

## Oldenbourg

Redaktioneller Beirat:

Priv.-Doz. Dr. Jens Bahns (Kiel)  
Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Essen)  
Prof. Dr. Wilfried Brusch (Hamburg)  
Prof. Dr. Daniela Caspari (Berlin)  
Prof. Dr. Rüdiger Grotjahn (Bochum)  
Prof. Dr. Gabriele Kasper (Honolulu)  
Prof. Dr. Friederike Klippel (München)  
Prof. Dr. Frank G. Königs (Marburg)  
Prof. Dr. Claire Kramsch (Berkeley)  
Prof. Dr. Michael Legutke (Gießen)  
Prof. Dr. Gudula List (Berlin)  
Prof. Dr. Manfred Raupach (Kassel)  
Priv.-Doz. Dr. Gerhard W. Schnaitmann (Heidelberg)  
Prof. Dr. Helmut J. Vollmer (Osnabrück)  
Prof. Dr. Günther Zimmermann (Braunschweig)

Anschrift der Redaktion (verantwortlich):

Redaktion ZFF  
c/o Prof. Dr. Claudia Riemer  
Universität Bielefeld  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft  
Postfach 10 01 31  
D-33501 Bielefeld  
Fax: 0521/106-2996  
E-Mail: [zff@uni-bielefeld.de](mailto:zff@uni-bielefeld.de)

Erscheinungsweise: Jährlich zwei Hefte, Umfang je Heft ca. 160 Seiten

Bezugsbedingungen: Der Preis für das Jahresabonnement ist im Mitgliedsbeitrag der DGFF enthalten. Für Nichtmitglieder beträgt das Jahresabonnement € 26,00. Einzelhefte kosten € 15,00. Alle Preise zzgl. Versandkosten.

Bestellungen: Direkt beim Verlag oder über Cornelsen Verlagskontor GmbH & Co. KG, Zeitschriftenabteilung, Kammerratsheide 66, 33609 Bielefeld, Tel. (0521) 9719-155, Fax (0521) 9719-296, [zeitschriftenservice@cvk.de](mailto:zeitschriftenservice@cvk.de)

Anzeigenverwaltung (verantwortlich): Renate Kienzler, Anzeigenagentur ConTex, Pater-Kolbe-Straße 3, 71638 Ludwigsburg, Tel. 07141/871-670, Fax -753, [www.context-lb.de](http://www.context-lb.de). Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 5, gültig ab 1.1.2005.

Diese Ausgabe enthält eine Beilage der Narr Francke Attempto Verlag GmbH&Co. KG, Dischingerweg 5, 72070 Tübingen. Wir bitten um freundliche Beachtung.

# ZFF

## Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Organ der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung

herausgegeben von

Prof. Dr. Eva Burwitz-Melzer (Gießen)  
Prof. Dr. Britta Hufeisen (Darmstadt)  
Prof. Dr. Karin Kleppin (Leipzig)  
Prof. Dr. Jürgen Kurtz (Karlsruhe)  
Prof. Dr. Claudia Riemer (Bielefeld)

2005  
Band 16  
Heft 2

ISSN 0939-7299

ISBN 3-486-92051-0

Verlag: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH, Rosenheimer Straße 145, D-81671 München, [www.oldenbourg-bspv.de](http://www.oldenbourg-bspv.de)

© 2005 Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Gesamtherstellung: Schroff Druck und Verlag GmbH, Kobelweg 12 1/6, 86156 Augsburg

<b>Informationen und Zuschriften</b>	
Informationen über die DGFF .....	313
Eintrittserklärung .....	315
Eingegangene Bücher .....	317
Hinweise zur Manuskripterstellung .....	325

## Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung

Lena Heine<sup>1</sup>

The think-aloud method is used in many empirical studies and is regarded as an important tool within the field of second language acquisition research. It is used to gain insight into cognitive processes. However, few studies include a critical reflection on the cognitive basis which this method is based upon. Furthermore, central terms such as 'introspection', 'verbal protocol' or 'think-aloud protocol' are used in different ways which makes it difficult to compare results among studies.

After clarifying central terms, this paper discusses the think-aloud method and its critics and compares it to other forms of verbalisation which, although similar on the surface level, show crucial differences with regard to what kind of data is elicited. Special emphasis is laid upon the question in which language think-aloud protocols should be carried out in second language research.

Ziel der Fremdsprachenforschung ist es, nicht nur das beobachtbare Verhalten von Fremdsprachenlernern zu beschreiben (zum Beispiel schriftliche oder mündliche Äußerungen), sondern auch zu erklären, weshalb es in dieser Form auftritt und welche Verstehens-, Lern- und Entscheidungsprozesse ihm vorausgegangen sind - welche kognitive Struktur und Dynamik also die Grundlage für bestimmte Lernerhandlungen sind. Allerdings ist es schwierig, Zugang zu diesen Prozessen zu erhalten und sie abzubilden, da sie aus den beobachtbaren Ereignissen nur sehr ungenau zu erschließen sind.

Das Laute Denken ist eine Methode, mit der versucht wird, Zugang zu solchen kognitiven Prozessen zu erlangen. Sie bedient sich der Tatsache, dass die denkende Person selbst Aussagen darüber treffen kann, was ihr durch den Kopf geht. Dazu wird die Person aufgefordert, alles laut auszusprechen, woran sie denkt, während sie in die Ausführung einer bestimmten Handlung vertieft ist. Aus diesen gleichzeitigen Verbalisierungen wird versucht, den Ablauf der Gedankentätigkeit zu rekonstruieren.

