 8, 16-21.
- Goethals, Michaël. (1993). Language awareness in Belgium: More of an implicit fact than a clear curriculum item. *Language awareness*, 2, 15-24.
- Harris, M. (1990). *National curriculum working group on modern foreign languages*. London: HMSO.
- Hawkins, Eric. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayhoe, Mike & Parker, Stephen. (Hrsg.). (1994). *Who owns English?* Buckingham: Open University Press.
- Hecht, Karlheinz. (1994). Lernziel: Sprachbewußtheit. *Die Neueren Sprachen*, 93, 128-147.
- Helbig, Gerhard. (1991). Grammatik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 20, 7-24.
- Hermann-Brennecke, Gisela. (1993). Sprachsensibilisierung in der Grundschule. *Neusprachliche Mitteilungen*, 46, 101-109.
- Hermann-Brennecke, Gisela. (1994). Affektive und kognitive Flexibilität durch Fremdsprachenvielfalt auf der Primarstufe. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5(2), 1-21.
- Honey, John. (1983). *The language trap: race, class and the "Standard English" issue in British Schools*. Kenton: National Council for Educational Standards.
- Hüllen, Werner. (1995). Englisch als Fremdsprache. In Rüdiger Ahrens, Wolf-Dietrich Bald & Werner Hüllen (Hrsg.), *Handbuch Englisch als Fremdsprache* (S. 54-58). Berlin: Schmidt.
- James, Carl & Garrett, Peter. (1992a). The scope of language awareness. In Carl James & Peter Garrett (Hrsg.). (1992), 3-20.
- James, Carl & Garrett, Peter. (Hrsg.). (1992b). *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- Kachru, Braj B. (1991). Liberation linguistics and the Quirk concern. *English Today*, 25, 3-13.
- Kachru, Braj B. (1992). World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25, 1-14.
- Kingman, Sir J. (1988). *Report of the committee of inquiry into the teaching of English language*. London: HMSO.
- Königs, Frank G. (1983). *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Labov, William. (1969). The logic of nonstandard English. In James E. Alatis (Hrsg.), *Report of the twentieth annual round table meeting on linguistics and language studies* (S. 1-43). Washington: Georgetown University Press.
- Leitner, Gerhard. (1991). "Have I your permission to leave, Sir?" – Die Herausforderung der neuen Formen des Englisch für die Anglistik. *Die Neueren Sprachen*, 90, 23-38.
- Luchtenberg, Sigrid. (1994). Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzepten für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5(1), 1-25.
- Mason, M. (1986). The deficit hypothesis revisited (or, Basil Bernstein, you were right first time!). *Educational Studies*, 12, 279-289.
- Medgyes, Péter. (1983). The schizophrenic teacher. *ELT Journal*, 37, 2-6.
- Medgyes, Péter. (1994). *The non-native teacher*. London: Macmillan.
- Milroy, James & Milroy, Lesley. (1986). *Authority in language: Investigating language prescription and standardisation*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mindt, Dieter. (1978). Probleme des pragmalinguistischen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik. *Die Neueren Sprachen*, 27, 340-356.
- Mittins, Bill. (1991). *Language awareness for teachers*. Milton Keynes & Philadelphia: Open University Press.
- Neuland, Eva. (1992). Sprachbewußtsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule. *Der Deutschunterricht*, 44, 3-14.
- Phillipson, Robert. (1992) *Linguistic imperialism*. London: Oxford University Press.
- Quirk, Randolph. (1990). Language varieties and standard language. *English Today*, 21, 3-10.

- Rampton, Anthony. (1981). *West Indian children in our schools (Interim report of the committee of inquiry into the education of children from ethnic minority groups)*. London: HMSO.
- Thürmann, Eike & Otten, Edgar. (1992). Begegnung mit Sprachen in der Grundschule und interkulturelle Erziehung. *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 4, 220-230.
- Thürmann, Eike. (1995). Herkunftssprachen der ausländischen Wohnbevölkerung. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. Aufl., S. 99-104). Tübingen: Francke.
- Van Essen, Arthur. (1992). Language awareness in the Netherlands. *Language Awareness*, 1, 19-26.
- Widdowson, H.G. (1992). ELT and EL Teachers: Matters arising. *ELT Journal*, 46, 333-339.

## Learner autonomy in the foreign language classroom: theoretical foundations and some essentials of pedagogical practice

David Little\*

This article is concerned with the theory and practice of learner autonomy in the foreign language classroom. It begins with a working definition of learner autonomy and a warning against the dangers of fossilization and trivialization. It then proposes that autonomy is not only the goal of developmental learning but one of its determining characteristics, and explores the implications of this argument for second language pedagogy. The article concludes by describing the essential elements of a foreign language pedagogy designed to foster the development of learner autonomy.

### 1. Introduction

In formal educational contexts, the basis of learner autonomy is acceptance of responsibility for one's own learning; the development of learner autonomy depends on the exercise of that responsibility in a never-ending effort to understand what one is learning, why one is learning, how one is learning, and with what degree of success; and the effect of learner autonomy is to remove the barriers that so easily erect themselves between formal learning and the wider environment in which the learner lives.

Both as theoretical construct and as pedagogical goal, learner autonomy has been a central issue for foreign language teaching at least since 1979, when the Council of Europe published Henri Holec's study *Autonomy and Foreign Language Learning* (Holec, 1979). Over the past decade and a half, experiments have been conducted in many different countries and at various educational levels (see, for example, Bergen, 1990; Dam, 1995; Holec, 1988; Karlstad, 1995; Little & Grant, 1986; Thomsen & Gabrielsen, 1991); and the success of these experiments has been one of the chief factors in persuading educational authorities in more and more countries to make the development of learner autonomy an explicit curriculum goal.

When powerful pedagogical concepts are institutionalized, practice all too easily becomes separated from the theory out of which it grew, fossilization

---

\* **Address for correspondence:** Prof. D. Little, University of Dublin, Centre for Language and Communication Studies, Arts Building, Trinity College, Dublin 2, Ireland.  
Fax: (+3531)6772694; e-mail: dlittle@tcd.ie.

- Little, David. (1996b). Strategic competence considered in relation to strategic control of the language learning process. In Henri Holec, David Little & René Richterich, *Strategies in language learning and use. Studies towards a Common European Framework of reference for language learning and teaching* (pp. 9–37). Strasbourg: Council of Europe.
- Little, David G. & Grant, Aedamar. J. (1986). Learning German without a teacher. Report on a self-instructional programme for undergraduate students of Engineering Science at Trinity College, Dublin, 1982–1984. CLCS Occasional Paper No.14. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Martin, Jean-Pol. (1986). Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 33, 395–404.
- Oxford, Rebecca. (1989). *Language learning strategies*. New York: Newbury House.
- Premack, David. (1984). Pedagogy and aesthetics as sources of culture. In Michael Gazzaniga (Ed.), *Handbook of cognitive neuroscience* (pp. 15–35). New York: Plenum.
- Rampillon, Ute. (1989). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- Rautenhaus, Heike. (1993). Möglichkeiten der Integration von Telekommunikation in einen kommunikativen Englischunterricht – Bericht aus einem Seminar der anglistischen Fachdidaktik. In Wilfried Gienow & Karlheinz Hellwig (Eds.), *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht* (pp. 173–188). Frankfurt am Main: Lang.
- Rautenhaus, Heike. (1994). Möglichkeiten der Eigenerstellung aktueller Unterrichtsmaterialien durch die Lehrkraft. In Wilfried Gienow & Karlheinz Hellwig (Eds.), *Interkulturelle Kommunikation und prozessorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht* (pp. 94–104). Seelze: Friedrich.
- Ribé, Ramon. (1996). Experiential learning. (Opening plenary lecture, APAC ELT convention 1996.) APAC Monographs I. Barcelona: APAC.
- Schwienhorst, Klaus. (1996). Virtual environments and synchronous communication: collaborative language learning in object-oriented multiple-user domains. Paper presented at the Fourth CERCLES Conference, Dresden, September 26–28.
- Tharp, Roland G. & Gallimore, Ronald. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomsen, Hanne & Gabrielsen, Gerd. (1991). *New classroom practices in foreign language teaching: co-operative teaching-learning: beginners in the 5th form* (mimeo/video). Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole.
- Vygotsky, Lev. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev. (1981). The genesis of higher mental functions. In James V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144–188). Armonk, N.Y.: Sharpe.
- Wenden, Anita & Rubin, Joan. (Eds.). (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall International.
- Weskamp, Ralf. (1995a). London – zwei Seiten einer Stadt. Projektorientiertes Arbeiten im Englischunterricht der Sekundarstufe II. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 42(1), 42–49.
- Weskamp, Ralf (1995b). Schriftlichkeit im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht – ein kontextorientiertes Modell der Textproduktion. *Die Neueren Sprachen*, 94(4), 387–401.
- Wolff, Dieter. (1994). Computers in classroom research. *Computers and Education*, 23(1/2), 133–142.

## Sprachliches und konzeptuelles Wissen beim Erschließen von L2-Komposita

Anja Platz-Schliebs\*

The analysis of L2-compounds demands from the learner a multitude of mental activities due to their complex morphosyntactic and semantic properties. Apart from the determination of the semantic relation between the two parts of a compound (e.g. café filtre), a German learner has to consider the morphosyntactic properties of French compounds which differ from German compounds in several aspects. The intention of the investigation presented here was to gain insight into the cognitive strategies a German learner uses in order to understand a French compound unknown to him. Another aim was to get information about the linguistic and conceptual knowledge a learner activates during the analysis of an L2-compound.

### 1. Gegenstand und Ziel<sup>1</sup>

Ich berichte im folgenden über eine Untersuchung, die ich mit dem Ziel durchgeführt habe, Erkenntnisse über die kognitiven Erschließungsstrategien zu gewinnen, die Lerner anwenden, wenn sie in der Fremdsprache unbekannte Komposita verstehen wollen, die ohne sprachlichen Kontext dargeboten werden. Es sollte insbesondere Aufschluß darüber gewonnen werden, wie sprachliches und konzeptuelles Wissen bei der Erschließung unbekannter Komposita zusammenspielen. Für die Untersuchung wurden Laut-Denken-Aufgaben mit deutschen Französischstudierenden durchgeführt.

#### 1.1. Charakteristika deutscher und französischer Komposita

Ein Kompositum ist ein komplexes Wort, das aus mindestens zwei Wortstämmen besteht, an die Flexionsendungen antreten können.

Im Gegensatz zu deutschen Komposita, die entweder mit Bindestrich oder zusammengeschrieben werden, zeichnen sich französische Komposita dadurch aus, daß sie seltener eine graphische Einheit darstellen, vgl. *pomme de terre*, *salle à manger* oder *disque dur*. Sie bilden aber eine lexikalisierte begriffliche Einheit. Nach Grevisse (1980, S. 118) ist ein aus mehreren graphischen Einhei-

\* **Korrespondenzadresse:** A. Platz-Schliebs, M.A., FB 4, Bergische Universität-GH Wuppertal, Gaußstr. 20, 42097 Wuppertal. Tel.: 0202/439-3287. E-mail: aplatz@uni-wuppertal.de

<sup>1</sup> Die vorliegende Untersuchung ist aus dem Forschungsprojekt A4 „Struktur und Genese des mentalen Lexikons bei Fremdsprachenlernern“ hervorgegangen, das an der Bergischen Universität-GH Wuppertal unter der Leitung von Prof. Dr. Dr. h.c. Peter Scherfer im Rahmen des Sonderforschungsbereichs 282 „Theorie des Lexikons“ durchgeführt wird.

ten bestehendes Wort ein Kompositum, sobald es im Geist nicht die unterschiedlichen Konzepte der einzelnen Einheiten aktiviert, sondern ein einziges Konzept. Beispielsweise würde jemand, dem *hôtel de ville* bekannt ist, nicht die Konzepte von *hôtel* und *ville* aktivieren, sondern das Konzept, das dem Wort „Rathaus“ zugeordnet ist.

Je nach der semantischen Beziehung zwischen den Bestandteilen eines Kompositums, wird zwischen Kopulativ- und Determinativkomposita unterschieden. Die Bestandteile eines Kopulativkompositums stehen zueinander in einem semantisch gleichberechtigten Verhältnis. Beispielsweise ist ein *chirurgiendentiste* eine Person, die sowohl Chirurg als auch Zahnarzt ist, und ein *Hosenrock* ist ein Kleidungsstück, das sowohl Rock als auch Hose ist. In Determinativkomposita hingegen stehen die einzelnen Bestandteile zueinander in einem subordinierenden Verhältnis. Dabei wird das Grundwort (= Kopf) durch den anderen Bestandteil (= Modifizierer) semantisch näher spezifiziert (vgl. Abbildung 1). Der Kopf ist morphologisch insofern dominant, als er Wortart, Numerus, Genus und bei deutschen Komposita auch die Flexionsklasse festlegt. Deutsche und französische Komposita unterscheiden sich in der Sequenz von Kopf und Modifizierer.

Deutsche Sequenz		Französische Sequenz	
Modifizierer	+ Kopf	Kopf	+ Modifizierer
<i>Kaffee</i>	<i>pause</i>	<i>pause</i>	<i>café</i>
<i>Druck</i>	<i>knopf</i>	<i>bouton</i>	<i>pression</i>

Abbildung 1: Sequenz in deutschen und französischen Komposita

Die formale Struktur eines deutschen Kompositums besteht in der Modifizierer-Kopf-Abfolge. In einem französischen Kompositum hingegen geht der Kopf in der Regel dem Modifizierer voraus. Während es im Deutschen nur vereinzelt Ausnahmen der Regel gibt, weichen im Französischen einige Kompositionsmuster von der Kopf-Modifizierer-Struktur ab, vgl. *auto-école*, *dix-cors*, *après-ski*.

### 1.2. Sprachliches und konzeptuelles Wissen in der Komposition

Das mentale Lexikon ist der Teil des Gedächtnisses, in dem das sprachliche Wissen repräsentiert ist. Lexeme sind im mentalen Lexikon als komplexe Datenstrukturen gespeichert (vgl. Aitchison, 1993; Levelt, 1989; Scherfer, 1994; Schwarze & Wunderlich, 1985). In einem Lexem werden verschiedene Infor-

mationen der unterschiedlichen sprachlichen Strukturebenen „zusammengeschaltet“: „hier laufen die Repräsentationen zusammen und werden geeignet zugeordnet“ (Schwarze & Wunderlich, 1985, S. 12). Ein Lexem umfaßt mindestens semantische, syntaktische, morphologische, phonologische und pragmatische Informationen (zur Veranschaulichung siehe Abbildung 2).

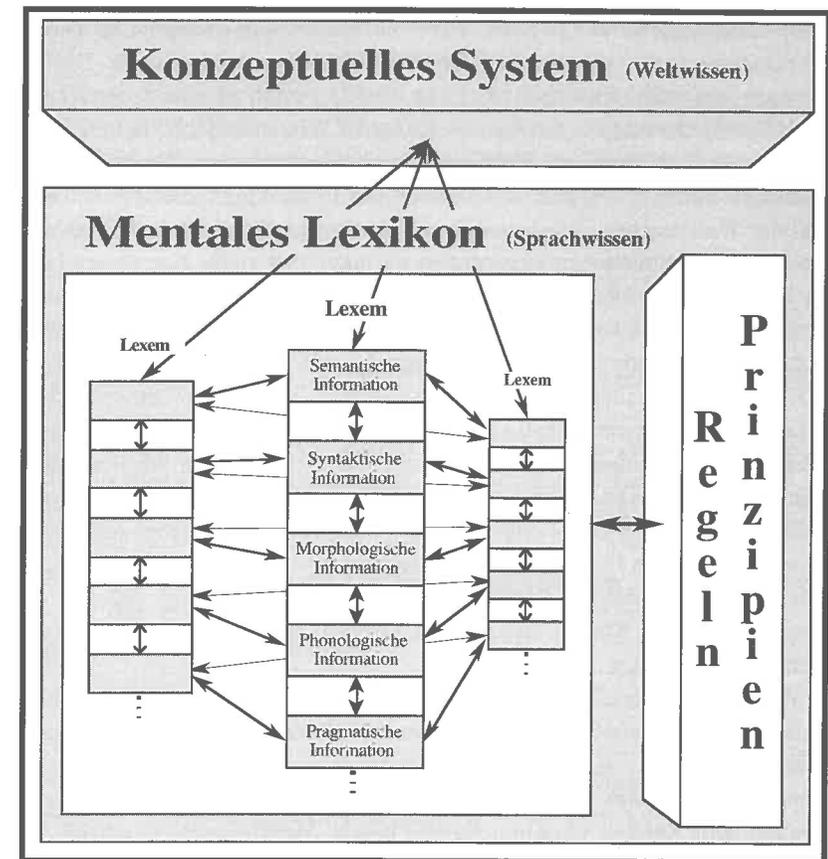


Abbildung 2: Die Verbindung zwischen Sprach- und Weltwissen

Zwischen den verschiedenen Lexemen bestehen auf den unterschiedlichen Strukturebenen assoziative Verbindungen (z.B. ist die Repräsentation der syntaktischen Informationen u.a. nach lexikalischen Kategorien geordnet und die

der semantischen Informationen nach Sinnrelationen strukturiert). Das sprachliche Wissen umfaßt außer der Kenntnis spezifischer, an das Einzelwort gebundener Merkmale, auch Kenntnisse allgemeiner Prinzipien und Regeln, u.a. zur Analyse und Bildung komplexer Wörter.