Dieses Verfahren wurde erstmals Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts zur Erforschung von Problemlösungsprozessen eingesetzt (Bühler 1907; Duncker 1935). Unter der Dominanz behavioristischer Wissenschaftsansätze wurde das Laute Denken als Forschungsinstrument heftig kritisiert und mehrere Jahrzehnte lang kaum verwendet. Erst mit dem Aufkommen von stärker kognitiv ausgerich-

<sup>1</sup> Korrespondenzadresse: Lena Heine, Forschungsstelle Bilingualismus und Mehrsprachigkeit, Fachbereich 7 Sprach- und Literaturwissenschaft, Neuer Graben 40, Universität Osnabrück, 49074 Osnabrück, E-Mail: lena.heine@uni-osnabrueck.de

teten Untersuchungsansätzen wandte sich die Wissenschaft ihm wieder zu (guter Überblick bei Gass & Mackey 2000: Kap. 1).

Zentral für die Entwicklung und Ausarbeitung der Lautdenkmethodologie und ihrer Verankerung in einem kognitiven Modell war die Veröffentlichung von Ericsson & Simon (1984), *Protocol Analysis: Verbal reports as data*. Auf der Basis des Problemlösungsmodells von Newell & Simon (1972) wird in dieser Arbeit ein fundierter theoretischer Rahmen für die Abbildung von kognitiven Aktivitäten mit Hilfe von Lautem Denken entwickelt (Kurzdarstellung in Ericsson & Simon 1987 oder Green 1998). Seitdem wurde Lautes Denken in einer Fülle von Studien für die Untersuchung verschiedener Denkaktivitäten eingesetzt und kann mittlerweile als etablierte Methode gelten (für Überblicke über die Problemlösungs- und Entscheidungsforschung s. Ericsson & Simon 1993; über die Leseverstehensforschung s. Pressley & Afflerbach 1995: 18ff. u. 26ff.). In der Fremdsprachenforschung findet diese Methode erst seit wenigen Jahrzehnten Verwendung und wird vorrangig dazu verwendet, um kognitive Strategien beim Lesen und Verstehen von Texten, beim Schreiben, Übersetzen und Testen zu untersuchen (Überblicke in Færch & Kasper 1987a; Stemmer 1991: 42).

Selten wird das Verfahren allerdings detailliert begründet oder methodisch reflektiert. Im Folgenden soll jedoch aufgezeigt werden, wie wichtig es ist, Lautdenkprotokolle von anderen Formen verbaler Protokolle abzugrenzen, da durch sie sehr unterschiedliche Daten erhoben werden.

## 1. Welche Denkinhalte werden durch Lautdenkprotokolle abgebildet?

Ericsson & Simon (1993) legen ihren Ausführungen das Informationsverarbeitungsmodell nach Newell & Simon (1972) zu Grunde. In diesem bewusst allgemein gehaltenen Modell werden Denkprozesse als Folge unterschiedlicher mentaler Zustände aufgefasst. Wenn eine Person beim Lauten Denken ausspricht, welche Zustände sie durchläuft, können daraus die kognitiven Prozesse rekonstruiert werden, die zum jeweiligen Zustand geführt haben.

Eine weitere wichtige Annahme ist die, dass sich Information in verschiedenen Gedächtnisspeichern befinden kann. Dabei weist das Arbeitsgedächtnis (AG) eine begrenzte Speicherkapazität auf, die durch die Aufmerksamkeitsspanne begrenzt wird, während das Langzeitgedächtnis (LZG) unbegrenzt Informationen aufnehmen und behalten kann. Auf die hier gespeicherten Inhalte ist jedoch erst ein Zugriff möglich, wenn die Aufmerksamkeit auf sie gerichtet wird und sie damit im AG aktiviert werden. Information im AG ist leicht und direkt für die verbale Wiedergabe zugänglich. Wird nun wie beim Lauten Denken jemand aufgefordert,

die Gedanken zu verbalisieren, auf die er beim Lösen einer Aufgabe seine Aufmerksamkeit richtet, greift er nur auf die Information zurück, die sich im AG befindet. Dagegen können Inhalte aus dem LZG erst mitgeteilt werden, wenn sie ins AG geholt wurden.

Es ist wichtig zu beachten, dass durch Verbalprotokolle unterschiedliche Gedankenaktivitäten abgebildet werden können. Ein typisches simultanes Lautdenkprotokoll kann beispielsweise wie folgt aussehen:

*(Eine Person löst das Anagramm P-N-O-P-R-O-C; Punkte zwischen Leeranschlügen bezeichnen kurze Pausen.)*

*Pnoproc. (1 s) Pnoproc. (2 s) Pon- . . nein. (1 s) Nor- . . nop- (1 s) noppor- . popor- (1 s) pop-corn. . Es heißt Popcorn.*