Das mentale Lexikon ist nicht nur die Schnittstelle zwischen den verschiedenen Komponenten des sprachlichen Wissens, sondern auch zwischen sprachlichem und allgemeinem Wissen. Über die semantische Information wird eine Verbindung zum konzeptuellen System (Weltwissen) hergestellt. Die *Zwei-Ebenen-Semantik* (Bierwisch & Lang, 1987) postuliert eine Unterscheidung zwischen Bedeutungen, die dem sprachlichen Wissen angehören, und Konzepten, die dem allgemeinen Weltwissen zugeordnet werden. Konzepte sind die Bausteine unseres Wissens. Sie basieren auf Erfahrungen, die wir im Umgang mit der Welt machen. Wir haben Konzepte sowohl über einzelne Gegenstände, Personen und Situationen repräsentiert als auch über ganze Kategorien (z.B. ist in der Kategorie HUND das Wissen gespeichert, daß Hunde Tiere sind, als Haustiere gehalten werden, bellen können, usw.). Ist ein Konzept konventionell mit einer Wortform verbunden, dann spricht man von der Bedeutung des Wortes. Bedeutungen sind in diesem Sinne versprachlichte, mit Wortformen belegte Konzepte. Um Kommunikation möglich zu machen, müssen wir annähernd die gleichen Bedeutungen gespeichert haben. Daneben verfügen wir über zusätzliche Informationen (z.B. Erfahrungs- oder Expertenwissen), die nicht zur unmittelbaren Bedeutung des Wortes gehören. Viele unserer Konzepte sind nicht mit einer sprachlichen Form belegt. Zum Beispiel gibt es kein eigenes Wort um das Konzept NICHT-MEHR-DURSTIG-SEIN zu bezeichnen, vgl. *hungrig – satt*, aber: *durstig – ?*. Die Existenz von Konzepten setzt daher nicht die Existenz von Wörtern voraus.

Auch bei der Erschließung unbekannter komplexer Wörter spielen semantisches und konzeptuelles Wissen zusammen. In der Komposition ist semantisch festgelegt, daß der Kopf (x) durch den Modifizierer (y) in irgendeiner Weise näher bestimmt wird. Zur Erschließung dieser semantischen Relation, stellt das konzeptuelle System bestimmte Regeln bereit, zum Beispiel „x hat ein y“ oder „x wird mit y hergestellt“. Unser Wissen über die Individuen, die durch den Kopf und den Modifizierer bezeichnet werden, befähigt uns, Hypothesen über die Anwendung möglicher Regeln aufzustellen. Um ein Kompositum wie *Kirschkuchen* zu interpretieren, muß ein Deutschler die Regel „x ist zubereitet mit y“ anwenden. In den meisten Komposita mit *Kuchen* als Kopf bezeichnet der Modifizierer eine wesentliche Zutat, vgl. auch *Apfel-* und *Pflaumenkuchen*. Zur Interpretation von *Baumkuchen* ist aufgrund des Weltwissens eine andere Regel erforderlich, nämlich „x erinnert in seiner Form/in seinem Aussehen an

y“. Auf *Mutterkuchen* ist keine der beiden Interpretationsregeln anwendbar. Denkbar wären Relationen wie „x ist für y“ oder „x ist von y gebacken“. Die richtige (lexikalisierte) Bedeutung des Kompositums ist nur sehr schwer aus seinen Bestandteilen ableitbar. Man benötigt dazu spezielles biologisches Wissen, das aus dem Wissen über die einzelnen Referenten selbst nicht erschließbar ist. Die Regel zur Interpretation von *Mutterkuchen* könnte folgendermaßen lauten: „x bildet sich bei y zum Zwecke der Ernährung des heranwachsenden Embryos“.

Das Verstehen von Komposita ist ein spezieller Fall des allgemeinen Sprachverstehens. Auf der Basis seines Sprachwissens erstellt der Lerner unter Hinzunahme des Weltwissens sinnvolle Interpretationen. Im nächsten Kapitel wird auf die Strategien eingegangen, die deutsche Lerner beim Erschließen unbekannter französischer Komposita anwenden.

## 2. Zum Erschließen zielsprachiger Komposita durch Lerner

Basierend auf Schwarze (1983, S. 202f.) nehme ich an, daß ein Lerner beim Erschließen eines unbekanntes fremdsprachlichen Kompositums eine Strategie anwendet, die aus einer Vielzahl unterschiedlicher mentaler Aktivitäten besteht. Die Erschließungsstrategie gliedert sich in eine *morphosyntaktische Analyse* (A) und eine *Bedeutungsanalyse* (B). Beide Analysen bestehen aus verschiedenen mentalen Operationen (A1-B2). Abbildung 3 stellt die von mir weiterentwickelte kognitive Strategie zur Erschließung unbekannter fremdsprachlicher Komposita dar. Diese soll in Abbildung 4 am Beispiel von *chasse-mouches* („Fliegeklatsche“) illustriert werden.

A Morphosyntaktische Analyse	
A1	a. Erkennen der Einheiten des L2-Kompositums b. Wörtliche Übersetzung der Einheiten in die L1
A2	Zusammensetzen der Einheiten zu einem L1-Kompositum
B Bedeutungsanalyse	
B1	Suche nach der semantischen Relation zwischen Kopf und Modifizierer im konzeptuellen System (Weltwissen)
B2	Suche nach einem lexikalisierten L1-Lexem

Abbildung 3: Strategie zur Erschließung eines unbekanntes L2-Kompositums

<b>A1</b>	a.	<i>chasse</i> - Bindestrich - <i>mouches</i> ein Nomen, das aus zwei Einheiten besteht, die durch einen Bindestrich verbunden sind; <i>chasse</i> - Verbform bzw. Nomen; <i>mouches</i> - Nomen im Plural; Bindestrich verknüpft die Einheiten miteinander
	b.	<i>chasse</i> - 1. 'jagen' von <i>chasser</i> , 2. 'Jagd'; <i>mouches</i> - 'Fliegen'
<b>A2</b>	'Fliegenjagen', 'Fliegenjagd', bzw. 'Jagdfliegen' bei falscher Sequenz	
<b>B1</b>	Es wird ein Bezug zwischen <i>jagen</i> bzw. <i>Jagd</i> und <i>Fliegen</i> gesucht: 'ein Gegenstand, mit dem man Fliegen jagt'	
<b>B2</b>	'Fliegenklatsche', 'Fliegennetz'	

Abbildung 4: Strategie zur Erschließung von *chasse-mouches*

**Zur A1-Operation.** Der Lerner muß zunächst unter Verwendung von *Einheitenwissen* die Bestandteile des L2-Kompositums erkennen, d.h. welcher lexikalischen Kategorie sie angehören, in welchem Numerus sie stehen, von welchem der Bestandteile das Genus des Kompositums bestimmt wird und welche Funktion ein Bindestrich oder eine Präposition zwischen den Kompositumsgliedern hat (a.). Danach übersetzt der Lerner die Einheiten wörtlich in die L1. (b.)

**Zur A2-Operation.** Im nächsten Schritt setzt der Lerner die Einheiten zu einem L1-Kompositum zusammen. Um die sprachspezifische Reihenfolge von Kopf und Modifizierer beachten zu können, muß er *morphologisches Regelwissen* aktivieren. Der Lerner beendet seine Analyse an dieser Stelle, wenn das Kompositum einem lexikalisierten L1-Lexem entspricht (wenn er zum Beispiel die Einheiten von *pause café* zu *Kaffeepause* zusammengesetzt hat). Ist dies nicht der Fall, dann führt er die B1-Operation aus.

**Zur B1-Operation.** Um die Bedeutung des L1-Kompositums erschließen zu können, versucht der Lerner, die semantische Relation zwischen den Bestandteilen des Kompositums zu ermitteln. Der Lerner verfügt über das *semantische Wissen*, daß in einem (Determinativ-)Kompositum der Kopf durch den Modifizierer in irgendeiner Weise näher bestimmt wird. Er aktiviert *konzeptuelles Wissen*, das ihm mögliche Interpretationsregeln bereitstellt, und wählt die Regel aus, die ihm zur Interpretation des jeweiligen Kompositums am wahrscheinlichsten erscheint.

**Zur B2-Operation.** Abschließend versucht der Lerner, das ihm bekannte L1-Lexem zu finden, das mit dem Konzept in Verbindung steht, das er bei der Interpretation der semantischen Relation gebildet hat.

### 3. Darstellung des Untersuchungsmaterials

Wie bereits im zweiten Abschnitt dargelegt, gehe ich davon aus, daß ein Lerner bei der Erschließung eines L2-Kompositums nach einer Strategie vorgeht, die aus bestimmten mentalen Operationen besteht, in denen sprachliches und konzeptuelles Wissen zur Anwendung kommt (vgl. Abbildung 3). Diese Hypothese soll an den folgenden 16 Komposita untersucht werden (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Untersuchungsmaterial

Nomen+Nomen-Komposita	Nomen+Präposition+Nomen-Komposita	Verb+Nomen-Komposita
<i>pause café</i>	<i>fer à cheval</i>	<i>chasse-mouches</i>
<i>bloc-notes</i>	<i>ver à soie</i>	<i>cache-nez</i>
<i>café filtre</i>	<i>clé de contact</i>	<i>coupe-papier</i>
<i>bouton-pression</i>	<i>poubelle à pédale</i>	<i>presse-papiers</i>
<i>homme-grenouille</i>	<i>dessous du pied</i>	
<i>roman-fleuve</i>	<i>tête de mort</i>	

Es soll untersucht werden, wie der Lerner bei der Ermittlung der semantischen Relation zwischen Kopf und Modifizierer vorgeht, und ob er dabei je nach formalem Aufbau des Kompositums unterschiedlich verfährt.