Die Person spricht nur die Information aus, auf die sie gerade ihre Aufmerksamkeit richtet. Sie verbalisiert damit die Zwischenstationen auf dem Weg zur Lösung, genauso wie man eine Reiseroute beschreiben kann, indem man die Orte aufzählt, durch die der Weg verläuft. Wie in diesem Beispiel deutlich wird, geben Lautdenkprotokolle vor allem Einblick in die Zwischenprodukte, wodurch die Zwischenziele und damit der jeweilige Lösungsweg sichtbar werden. Wenn sich laut denkende Personen in das Lösen einer Aufgabe vertiefen, teilen sie selten direkt mit, was sie gerade tun (beispielsweise *„jetzt sehe ich mir das Wort an und jetzt überlege ich mir, was das heißen könnte“*), benennen also nicht die Prozesse selbst. In Lautdenkprotokollen sind daher nur in wenigen Fällen Beschreibungen oder Erklärungen für ein bestimmtes Vorgehen zu finden. Diese müssen vielmehr aus den Produkten abgeleitet werden.

Chi (1997: 272) vergleicht solche Verbalisierungen mit Blickbewegungsdaten, die auf ähnliche Art einen Einblick auf das ermöglichen, worauf eine Person zu einem bestimmten Augenblick ihre Aufmerksamkeit richtet. Wenn es gelingt, dass sich der Proband wie in diesem Beispiel auf die Lösung der Aufgabe konzentriert und nicht auf die Verbalisierung, ist davon auszugehen, dass nur auf Informationen aus dem AG zugegriffen wird.

Eine andere Form eines simultanen Protokolls kann beispielsweise wie folgt aussehen:

*okay [(liest) life at the coast is . mh terminated by the ebb and flow of the tides] yes . that means . that . the tides are very important because . and . they are . they are dangerous too . because when . when you're . in the . yes I don't know how what it's on English, it's in German it's Wattenmeer . when . you . walk . there . and . then . the . flow comes . it's very dangerous . . and . yes*

Dieses Protokoll hat eine so auffällig andere Form als das erste Beispiel, weil der Proband hier bemüht ist, dem Forscher *zu erklären*, welche neue Information der gelesene Textabschnitt beinhaltet und wie er diese Information versteht. Damit ordnet er die Textinformation in sein bestehendes Wissen ein, greift also auf Inhalte aus dem LZG zurück - in diesem Fall, was er über Ebbe und Flut weiß. Der Proband nimmt damit eine metakognitive Perspektive ein und thematisiert das eigene Vorgehen, was in Erklärungen oder Begründungen ("*that means*", "*because*", "*I don't know what's in English*") zum Ausdruck kommt.

Wenn der Proband auf diese Art metakognitiv reflektiert, wendet er sich Informationen zu, die unter anderen Umständen nicht zum Ausführen der jeweiligen Tätigkeit notwendig ist (vgl. Ericsson & Simon 1993: 249; auch Chi, de Leeuw, Chiu & LaVancher 1994; Chi 1997). Daher kann man davon ausgehen, dass der Proband anders vorgeht, als er es normalerweise beim Lesen des Texts getan hätte, indem er seine Gedanken beispielsweise bewusster und damit stärker strukturiert. Wie die beiden Beispiele zeigen, können in simultan zu einer Tätigkeit entstehenden Protokollen Gedankentätigkeiten mit verschiedenen Graden an metakognitiver Reflexion festgehalten werden. Die verbalisierten Inhalte können so qualitativ sehr unterschiedliche Daten erzeugen: Es besteht ein offensichtlicher Unterschied, ob man lediglich seine Gedanken während einer Tätigkeit offen legt oder ob man gleichzeitig über das eigene Vorgehen reflektiert.

## 2. Terminologische Klärung

### 2.1 Introspektion

Lautes Denken wird in den meisten Fällen unter dem Oberbegriff Introspektion eingeordnet. Über die Bedeutung dieses Begriffs herrscht jedoch keineswegs Einigkeit (geschichtlicher Überblick über verschiedene Definitionsversuche bei Ericsson & Simon 1993: 49ff; Hinweise auch bei Færch & Kasper 1987b: 22; Grotjahn 1987: 54; Krings 1987: 163; Matsumoto 1994: 379). Es lassen sich drei Verwendungsweisen finden:

- Nach einem breiten Verständnis werden unter Introspektion alle Selbstausagen von Probanden verstanden, die *unabhängig vom Erhebungszeitpunkt* darüber Auskunft geben, auf welche Art Wissensinhalte mental organisiert sind und in welcher Abfolge Informationen kognitiv verarbeitet werden (dieser Definition schließen sich z.B. Aguado 2004: 26; Færch & Kasper 1987b: 9; Gass & Mackey 2000: xi; Grotjahn 1987: 54ff. und Matsumoto 1994: 364 bzw. 378 an). Das zentrale Merkmal ist hier, dass die untersuchte Person selbst als Datenquelle fungiert.