**Nomen+Nomen-Komposita** (im folgenden: N+N-Komposita). Die Art der semantischen Relation zwischen den nominalen Bestandteilen dieser Komposita ist sehr vielfältig. Bei den ausgewählten Komposita können vier Relationen unterschieden werden: die *Bestimmungs-*, *Herstellungs-*, *Funktions-* und *Vergleichsrelation* (vgl. Tabelle 2).

**Nomen+Präposition+Nomen-Komposita** (im folgenden: N+Präp+N-Komposita). Diese Komposita sind dadurch gekennzeichnet, daß ihre nominalen Bestandteile durch eine Präposition verknüpft werden. Als präpositionale Bindeglieder kommen im wesentlichen *à* und *de* in Frage. Beide Präpositionen drücken unterschiedliche semantische Relationen aus. Bei den in Tabelle 3 aufgeführten Komposita liegen die *Bestimmungs-*, die *Haben-* und die *Teil-von-*Relation vor. Die Präpositionen *à* und *de* können im Prozeß der Lexikalisierung als Stellvertreter für andere Präpositionen angesehen werden.

Tabelle 2: Semantische Relationen in N+N-Komposita

L2-Kompositum	L1-Äquivalent	semantische Relation ( x = Kopf, y = Modifizierer)
<i>pause café</i>	Kaffeepause	„une pause pour prendre le café“ → Bestimmungsrelation: x ist bestimmt für y
<i>bloc-notes</i>	Notizblock	„un bloc pour prendre des notes“ → Bestimmungsrelation: x ist bestimmt für y
<i>café filtre</i>	Filterkaffee	„un café qu'on prépare au moyen d'un filtre“ → Herstellungsrelation: x wird mit y hergestellt
<i>bouton-pression</i>	Druckknopf	„un bouton qui fonctionne par pression“ → Funktionsrelation: x funktioniert durch y'
<i>homme-grenouille</i>	Froschmann/ Taucher	„un homme qui est comme une grenouille“ → Vergleichsrelation: x ist wie y
<i>roman-fleuve</i>	Familienroman	„un roman qui est comme un fleuve“ → Vergleichsrelation: x ist wie y

Tabelle 3: Semantische Relationen in N+Präp+N-Komposita

L2-Kompositum	L1-Äquivalent	semantische Relation ( x = Kopf, y = Modifizierer)
<i>fer à cheval</i>	Hufeisen	„un fer pour un cheval“ (à = pour) → Bestimmungsrelation: x ist bestimmt für y
<i>ver à soie</i>	Seidenraupe	„un ver pour la soie“ (à = pour) → Bestimmungsrelation: x ist bestimmt für y
<i>clé de contact</i>	Zündschlüssel	„une clé pour le contact“ (de = pour) → Bestimmungsrelation: x ist bestimmt für y
<i>poubelle à pédale</i>	Tret(müll)eimer	„une poubelle avec une pédale“ (à = avec) → Haben-Relation: x hat ein y
<i>dessous du pied</i>	Fußsohle	„le dessous d'un pied“ → Teil-von-Relation: x ist Teil von y
<i>tête de mort</i>	Totenkopf	„la tête d'un mort“ → Teil-von-Relation: x ist Teil von y

**Verb+Nomen-Komposita** (im folgenden: V+N-Komposita). Komposita dieses Bildungsmusters sind stets exozentrisch. Im Gegensatz zu *endozentrischen* (a) wird bei *exozentrischen* (b) Komposita der Referent nicht durch den Kopf bezeichnet, vgl.

(a) *une pause café* → **une pause** pour prendre le café,

(b) *un chasse-mouches* → **un objet** pour chasser les mouches.

Der nominale Bestandteil bezeichnet in den meisten Komposita dieses Bildungsmusters ein Individuum. Der verbale Bestandteil drückt eine Handlung aus, in der das Individuum einer der Vorgangsbeteiligten ist. Die meisten V+N-Komposita bezeichnen Inanimata, wie Werkzeuge und Geräte. Für die Untersuchung wurden die in Tabelle 4 aufgeführten Komposita ausgewählt, bei denen die *Bestimmungsrelation* vorliegt.

Tabelle 4: Semantische Relationen in V+N-Komposita

L2-Kompositum	L1-Äquivalent	semantische Relation ( x = Kopf, y = Modifizierer)
<i>chasse-mouches</i>	Fliegenklatsche	„un objet pour chasser les mouches“ → Bestimmungsrelation: x ist bestimmt für y
<i>cache-nez</i>	Schal	„un objet pour cacher le nez“ → Bestimmungsrelation: x ist bestimmt für y
<i>coupe-papier</i>	Brieföffner	„un objet pour couper le papier“ → Bestimmungsrelation: x ist bestimmt für y
<i>presse-papiers</i>	Briefbeschwerer	„un objet pour presser les papiers“ → Bestimmungsrelation: x ist bestimmt für y

## 4. Datenerhebung, Auswertung und Diskussion der Ergebnisse

### 4.1. Datenerhebungsverfahren

Als Datenerhebungsverfahren für die Untersuchung wurde die Methode des *Lauten Denkens* gewählt. Dabei handelt es sich um eine empirische Methode, bei der Versuchspersonen gebeten werden, ihre Gedanken beim Bearbeiten von Aufgaben laut auszusprechen.

Ericsson & Simon (1980) haben die theoretische Grundlage für die Methode des Lauten Denkens vorgelegt. Ihre Überlegungen basieren auf der Grundannahme, daß das menschliche Denken ein Prozeß der *Informationsverarbeitung* ist. Sie unterteilen das Gedächtnis in zwei Speicher: ein *Langzeitgedächtnis*, das

durch große Speicherkapazität und geringe Zugänglichkeit charakterisiert ist, und ein *Kurzzeitgedächtnis* mit begrenzter Speicherkapazität und kurzer Aufbewahrungsdauer. Dem Kurzzeitgedächtnis kommt eine besondere Bedeutung zu, da es als zentrale Verarbeitungseinheit jeweils die Information enthält, auf die die Aufmerksamkeit einer Person gerichtet ist. Diese Information kann unmittelbar weiterverarbeitet werden, z.B. für die Verbalisierung mentaler Operationen. Ericsson & Simon (1980, S. 226) gehen davon aus, daß Lautes Denken zwar die Schnelligkeit der mentalen Operationen während der Aufgabendurchführung leicht verringert, aber nicht deren Struktur und Verlauf verändert.

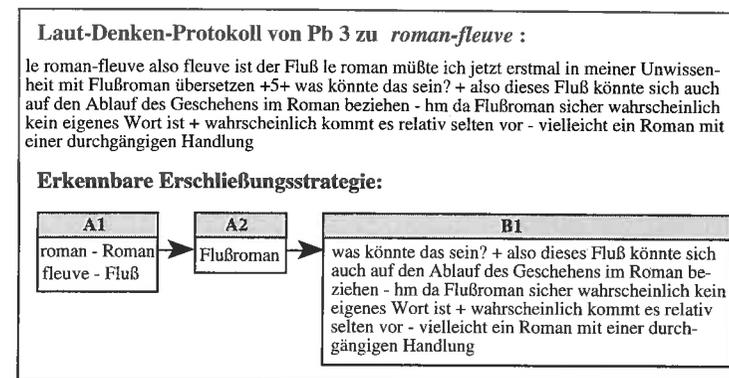
## 4.2. Versuchsdurchführung

Die Untersuchung wurde mit 25 fortgeschrittenen Romanistikstudenten an der Universität Wuppertal durchgeführt. Jedem Probanden wurden nacheinander 16 Karteikarten vorgelegt, die mit den ausgewählten französischen Komposita bedruckt waren. Bei der Reihenfolge wurde darauf geachtet, daß Komposita mit demselben Bildungsmuster nicht unmittelbar aufeinander folgten. Die Probanden wurden gebeten, für die ihnen gezeigten „Wörter“ die deutsche Entsprechung zu finden. Bei der Bearbeitung sollten sie alle Überlegungen verbalisieren, auch wenn sie ihnen nicht wichtig erschienen. Die Probanden wurden vor der Versuchsdurchführung dazu angehalten, dem Versuchsleiter mitzuteilen, wenn ihnen ein Kompositum bekannt war. Dadurch wurde sichergestellt, daß die Probanden die Bedeutung erschließen mußten. Die Verbalisierungen der Probanden wurden in ihrer gesamten Länge tontechnisch dokumentiert. Wenn Verbalisierungen ausblieben, wurden die Probanden durch die Frage „Was denken Sie jetzt?“ zum lauten Denken aufgefordert. Nach Abschluß der Untersuchung wurden die Aufnahmen vollständig transkribiert. Dabei orientierte ich mich an dem von Krings (1986) verwendeten Transkriptionsverfahren für Untersuchungen, die mit der Methode des Lauten Denkens durchgeführt werden. Dieses greift im wesentlichen auf eine normalschriftliche Darstellung zurück.