- Nach einer zweiten, etwas engeren Auffassung ist mit Introspektion jede Verbalisierung gemeint, die *simultan zum Ausführen einer bestimmten Tätigkeit* geschieht. Diese wird in metakognitive und nichtmetakognitive Introspektion unterteilt und *Retrospektion gegenübergestellt* (z.B. Beyer 2005: 18; Leow & Morgan-Short 2004: 36). In diesem Verständnis wird besonders der Zeitpunkt der Erhebung betont.
- Nach einer dritten, den Begriff noch enger fassenden Position ist unter Introspektion Folgendes zu verstehen: Hier wird nur dann von Introspektion gesprochen, wenn *simultan zur Tätigkeitsausführung* verbalisiert und *eine metakognitive Sicht* eingenommen wird, also die eigenen Denkprozesse erklärt und beschrieben werden (Cohen 1987: 84; Jourdenais 2001: 354; Kormos 1998: 353; Kluwe 1988: 362; Pressley & Afflerbach 1995: 3). Im Gegensatz zu den beiden voranstehenden Positionen sind nichtmetakognitive Äußerungen, zu denen das Laute Denken in den meisten Fällen gezählt wird, nach dieser dritten Definition von Introspektion abzugrenzen. Beim Lauten Denken nimmt der Proband nämlich keine metakognitive Perspektive ein, sondern spricht nur die Gedanken laut aus, auf die er seine Aufmerksamkeit richtet, ohne sie zu strukturieren oder zu erklären.

Aus diesen drei Positionen wird ersichtlich, dass in den Definitionen von Introspektion zwei Konzepte miteinander in Konkurrenz treten: Zum einen der Erhebungszeitpunkt, also ob die Verbalisierung simultan zur Ausführung einer konkreten Tätigkeit stattfindet, zum anderen der Grad an *Metakognitivität* der Äußerung. Liegt der Schwerpunkt auf dem *Erhebungszeitpunkt*, werden sowohl metakognitive wie nicht-metakognitive Äußerungen des Probanden als Introspektion verstanden, da beide einen *Einblick* in seine Gedankentätigkeit ermöglichen (Cohen 1987 verwendet hierfür die Bezeichnung *self-revelment*). Liegt der Schwerpunkt dagegen auf der metakognitiven Qualität der Äußerung, wird unter Introspektion die Selbstbeschau, also *Innensicht* des Probanden verstanden, der seine eigenen Denkaktivitäten auf der Suche nach Zusammenhängen und Erklärungen unabhängig vom Erhebungszeitpunkt reflektiert. Damit werden nach der Definition Cohens (1987) sowohl *self-report* als auch *self-observation* umfasst, die sich darin unterscheiden, dass *self-report* sich auf allgemeine Aussagen über das eigene Vorgehen bezieht, während *self-observation* sich auf die Selbstbeschau bei einem konkreten Ereignis richtet.

In diesem Beitrag schließe ich mich einem breiten Begriff von Introspektion und damit der ersten der dargestellten Positionen an. Unter introspektiven Daten werden damit sämtliche Aussagen einer Person verstanden, durch die Einblicke in ihre eigenen mentalen Aktivitäten gewährt werden. Diese können sich auf die Ausübung einer konkreten Tätigkeit beziehen und dabei entweder simultan, aber

auch nachträglich erhoben werden; sie müssen jedoch nicht unbedingt im Zusammenhang mit einem besonderen Ereignis stehen, sondern können auch eher generelle Vorstellungen von Zusammenhängen beschreiben. Introspektive Verfahren können damit die Erhebung von Lautdenkprotokollen, Selbsterklärungen (Chi 1997), aber auch Interviews oder Fragebögen sein, also von allem, was Aussagen über Wissensstrukturen und ihre Anwendung in konkreten oder weniger konkreten Situationen anbelangt.

## 2.2 Zur Differenzierung von Verbalprotokoll und Lautdenkprotokoll

Durch Lautes Denken werden Lautdenkprotokolle erhoben, die eine bestimmte Form introspektiver Daten darstellen, nämlich eine Form von Verbalprotokoll. Ein Verbalprotokoll entsteht bei der simultan zu einer bestimmten Tätigkeit stattfindenden Verbalisierung von Denkhandlungen. Damit dokumentiert es den Verlauf einer Denkaktivität, ist also eine bestimmte Form von Datum. Es wird zu Auswertungszwecken einer Protokollanalyse unterzogen, der bei mündlichen Daten für gewöhnlich eine Transkription zu Grunde liegt. Der Terminus Verbalprotokoll wird meist auf mündliche Daten bezogen. Jedoch können auch schriftlich festgehaltene Dokumentationen damit bezeichnet werden, wenn sie protokollierenden Charakter haben.

Der Terminus Verbalprotokoll wird in der Literatur in einer engen und einer weiten Bedeutung verwendet:

Einerseits wird damit ausschließlich die simultane Verbalisierung von solchen Gedankeninhalten bezeichnet, auf die während einer bestimmten Tätigkeit die Aufmerksamkeit gerichtet wird, ohne dass diese begründet, beschrieben oder auf andere Art strukturiert werden (Chi 1997; Greene & Higgins 1994: 117; Kasper 1998: 358; Kluwe 1988: 362ff.; Knoblich & Rhenius 1995: 420; Newell & Simon 1972: 163; Smagorinsky 1994b: 3; Witte & Cherry 1994). Diese Position setzt damit Verbalprotokolle gleich mit der *simultanen Protokollierung* eines Denkverlaufs *ohne seine Reflexion*, sieht also *Erhebungszeitpunkt* und *Qualität* der erhobenen Gedanken als ausschlaggebend an. Diese Definition fällt mit dem häufig in der Literatur anzutreffenden Verständnis von Lautdenkprotokoll zusammen, das auch in diesem Beitrag verwendet wird.