## 4.3. Auswertungsverfahren

Im ersten Schritt der Auswertung der Laut-Denken-Protokolle wurden die 16 Komposita getrennt voneinander betrachtet. Da mir in der Literatur kein Auswertungsverfahren zur Erfassung kognitiver Erschließungsstrategien und mentaler Operationen bekannt ist, mußte zunächst ein entsprechendes Verfahren entwickelt werden. Dieses habe ich so konzipiert, daß die Erschließungsstrategien der Probanden in einer Abbildung graphisch erfaßt werden. Es wurde versucht, aus den entsprechenden Äußerungen der Probanden (Pb) auf die menta-

len Operationen zu schließen, die sie zur Interpretation der jeweiligen Komposita anwendeten. Danach wurden die mentalen Operationen einer jeden Strategie gemäß der postulierten Erschließungsstrategie (s. Abbildung 3) in A1, A2, B1 und B2 klassifiziert. Bei der Auswertung der Erschließungsversuche mußte berücksichtigt werden, daß es sich um unerfahrene Probanden handelt, die kaum Übung darin haben, ihre mentalen Operationen vollständig bzw. chronologisch zu verbalisieren. In Abbildung 5 wird ein Beispiel für das entwickelte Auswertungsverfahren gegeben, nämlich die aus dem Laut-Denken-Protokoll erkennbare Erschließungsstrategie von Pb 3 zu *roman-fleuve*.



**Abbildung 5:** Erschließungsstrategie von Pb 3 zu *roman-fleuve*

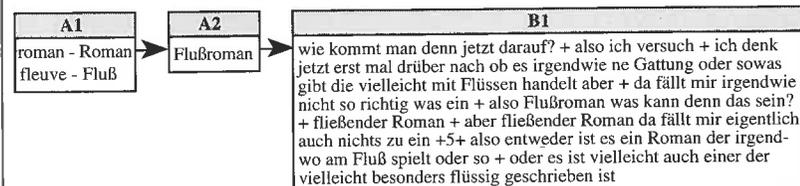
Um „typische“ Strategien herausfiltern zu können, wurden Strategien mit ähnlichen mentalen Operationen zu einer Strategie zusammengefaßt. Abbildung 6 illustriert, wie die Erschließungsstrategie von Pb 3 zu *roman-fleuve* mit der von Pb 18 zu einer Strategie zusammengefaßt wurde.

Die Erschließungsstrategie von Pb 18 stimmt grundlegend mit der von Pb 3 in A1 bis B1 überein. Beide Probanden übersetzten die Kompositumsglieder in die L1 und versuchten daran anschließend, die entsprechende semantische Beziehung zwischen *Roman* und *Fluß* zu finden. Da es jedoch keinem der Probanden gelang, ein deutsches Äquivalent für *roman-fleuve* zu erschließen, ist die B2-Operation nicht aufgeführt.

### Laut-Denken-Protokoll von Pb 18 zu *roman-fleuve* :

le roman-fleuve + hä? + hm roman ist der Roman und fleuve ist doch normalerweise Fluß + Flußroman + wie kommt man denn jetzt darauf? + also ich versuch + ich denk jetzt erst mal drüber nach ob es irgendwie ne Gattung oder sowas gibt die vielleicht mit Flüssen handelt aber + da fällt mir irgendwie nicht so richtig was ein + also Flußroman was kann denn das sein? + fließender Roman + aber fließender Roman da fällt mir eigentlich auch nichts zu ein +5+ also entweder ist es ein Roman der irgendwo am Fluß spielt oder so + oder es ist vielleicht auch einer der vielleicht besonders flüssig geschrieben ist

#### Erkennbare Erschließungsstrategie:



#### Erschließungsstrategie von Pb 3 und Pb 18:

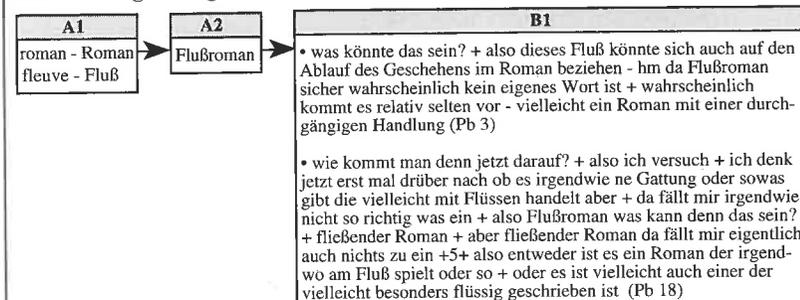


Abbildung 6: Erschließungsstrategien von Pb 3 und Pb 18 zu *roman-fleuve*

Im folgenden wird die Auswertung der N+N-, N+Präp+N- und V+N-Komposita jeweils an einem Beispiel vorgestellt.<sup>2</sup> Daran anschließend werden in Abschnitt 5 die Erschließungsstrategien, die bei der Auswertung aller untersuchten Komposita ermittelt werden konnten, miteinander verglichen und zusammenfassend graphisch dargestellt. Auf der Basis des Vergleichs werden lernerspezifische Verhaltensweisen bei der Interpretation fremdsprachlicher Komposita aufgezeigt.

<sup>2</sup> Für die vollständige Auswertung der untersuchten Komposita s. Schliebs (1995).

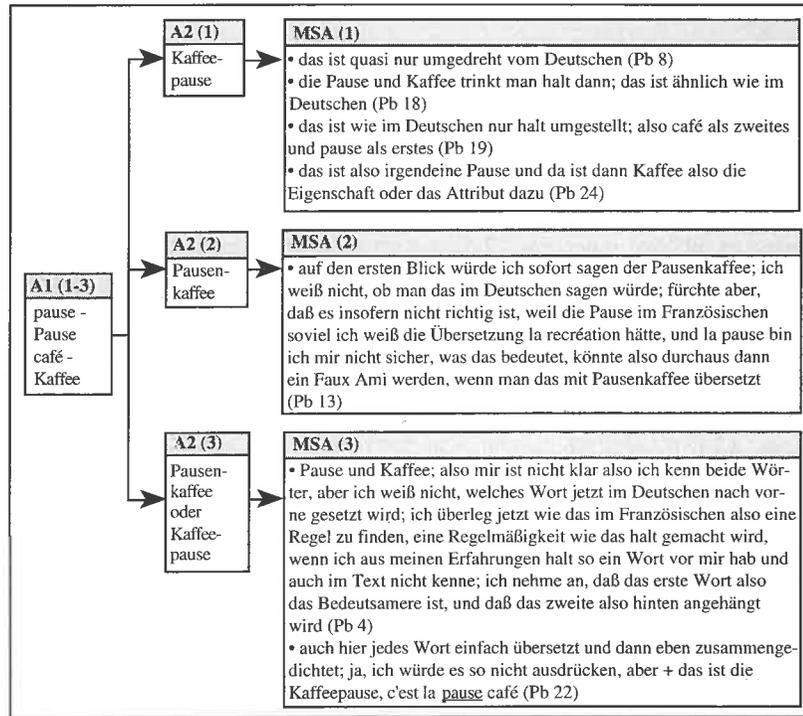
## 4.4. Auswertung der N+N-Komposita

Die Auswertung der N+N-Komposita weist grundlegende Erschließungsstrategien der Probanden auf. Diese werden in Abbildung 7 an *la pause-café* detailliert dargestellt. Mit **metasprachlichen Aussagen (MSA)** sind solche Reaktionen erfaßt, die Aussagen zu grammatischen Eigenschaften und Regeln des L2-Kompositums und des L1-Äquivalents darstellen.

**Zur A1-Operation.** In allen Strategien zur Erschließung von *la pause café* zerlegten die Probanden das L2-Kompositum in seine Einheiten und übersetzten diese in die L1 (frz. *pause* = dt. *Pause*, frz. *café* = dt. *Kaffee*).

**Zur A2-Operation.** Die Probanden bildeten zunächst Hypothesen über das Determinationsverhältnis. In der ersten Strategie [A2 (1)] setzten sie die Einheiten spontan in der richtigen Sequenz (*Kaffeepause*) und in der zweiten Strategie [A2 (2)] in der falschen Sequenz (*Pausenkaffee*) zusammen. In der dritten Strategie [A2 (3)] traten Sequenzunsicherheiten auf (*Pausenkaffee* oder *Kaffeepause?*). Die Probanden hatten keine Probleme damit, *Pausenkaffee* als lexikalisiertes Lexem anzuerkennen. Hierbei liegt vermutlich eine Analogiebildung zu bekannten Komposita mit *Pause(n)* als Modifizierer vor, vgl. *Pausenbrot*.