In anderen Untersuchungen wird der Begriff Verbalprotokoll dagegen als dem Begriff Lautdenkprotokoll übergeordnet verwendet und schließt auch andere verbale Daten wie metakognitive Äußerungen ein (Green 1998: 1f.; Jourdenais 2001: 354ff.; Stratman & Hamp-Lyons 1994). Diese zweite, weiter gefasste Definition trägt dem Faktum Rechnung, dass sich eine verbale Dokumentation von Denk-

handlungen auf verschiedene Formen von Kognitionen beziehen kann. Damit ist sie unabhängig von Erhebungszeitpunkt und Grad der Reflexion.

Dem eigentlichen Wortsinn nach ist es sinnvoll, den Terminus Verbalprotokoll in dieser übergeordneten Bedeutung zu verwenden. Damit bezeichnet er Verbalisierungen von mentaler Aktivität während einer bestimmten Tätigkeit, unabhängig davon, welcher Art die ausgesprochenen Gedanken sind. Als Lautdenkprotokoll werden dagegen angelehnt an Ericsson & Simon (1993: xiii) nur solche verbalen Protokolle bezeichnet, für die keine metakognitiven Gedanken stimuliert werden.

In der Regel widmet der Ausführende sich bei seinem Tun ganz der Ausführung dieser Tätigkeit und konzentriert sich nicht darauf, diese zu erläutern oder zu erklären. Wenn hier dennoch metakognitive Bestandteile auftreten, sind diese nicht gezielt elizitiert und von der verbalisierenden Person an sich selbst gerichtet. Der Unterschied zwischen nichtmetakognitiven Lautdenkprotokollen und metakognitiven Verbalprotokollen besteht daher darin, dass Lautdenkprotokolle der verbalisierenden Person selbst überlassen, worauf sie ihre Aufmerksamkeit richtet, während bei metakognitiven Verbalprotokollen die Aufmerksamkeit der Lerner auf bestimmte Zusammenhänge gelenkt wird.

Introspektive Daten		
Verbale Daten, die unabhängig vom Erhebungszeitpunkt durch Selbstäußerungen einer Person Aufschluss über die mentale Organisation und Verarbeitung von Information geben		
Verbalprotokolle (spiegeln mentale Verläufe während konkreter Tätigkeit)		Befragungen (z.B. verschiedene Formen von Interviews, Fragebögen)
Lautdenkprotokolle ohne Stimulation von Metakognition	Metakognitive Verbalprotokolle	

Tabelle 1: Zur Differenzierung von introspektiven Daten, Verbalprotokoll und Lautdenkprotokoll

### 2.2.1 Retrospektive Lautdenkprotokolle

Nach der hier verwendeten Definition für Lautdenkprotokoll, die auch in der Forschungsliteratur am stärksten verbreitet ist, sind Retrospektion und Introspektion keine entgegengesetzten Begriffe. Retrospektion bezieht sich lediglich auf den Erhebungszeitpunkt und bezeichnet damit eine Form von Introspektion, bei der die untersuchte Person nachträglich ihre Gedanken während eines bestimmten Zeitpunkts benennt. Die Tätigkeit selbst wird also ohne Verbalisierung ausgeführt. Um einen solchen Zugriff zu gewährleisten, werden derartige Protokolle für gewöhnlich möglichst direkt nach der jeweiligen Informationsbearbeitung (offline) oder während Pausen im Bearbeitungsverlauf (online) erhoben.

Retrospektive Lautdenkprotokolle lassen sich wiederum in weniger und stärker gesteuerte Formen unterscheiden. Bei weniger gesteuertem retrospektiven Lauten Denken wird der Proband nach der Tätigkeit oder in Pausen während des Bear-

beitungsprozesses lediglich aufgefordert, sich seiner Gedanken während der stillen Tätigkeit zu erinnern und diese zu verbalisieren. Stärker gesteuert ist die nachträgliche Variante, bei der die Probanden möglichst rasch nach der Auseinandersetzung mit der Aufgabe mit Stimuli konfrontiert werden, die ihnen helfen sollen, sich erneut in die Bearbeitungssituation hineinzusetzen. Derartige Stimuli können bestimmte Transkriptstellen sein oder die Audio- bzw. Videoaufnahme selbst; dabei kann der Proband z. B. mit solchen Stellen konfrontiert werden, in denen er ins Stocken geraten war oder in anderer Weise Probleme signalisiert hatte, und gebeten werden, sich seiner Gedanken während dieser Situationen zu erinnern und diese mitzuteilen. Diese Form wird auch als *Stimulated Recall* bezeichnet (vgl. ausführlich Gass & Mackey 2000; DiPardo 1994; Weidle & Wagner 1994: 82).