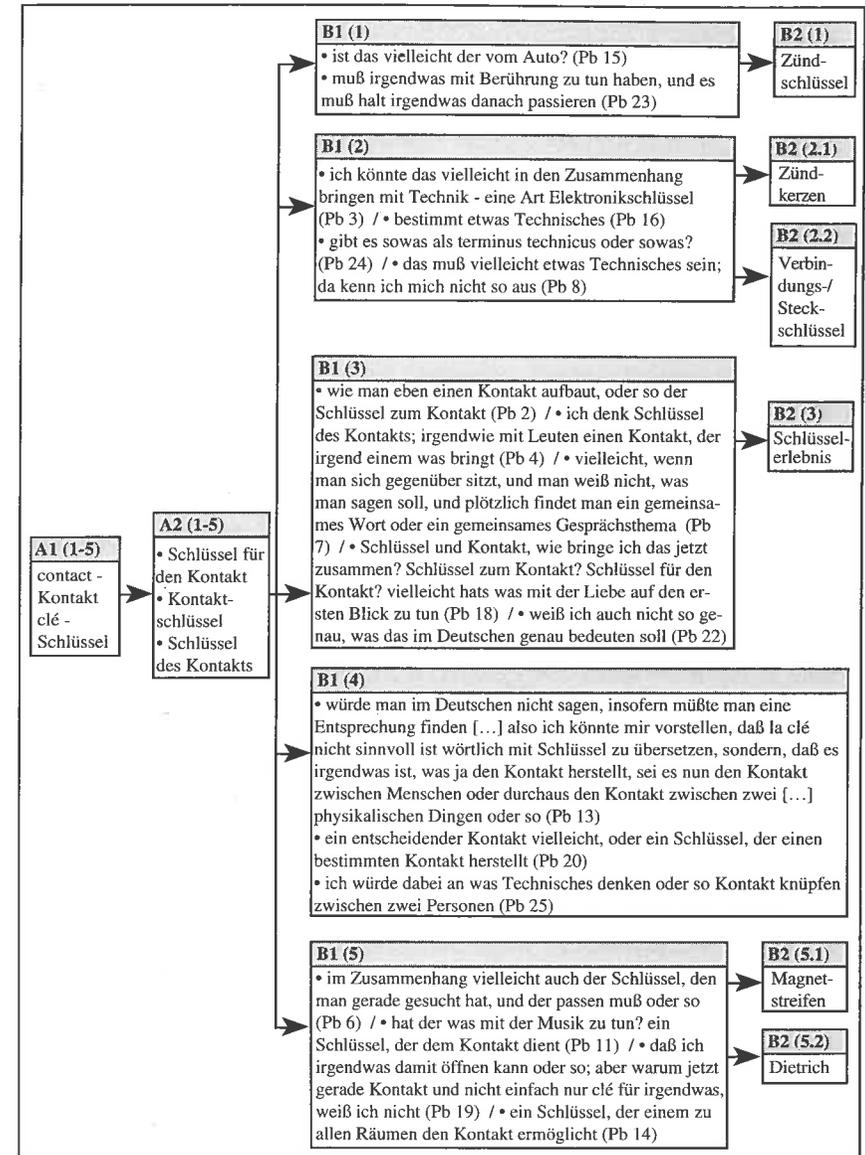
**Zu den MSA.** Im Anschluß an die A2-Operation äußerten sich viele Probanden zur unterschiedlichen Sequenz in französischen und deutschen Komposita, vgl. „[*la pause café*] das ist wie im Deutschen nur halt umgestellt; also *café* als zweites und *pause* als erstes“ (Pb 19). Mit diesen Aussagen sicherten sie die Richtigkeit ihres L1-Äquivalents ab. Einige Probanden machten nähere Angaben zur semantischen Relation zwischen Kopf und Modifizierer in diesem Kompositum, vgl. „*la pause* heißt die *Pause* und *Kaffee* trinkt man halt dann“ (Pb 18) und „das ist also irgendeine *Pause* und die wird also + da ist dann *Kaffee* also die Eigenschaft oder das Attribut dazu“ (Pb 24) [MSA (1)]. Pb 13 hatte Bedenken, *pause* mit *Pause* zu übersetzen, da er für *Pause* nur das französische Äquivalent *la récréation* kennt. Ihm war nicht bekannt, daß *la récréation* nur die *Schulpause* bezeichnet [MSA (2)]. Die Probanden, die sich der richtigen Sequenz nicht schlüssig waren, aktivierten sprachliches Regelwissen, was sie entweder zur richtigen oder zur falschen Sequenz führte. Einigen Probanden gelang es, unter Verwendung ihres Wissens über die französische Wortbildung, eine Regel für die Sequenz in Komposita abzuleiten, vgl. „...ich weiß nicht, welches Wort jetzt im Deutschen nach vorne gesetzt wird; ich überleg jetzt wie das im Französischen also eine Regel zu finden, eine Regelmäßigkeit wie das halt gemacht wird...“ (Pb 4) [MSA (3)].

Abbildung 7: Strategien zur Erschließung von *la pause café*

#### 4.5. Auswertung der N+Präp+N-Komposita

Durch die Untersuchung konnten grundlegende Strategien zur Erschließung von N+Präp+N-Komposita herausgefunden werden. Diese werden in Abbildung 8 an der Auswertung von *la clé de contact* dargestellt.

**Zur A1-Operation.** Die Probanden zerlegten *clé de contact* in seine Einheiten und übersetzten diese in die L1 (frz. *clé* = dt. *Schlüssel*, frz. *contact* = dt. *Kontakt*). Die meisten Probanden gaben in diesem Schritt kein L1-Äquivalent für die Präposition an.

Abbildung 8: Strategien zur Erschließung von *la clé de contact*

**Zur A2-Operation.** Danach setzten einige Probanden die L1-Einheiten spontan in der richtigen Sequenz zu *Kontaktschlüssel* zusammen. Die meisten Probanden jedoch bildeten aus den Einheiten ein L1-Syntagma der Form „(Det) x Präp (Det) y“. Dabei wiesen sie *de* Genitivfunktion zu (vgl. „Schlüssel *des* Kontakts“) oder gaben *für* als mögliche Übersetzung für die Präposition an (vgl. „Schlüssel *für* den Kontakt“). Diese Probanden erkannten folglich, daß *de* die Kompositumsglieder in eine Bestimmungsrelation („x ist bestimmt für y“) setzt. Die Ergebnisse zeigen, daß bei den präpositionalen Komposita relativ wenig Sequenzfehler gemacht wurden. Das ist darauf zurückzuführen, daß die Probanden diese Komposita aufgrund ihres formalen Bildungsmusters wie ein Syntagma behandelten.

**Zur B1-Operation.** Um die Bedeutung des L1-Kompositums bzw. Syntagmas interpretieren zu können, versuchten die Probanden, mittels ihres Weltwissens die semantische Relation zwischen den Kompositumsgliedern zu erschließen, vgl. „muß irgendwas mit Berührung zu tun haben, und es muß halt irgendwas danach passieren“ (Pb 23). Sie interpretierten die Wortumschreibung als eine bestimmte Art von Schlüssel, nämlich *einen Schlüssel, der etwas mit Technik zu tun hat* [B1 (1) + (2)], vgl. „ich könnte das vielleicht in den Zusammenhang bringen mit Technik – eine Art Elektronikschlüssel“ (Pb 3). Andere Probanden nahmen an, daß es sich um *einen Schlüssel zu einem zwischenmenschlichen Kontakt* [B1 (3)] handelt. Die Probanden leiteten eine semantische Relation zwischen den Referenten ab, wobei sie *Schlüssel* nicht als Gegenstand interpretierten, sondern im übertragenen Sinn gebrauchten, vgl. „wie man eben einen Kontakt aufbaut, oder so der Schlüssel zum Kontakt“ (Pb 2), „vielleicht hats was mit Liebe auf den ersten Blick zu tun“ (Pb 18). Einige Probanden waren sich nicht sicher, ob es *ein Schlüssel für einen technischen oder zu einem zwischenmenschlichen Kontakt* [B1 (4)] ist, vgl. „ich würde dabei an was Technisches denken oder so Kontakt knüpfen zwischen zwei Personen“ (Pb 25), „ich könnte mir vorstellen, daß es irgendwas ist, was den Kontakt herstellt, sei es nun den Kontakt zwischen Menschen oder durchaus den Kontakt zwischen zwei physikalischen Dingen“ (Pb 13). Andere Probanden interpretierten die Wortumschreibung aufgrund ihres Wissens über Schlüssel als „einen Schlüssel, der einem zu allen Räumen den Kontakt ermöglicht“ (Pb 14) oder auch „de[n] Schlüssel, den man gerade gesucht hat, und der passen muß...“ (Pb 6) [B1 (5)].

**Zur B2-Operation.** Daran anschließend suchten die Probanden nach einem L1-Lexem, das mit dem Konzept in Verbindung steht, das sie bei der Interpretation der semantischen Relation gebildet haben und schlossen auf *Zündschlüssel* [B2 (1)], *Zündkerzen* [B2 (2.1)] *Verbindungs-* bzw. *Steckschlüssel* [B2 (2.2)]

*Schlüsselerlebnis* [B2 (3)], *Magnetstreifen* [B2 (5.1)] oder *Dietrich* [B2 (5.2)]. Geling es den Probanden, ein entsprechendes Lexem zu finden, dann beendeten sie ihre Analyse an dieser Stelle. Die Probanden, deren Suche nach einem L1-Äquivalent erfolglos war, vermuteten, daß dieses im Deutschen nicht existiert und analysierten die L1-Wortumschreibung nicht weiter, vgl. „[Schlüsselkontakt] würde man im Deutschen nicht sagen, insofern müßte man eine Entsprechung finden...“ (Pb 13).

#### 4.6. Auswertung der V+N-Komposita

Auch bei den V+N-Komposita konnten grundlegende Lernerstrategien aufgezeigt werden. Diese sollen an der Auswertung von *le chasse-mouches* exemplifiziert werden (vgl. Abbildung 9).