Retrospektive Lautdenkprotokolle weisen gegenüber simultanen Lautdenkprotokollen den Vorteil auf, dass mit ihrer Hilfe auch kognitive Aktivitäten untersuchbar werden, die nicht verlangsamt ausgeführt werden können oder bei denen der Lösungsweg so kurz ist, dass er nicht simultan verbalisiert werden kann. Durch eine simultane Verbalisierung würden hier die kognitiven Prozesse unterbrochen werden. Weil die Lebensdauer von Informationen im AG zeitlich stark begrenzt ist, können jedoch nur sehr kurze Lösesequenzen retrospektiv untersucht werden. Handelt es sich um eine längere Tätigkeit und liegt daher ein längerer Zeitraum zwischen der Handlung und der Verbalisierung, so besteht die Gefahr, dass die Probanden auch auf Inhalte aus dem LZG zurückgreifen. Sie berichten damit nicht das, was tatsächlich abgelaufen ist, sondern stellen selbst Hypothesen auf und leiten sich her, was geschehen sein könnte. Dadurch wird die Wiedergabe der tatsächlich abgelaufenen kognitiven Prozesse verzerrt, denn handlungsrelevante Kognitionen können in diesem Fall nur dann berichtet werden, wenn sie in den Langzeitspeicher gelangt sind. Die Probanden geben hierbei darüber Auskunft, was sie selbst als ihre mentalen Prozesse ansehen und theoretisieren damit ihr eigenes Verhalten.

Retrospektiv erhobene metakognitive Aussagen ähneln damit solchen Formen verbaler Daten, die im Folgenden unter der Bezeichnung Befragungen subsumiert werden. Diese werden hier jedoch nicht weiter behandelt (weitere Systematisierungen bei Huber & Mandl 1994; Kluwe 1988; zu Fragebögen, Interviews und Tagebüchern in der Fremdsprachenforschung s. Matsumoto 1994: 366f.). Im Gegensatz zu Verbalprotokollen sind Befragungen in ihrer Entstehung nicht oder nicht so stark an konkrete Tätigkeiten gebunden und spiegeln deshalb eher generelles Wissen auf der Ebene abstrakter Regeln wider. Dieses wird losgelöst von der realen Einsatzsituation auf der Basis eigener alltagspsychologischer Schlussfolgerungen formuliert, die handlungsleitend sein können. Durch gezielte

Fragen wird die Aufmerksamkeit der untersuchten Personen auf bestimmte Inhalte gelenkt.

Welche Art Verbalprotokoll und welche Art Kognitionen erhoben werden, ist stark vom Wortlaut der Instruktion abhängig (für eine Übersicht über verschiedene Stimuli s. Ericsson & Simon 1993: 80ff.). Wenn metakognitives Denken nicht verstärkt provoziert werden soll, sollten die Stimuli keine Aufforderungen wie "beschreibe" oder "erkläre, was du denkst" beinhalten, da dies die Probanden zu metakognitiven Spekulationen verleiten könnte. Stattdessen ist eine Aufforderung sinnvoll wie "bitte sprich alles aus, was du denkst. Dabei ist es wichtig, dass du nicht versuchst, das was du sagst zu strukturieren oder mir zu erklären, was du tust". Die Instruktion muss also verdeutlichen, dass die Probanden nicht versuchen sollen, ihre Gedanken in anderer Art zu kategorisieren oder zu vervollständigen, als sie es bei einer stillen Bearbeitung tun würden. Verbalisierungen von Gedanken sind zwar nicht immer kohärent, die Aufgabe der Interpretation liegt hier jedoch beim Forscher und nicht beim Probanden.

Um zu gewährleisten, dass die Probanden verstehen, auf welche Inhalte sie sich konzentrieren sollen, ist es sinnvoll, das Laute Denken anhand von Übungsaufgaben zu trainieren, bevor man die eigentlichen Erhebungsanforderungen einsetzt. Nach Beginn der Erhebung ist eine Interaktion zwischen Forscher und Proband möglichst zu vermeiden, da sie die kognitiven Prozesse des Probanden unterbricht und damit die Daten verzerrt. Als Übungsaufgaben sollten solche gewählt werden, die sich deutlich von der Erhebungsaufgabe unterscheiden, um einem Gewöhnungseffekt und damit einer Verfälschung der Daten vorzubeugen.

### 3. Kritik an Lautem Denken als Forschungsinstrument

Die Qualität von Lautdenkdaten ist sehr leicht durch Aufgabentyp, Stimulus, Erhebungssituation und die Interaktion zwischen Forscher und Proband zu beeinflussen. Aus diesem Grund ist das Laute Denken keine Methode, die einfach in der Anwendung ist. Einige Forscher lehnen sie vollständig ab und kritisieren vor allem, dass mit ihrer Hilfe keine validen Daten erhoben werden könnten. Die stärkste Kritik stammt hierbei allerdings von "Outsidern" (so bezeichnet Dobrin sich selbst, 1994: 276), die selbst über keine Erfahrungen mit diesem Forschungsinstrument verfügen und sich in ihrem Urteil nicht durch einen Überblick über den Forschungsstand auszeichnen - exemplarisch für eine immer wieder anzutreffende Position stehen Bainbridge, Lenior & van der Schaaf 1993: 1275, die zwar deutlich machen, dass Verbalprotokolle nur zur Hypothesengenerierung geeignet seien, dies jedoch nicht begründen oder sich genauer mit der Methode auseinander setzen. Sie weisen auf ihre Schwächen hin, bieten allerdings keine

oder keine wirklichen Alternativvorschläge. Die am häufigsten angeführten Argumente werden im folgenden Überblick angesprochen.