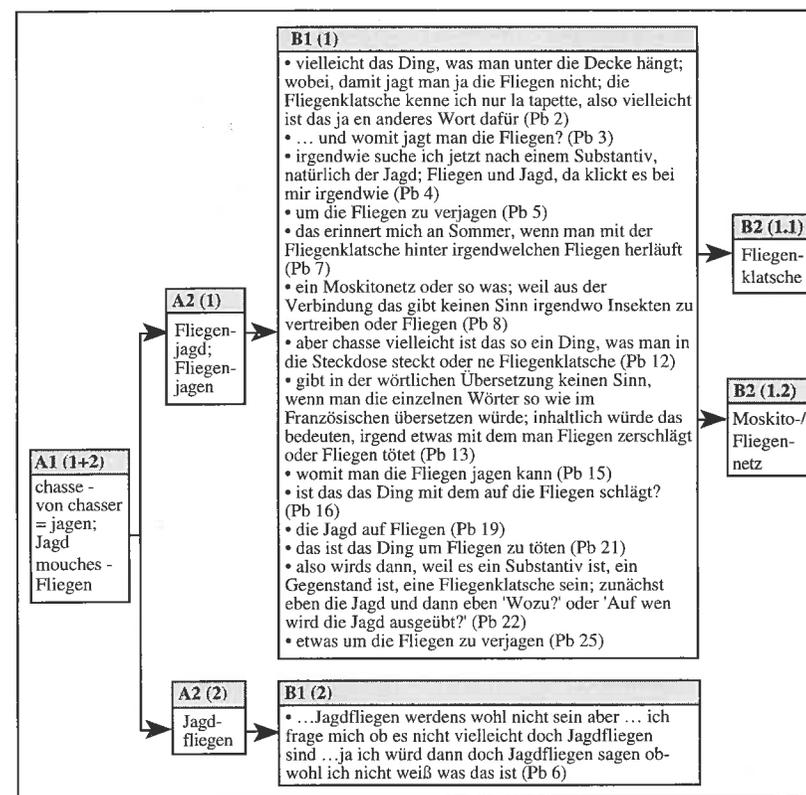


Abbildung 9: Strategien zur Erschließung von *le chasse-mouches*

**Zur A1-Operation.** Beide Strategien haben gemeinsam, daß die Probanden zunächst das Kompositum in seine Einheiten zerlegten und diese einzeln in die L1 übersetzten. Dabei wurde *chasse* von den Probanden sowohl als Verbform von *chasser* erkannt als auch mit dem Substantiv *Jagd* übersetzt.

**Zur A2-Operation.** Die Strategien unterscheiden sich in der verschiedenartigen Durchführung dieser Operation. Die meisten Probanden setzten die L1-Einheiten spontan in der richtigen Sequenz zu den Komposita *Fliegenjagd* bzw. *Fliegenjagen* [A2 (1)] zusammen. Nur einige Probanden kombinierten die Einheiten in der falschen Sequenz zu *Jagdfliegen* [A2 (2)].

**Zur B1-Operation.** Die Probanden interpretierten die Bedeutung des Kompositums mittels ihres Weltwissens. Viele erkannten, daß es sich bei *chasse-mouches* um ein exozentrisches Kompositum handelt. Das ist daran zu erkennen, daß sie einen Referenten außerhalb der Konstruktion suchten und ihn mit „... das Ding um Fliegen zu töten“ (Pb 21), „...irgend etwas mit dem man Fliegen zerschlägt oder ... tötet“ (Pb 13) oder „...etwas um die Fliegen zu verjagen“ (Pb 25) paraphrasierten [B1 (1)]. Pb 6 versuchte, *Jagdfliegen* zu interpretieren, fand jedoch keine passende semantische Relation zwischen den Referenten [B1 (2)].

**Zur B2-Operation.** Im Anschluß daran suchten die Probanden nach einem lexikalisierten L1-Äquivalent für die erhaltene Wortumschreibung. Die meisten Probanden schlossen auf *Fliegenklatsche* [B2 (1.1)], einige auf *Moskito-* bzw. *Fliegennetz* [B2 (1.2)].

## 5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war die empirische Überprüfung der kognitiven Strategien, die Lerner beim Verstehen unbekannter fremdsprachlicher Komposita anwenden. Des weiteren sollten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie sprachliches und konzeptuelles Wissen bei der Erschließung von Komposita ohne sprachlichen Kontext zusammenspielen.

Durch die Untersuchung konnten grundlegende kognitive Erschließungsstrategien ermittelt werden. Diese sind in Abbildung 10 zusammenfassend graphisch dargestellt.

**Zur A1-Operation.** Die Untersuchungsergebnisse geben Aufschluß darüber, daß Lerner zur Erschließung fremdsprachlicher Komposita zunächst ihr Wissen um Basislexeme sowie deren Genus, Numerus und Wortart aktivieren. Sie zerlegen das L2-Kompositum in seine Einheiten und übersetzen diese in die L1. Ist ihnen die Polysemie eines Bestandteils bewußt, dann aktivieren sie alle seine Bedeutungen.

**Zur A2-Operation.** Es zeigte sich, daß die Lerner im folgenden je nach formalem Bildungsmuster des Kompositums unterschiedlich vorgehen. Bei den V+N-Komposita setzten die meisten Lerner die Einheiten spontan in der richtigen Sequenz zu einem L1-Kompositum zusammen. Einige Lerner verfahren ebenso mit den übersetzten Einheiten der N+Präp+N-Komposita. Die meisten Lerner jedoch behandeln diese Komposita aufgrund ihres formalen Bildungsmusters wie ein Syntagma der Form „(Det) x Präp (Det) y“. Sie weisen der Präposition eine Funktion zu, die das zweite Kompositumsglied in eine bestimmte subordinierende Beziehung zum ersten setzt. Bei den N+N-Komposita bilden die Lerner zunächst Hypothesen über das Determinationsverhältnis. Sie setzen entweder die L1-Einheiten in der richtigen oder falschen Sequenz zu einem Kompositum zusammen, oder sie sind sich der Sequenz nicht sicher. In diesem Fall aktivieren sie sprachliches Regelwissen, wonach sie sich entweder für die richtige oder falsche Sequenz entscheiden. Bei den N+N-Komposita traten häufig Fehler und Unsicherheiten auf. Diese sind darin begründet, daß sich viele Lerner der Regel für die unterschiedliche Sequenz nicht bewußt sind. Sie setzen die Einheiten in den meisten Fällen zu dem Kompositum zusammen, das ihnen im Deutschen am vertrautesten ist. Daher wurde das Kompositum *café filtre* von fast allen Lernern mit „Kaffeefilter“ anstelle von „Filterkaffee“ übersetzt. Das Kriterium der Vertrautheit ist besonders bei Lernern mit unsicherem Sprachwissen dominant.

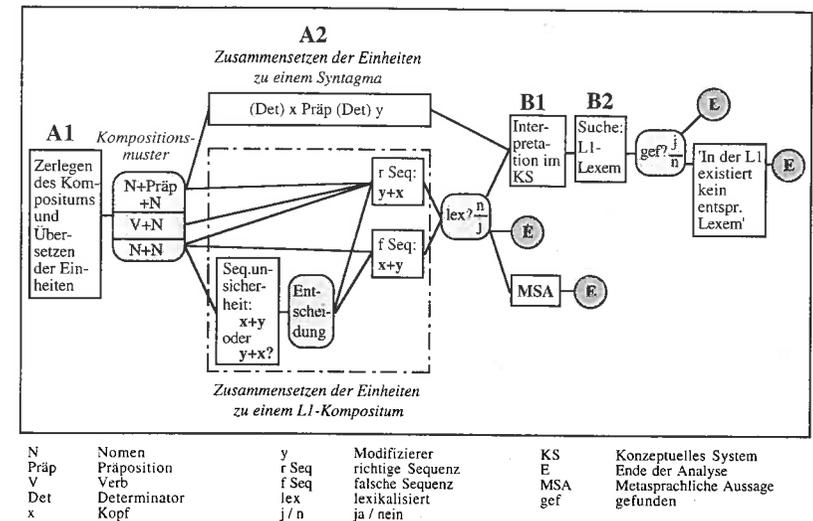


Abbildung 10: Zusammenfassung der Erschließungsstrategien

Entspricht das in der A2-Operation zusammengesetzte Kompositum einem lexikalisierten L1-Lexem, dann beenden die Lerner ihre Analyse oder machen zuvor **metasprachliche Aussagen** zur Absicherung ihres Ergebnisses.