Verbalprotokolle spiegeln mentale Verläufe während konkreter Tätigkeit					
	(Nichtmetakognitive) Lautdenkprotokolle			Metakognitive Verbalprotokolle	
	Simultanes Lautdenkprotokoll	Retrospektives Lautdenkprotokoll	Simulated Recall	Simultanes metakognitives Verbalprotokoll (z. B. Selbstklärungen)	Retrospektives metakognitives Verbalprotokoll (Übergang zu Befragungen ist fließend)
Verbalisiert werden sollen:	unreflektiert sämtliche Informationen, auf die die Aufmerksamkeit gerichtet wird; Inhalte aus dem AG	unreflektiert sämtliche Informationen, auf die die Aufmerksamkeit gerichtet wurde; Inhalte, die sich bei der Bearbeitung im AG befunden haben	unreflektiert sämtliche Informationen, auf die die Aufmerksamkeit gerichtet wurde; Inhalte, die sich bei der Bearbeitung im AG befunden haben	spezifische Informationen; Inhalte aus dem LZG	spezifische Informationen; Wissensstrukturen abstrakter Art; Inhalte aus dem LZG
Sinnvoll v. a., wenn erhoben werden sollen:	unbeeinflusste Denkprozesse während einer konkreten Tätigkeit; alles, was der Proband während dieser Tätigkeit denkt	unbeeinflusste Denkprozesse während einer sehr kurzen oder schlecht verbalisierbaren konkreten Tätigkeit; alles, was der Proband während der Tätigkeit gedacht hat	unbeeinflusste Denkprozesse während einer schlecht verbalisierbaren konkreten Tätigkeit; alles, was der Proband während der Tätigkeit gedacht hat	beeinflusste Denkprozesse während einer konkreten Tätigkeit; das, was der Proband denkt, wenn er sich auf bestimmte Zusammenhänge konzentriert	Wissen über Sachverhalte, Strategien, Einstellungen, kombiniert durch konkrete Tätigkeit; das, was der Lerner über sich selbst weiß
Erhebungszeitpunkt:	simultan zu Tätigkeit	je nach Tätigkeitsdaten: In Bearbeitungspausen während der Tätigkeit (rückwirkend für kürzere Tätigkeitsabschnitte) bzw. nach Beendigung der Tätigkeit	nach Beendigung der Tätigkeit	simultan zu Tätigkeit	nach Beendigung der Tätigkeit
Prototypischer Stimulus:	„Sprich alles aus, was du in der Situation konntest, während du die Aufgabe löst, ohne mir zu erklären oder zu begründen, was du tust.“	„Sprich alles aus, was du während des Lösen der Aufgabe gedacht hast.“	Transkripte, Video- oder Audioauschnitt: „Sprich alles aus, was du zu diesen konkreten Zeitpunkten während des Lösen der Aufgabe gedacht hast.“	„Erkläre, wie du die Informationen verstehst.“ „Welche neuen Informationen liefert dir das Material?“	„Erkläre, wie du die Informationen verstanden hast.“ „Welche neuen Informationen hat dir das Material geliefert?“ „Wie gehst du normalerweise vor, wenn du x tust?“

Tabelle 2: Lautdenkprotokolle im Verhältnis zu anderen Formen von Verbalprotokollen

### 3.1 Kritikpunkt 1: Lautdenkprotokolle bilden kognitive Prozesse nicht valide ab und sind nur für die Hypothesengenerierung geeignet

Nisbett & Wilson (1977) und für den Bereich der Fremdsprachenforschung vor allem Seliger (1983) kritisieren, dass durch Lautdenkprotokolle keine valide Abbildung kognitiver Prozesse erreicht werden könne. Individuen werden nicht immer in der Lage, wahrheitsgemäß über kognitive Prozesse zu berichten, die während einer bestimmten Tätigkeit abgelaufen sind. Hierzu führen sie die Ergebnisse verschiedener Studien an, die sich auf retrospektiv erhobene Verbalprotokolle beziehen. Insgesamt sprechen sie derartigen Verbaldaten nur zu, in Bezug auf die Hypothesenbildung interessante Anregungen geben zu können.

Diese Kritik wird von Ericsson & Simon (1993: 3 u. 25ff.) in detaillierter Form

entkräftet. Kurz gefasst ist festzuhalten, dass die von Nisbett & Wilson (1977) beschriebenen Verbalprotokolle entstanden waren, indem zeitliche Verzögerungen zwischen Prozess und Bericht eintraten und damit wichtige Informationen verloren gingen. Auch in den von Seliger (1983) angeführten Studien wurden die Probanden nachträglich um Selbstaussagen über ihre kognitiven Prozesse gebeten (z. B. *were you relating this material to some other material?*). Ericsson & Simon (1993) argumentieren jedoch ausführlich, dass es nicht möglich ist, direkten Zugang zu den eigenen Kognitionen zu erhalten - daher konnten die Probanden auf diese Aufforderung hin lediglich darüber spekulieren, weshalb sie sich bei Lösung der Aufgaben auf eine bestimmte Art und Weise verhalten haben. Die Hauptaussage des Beitrags von Nisbett & Wilson (1977: 231), nämlich dass kein direkter introspektiver Zugang zu eigenen kognitiven Prozessen möglich ist, entspricht also genau der Annahme, die auch Ericsson & Simon (1993) vertreten. Im Übrigen bestätigen Nisbett & Wilson (1977: 255), dass solche Informationen von Probanden zuverlässig mitgeteilt werden können, die nach dem Ericsson-Simon-Modell bei simultanen Lautdenkprotokollen erhoben werden (kritische Auseinandersetzungen mit Nisbett & Wilson 1977 auch bei Smith & Miller 1978 sowie White 1980).