**Zur B1-Operation.** Stimmt das L1-Kompositum hingegen nicht mit einem lexikalisierten L1-Lexem überein, wie bei *roman-fleuve*, das mit *Flußroman* bzw. *Romanfluß* übersetzt wurde, dann versuchen die Lerner, mittels ihres Weltwissens eine passende semantische Relation zwischen den Referenten zu finden. Diese Operation führen die Lerner auch bei den Syntagmen aus, die sie aus den übersetzten Einheiten der N+Präp+N-Komposita gebildet haben. Die Erschließung der semantischen Relation bereitet den Lernern kaum Schwierigkeiten. Das gilt sowohl für die endozentrischen (N+N- und N+Präp+N-) als auch für die exozentrischen (V+N-)Komposita. Da den Lernern exozentrische Komposita aus der L1 vertraut sind, gehen sie bei der Erschließung unbekannter Komposita nicht unbedingt davon aus, den Referenten innerhalb der Konstruktion zu finden. Aus den Untersuchungsergebnissen konnte nicht abgeleitet werden, welche unterschiedlichen Interpretationsregeln die Lerner zur Ermittlung der semantischen Relation abtesten. Die Ergebnisse geben keinen Aufschluß über eine Beziehung zwischen den semantischen Eigenschaften der Kompositumsglieder und der Erschließung der vorliegenden semantischen Relation. Zum Beispiel werden „x ist bestimmt für y“-Relationen sowohl bei Komposita angenommen, deren beide Glieder das Merkmal [+konkret] haben (z.B. *bloc-notes*) als auch bei Komposita, bei denen solche Übereinstimmungen nicht vorliegen, wie N<sub>1</sub> [+konkret] + N<sub>2</sub> [-konkret] (*clé de contact*), N<sub>1</sub> [-belebt] + N<sub>2</sub> [+belebt] (*fer à cheval*), N<sub>1</sub> [+belebt] + N<sub>2</sub> [-belebt] (*ver à soie*). Die „x ist wie y“-Relationen werden sowohl bei Komposita mit den Merkmalen N<sub>1</sub> [+human] + N<sub>2</sub> [-human] (*homme-grenouille*) als auch bei N<sub>1</sub> [-belebt] + N<sub>2</sub> [+belebt] (*roman-fleuve*) angenommen.

**Zur B2-Operation.** Im Anschluß an die B1-Operation suchen die Lerner für die erhaltene Wortumschreibung nach einem lexikalisierten L1-Lexem. Gelingt es ihnen, ein entsprechendes Lexem zu finden, dann beenden sie ihre Analyse. Die Lerner, deren Suche nach einem L1-Äquivalent erfolglos bleibt, belassen ihr Ergebnis bei einer Paraphrase der Bedeutung des Kompositums und gehen davon aus, daß das Wort im Deutschen nicht existiert, vgl. „...[poubelle à pédale] das ist also ein Mülleimer mit einem Pedal dran + hm weiß ich auch nicht ob es im Deutschen irgendein Wort dafür gibt“ (Pb 3), „[homme-grenouille] ...ich überleg gerade ob es ne Bezeichnung gibt im Deutschen für nen Menschen der einem Frosch ähnlich sieht“ (Pb 10).

## 6. Ausblick

Durch die Untersuchung konnte gezeigt werden, daß Lerner bei der Interpretation von L2-Komposita ohne sprachlichen Kontext gemäß der postulierten kognitiven Strategie vorgehen. Diese Erschließungsstrategie variiert – wie in Abschnitt 5 dargestellt – in der Ausführung ihrer Operationen, je nach Art der morphosyntaktischen und semantischen Charakteristika der einzelnen Komposita. Die Lerner aktivieren bei der Erschließung unbekannter L2-Komposita sowohl sprachliches als auch allgemeines Wissen. Sie ziehen zunächst ihr sprachliches Wissen heran, um das Lexem morphosyntaktisch zu analysieren. Danach erstellen sie unter Hinzunahme des Weltwissens sinnvolle Interpretationen.

Die Untersuchungsergebnisse haben gezeigt, daß die Methode des Lauten Denkens ein geeignetes Mittel ist, um Aufschluß über die kognitiven Strategien von Lernern zu gewinnen. Um weitere Erkenntnisse über die Strategien zur Erschließung von Komposita und anderen morphologisch komplexen Lexemen zu bekommen, bieten sich verschiedene Varianten dieses Datenerhebungsverfahrens an.

Lerner verfügen bereits am Anfang des Erlernens der L2 über eine Vielfalt an Einheiten- und Regelwissen, das sie mit dem Hineinwachsen in die L1 erworben haben. Allerdings handelt es sich dabei um implizites Wissen, das sie nicht ohne weiteres ins Bewußtsein heben können. Außerdem setzen sie dieses Wissen nicht automatisch beim Gebrauch der L2 ein (s. Arendt, 1992). Vor diesem Hintergrund könnte in weiteren Studien eine Untersuchung durchgeführt werden, bei der die Lerner vorher in französischer Wortbildung (speziell Kompositabildung) geschult werden. Des weiteren sollten die Determinationsverhältnisse sowie die Interpretationsmöglichkeiten von Komposita explizit gemacht werden. Durch diese Art der „gesteuerten“ Laut-Denken-Untersuchung könnte Aufschluß darüber gewonnen werden, ob und wie die kognitiven Strategien der Lerner nach der Bewußtmachung der Regeln variieren. Insbesondere könnte dadurch überprüft werden, ob die Lerner das L1-Äquivalent des L2-Kompositums einfacher und gezielter erschließen können.

Denkbar wären auch Laut-Denken-Untersuchungen mit Probanden verschiedener Lernstadien, um unterschiedliche Phasen des Zweitspracherwerbs empirisch nachweisen zu können. Es könnte den Fragen nachgegangen werden, inwiefern die kognitiven Erschließungsstrategien der Lerner je nach Umfang des Sprachwissens differieren, und wie Anfänger versuchen, die Defizite ihres begrenzten Sprachwissens auszugleichen.

## Literaturverzeichnis

- Aitchison, Jean. (1993). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon* (2. Aufl.). Oxford & New York: Basil Blackwell.
- Arendt, Manfred. (1992). Prozedurales Wissen in der Praxis des schulischen Fremdsprachenunterrichts. *Die Neueren Sprachen*, 91(6), 615-626.
- Bierwisch, Manfred & Lang, Ewald. (1987). Etwas länger – viel tiefer – immer weiter: Epilog zum Dimensionsadjektiveprojekt. In Manfred Bierwisch & Ewald Lang (Hrsg.), *Grammatische und konzeptuelle Aspekte von Dimensionsadjektiven* (S. 649-699). Berlin: Akademie Verlag.
- Ericsson, K. Anders & Simon, Herbert A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87, 215-251.
- Grevisse, Maurice. (1980). *Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui* (11. Aufl.). Paris: Duclot.
- Krings, Hans P. (1986). *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*. Tübingen: Narr.
- Levelt, Willem J.M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Scherfer, Peter. (1994). Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens. In Wolfgang Börner & Klaus Vogel. (Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb* (S. 185-215). Tübingen: Narr.
- Schliebs, Anja. (1995). *Die mentale Verarbeitung französischer Nominalkomposita durch deutsche Lerner*. Arbeiten des Sonderforschungsbereichs 282 „Theorie des Lexikons“, Nr. 66. Universität Wuppertal.
- Schwarze, Christoph. (1983). Une typologie des contrastes lexicaux. In Manfred Faust (Hrsg.), *Allgemeine Sprachwissenschaft, Sprachtypologie und Textlinguistik (Festschrift für Paul Hartmann)* (S. 199-211). Tübingen: Narr.
- Schwarze, Christoph & Wunderlich, Dieter. (1985). Einleitung. In Christoph Schwarze & Dieter Wunderlich (Hrsg.), *Handbuch der Lexikologie* (S. 7-23). Königstein, Ts.: Athenäum.

## The relationship between language learning awareness and language using awareness among university-level *ab initio* learners of German

Jennifer Ridley\*

The paper explores the relationship between on the one hand learners' conceptions of the task of foreign language learning and of themselves as language learners (jointly referred to here as their language learning awareness) and on the other hand various types of reflective problem-solving strategies they use when trying to produce the target language (conscious strategizing which can be summarized by the term language using awareness). It refers to a longitudinal case study of a small group of experienced and successful Anglophone learners who start to learn German at university. The data presented is based on the learners' introspective reports which they give in a series of semi-structured interviews and think-aloud protocols relating to their performances in a series of oral and writing tasks. It shows evidence to suggest that some learners adopt their own preferred agenda for their learning which is associated with their conceptions of themselves as language learners and which influences the strategies they use to overcome lexical problems in target language production tasks.

### 1. Introduction

The current paradigm shift towards process-oriented learning and learner-centredness has certain implications for teachers who look upon their learner group in terms of individuals with their own capabilities, capacities and needs. Underpinning the focus on learners as individuals is the growing evidence which suggests that potential benefits ensue when learners acquire the ability to reflect on themselves as language learners, as part of the process of their taking more responsibility for their learning. Several areas of second language acquisition and pedagogy research emphasise the validity of learners' reflectivity, including their capacity for self-awareness. Within the area of curriculum design learners are frequently consulted as part of an initial needs analysis and later in what turns out to be a syllabus which is essentially negotiated. Also, the construct learner autonomy is based on the notion that learners should develop the ability to reflect on, and subsequently manage their own learning. We see an emphasis on learner reflection in Little's definition (1991, p. 4):

\* Address for correspondence: Dr. J. Ridley, University of Dublin, Centre for Language and Communication Studies, Arts Building, Trinity College, Dublin 2, Ireland.