Bei diesem Kritikpunkt zeigt sich besonders deutlich, wie wichtig ein Verständnis des zu Grunde liegenden Modells ist, um verschiedene Formen von Verbalprotokollen charakterisieren und damit die Validität der in ihnen enthaltenen Informationen einschätzen zu können.

### 3.2 Kritikpunkt 2: Lautdenkprotokolle bilden die kognitive Aktivität nicht vollständig ab

Wie durch andere introspektive Verbalprotokolle auch kann mit Hilfe von Lautdenkprotokollen die kognitive Aktivität nicht vollständig erhoben werden. Die Abbildung des Untersuchungsgegenstands geschieht also nur lückenhaft, so dass der Forscher Prozesse der Probanden inferieren muss, um ein vollständiges Bild zu erlangen (Kritik z. B. dargelegt bei Bower 1978; Cooper & Holzman 1983, 1985). Die Unvollständigkeit der Abbildung liegt in folgenden Teilproblemen begründet:

#### 3.2.1 Bewusstheit

Die Probanden können bei der Bewältigung einer kognitiven Anforderung nur solche Gedanken verbalisieren, die ihnen bewusst sind. Viele Kognitionen, die einen Einfluss auf das Verhalten haben, sind jedoch automatisiert und werden deshalb nicht bewusst ausgeführt. Weidle & Wagner (1995: 84) weisen aber

darauf hin, dass Lautes Denken hier noch eher routinemäßig ablaufende Verhaltensweisen erhellt als andere Erhebungsinstrumente, weil es Hinweise liefert, welche zusätzlichen Kognitionen z. B. die mühelose Durchführung des Handlungsplans verhindern.

### 3.2.2 Auswahl und Kapazität

Weiterhin ist davon auszugehen, dass Menschen nicht alles, was sie denken, aussprechen können, weil zu viele Informationen auf einmal verbalisiert werden müssten oder diese so schnell verarbeitet werden, dass ein Aussprechen gar nicht möglich ist. Die Probanden treffen also mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Auswahl an zu äußernden Gedanken, die wiederum von persönlicher Sozialisation der Probanden, der Versuchssituation und der -instruktion abhängt. Außerdem ist es möglich, dass die Probanden nur das äußern, was sie selbst als relevant erachten.

### 3.2.3 Problem der Umsetzung in Sprache

Alles, was gedacht und empfunden wird, muss beim Lauten Denken verbal ausgedrückt werden. Wie bereits angedeutet kann es Gedächtnisinhalte geben, die nicht in sprachlicher Form vorliegen. Nach Ericsson & Simon (1993) sind für eine valide Abbildung der Denkverläufe Aufgaben mit vorrangig nonverbalen Inhalten nicht geeignet, da diese zuerst in sprachliche Form gebracht werden müssen. So ist es zum Beispiel weniger sinnvoll, einen Probanden beim Wahrnehmen verschiedener Geruchsnuancen oder beim Befühlen von Oberflächentexturen laut denken zu lassen als beim Herleiten von grammatikalischen Regeln oder beim Erschließen eines fremdsprachlichen Textes. Für den Bereich der Fremdsprachenforschung ist davon auszugehen, dass die meisten Gedankeninhalte vorrangig sprachlich kodiert vorliegen.

Es ist jedoch zu bedenken, dass der verbale Ausdruck in der Abbildung dessen, worauf die Aufmerksamkeit gerichtet wird, mehr oder weniger genau sein kann. Auch ist festzustellen, dass manche Personen weniger Mühe haben, ihre Gedanken auszusprechen als andere. Somit bleibt unklar, wie vollständig die ablaufenden mentalen Prozesse durch die Verbaldaten tatsächlich abgebildet werden.

Den Einwand, dass Lautdenkprotokolle in der Abbildung der Gedankenaktivität unvollständig sind, stellt sicherlich einen Schwachpunkt der Methode dar. Allerdings bietet keine andere Methode einen tieferen oder besseren Einblick. In jedem Fall sollten Lautdenkdaten jedoch mit anderen Datenarten kombiniert werden. Dies können so unterschiedliche Daten sein wie gleichzeitig zum Lautdenkprotokoll erhobene Blickbewegungsmessungen, computergestützte Protokolle der Tastaturverwendung beim Erstellen von Texten, schriftliche Texte, die bei der

Bearbeitung von Aufgaben entstehen, oder Interviews, bei denen die Probanden nach generellen Strategien in vergleichbaren, aber authentischen Situationen gefragt werden. Welche Methode angemessen ist, hängt in hohem Maß von der jeweiligen Untersuchungsfrage ab.

### 3.3 Kritikpunkt 3: Durch die Verbalisierung werden die kognitiven Vorgänge beeinflusst

Lautdenkprotokolle werden in den meisten Fällen mit dem Ziel erhoben, die Gedankenaktivität abzubilden, die auch abgelaufen wäre, wenn die Probanden die Aufgabe still für sich bearbeitet hätten. Ein häufig geäußelter Vorbehalt in Bezug auf die interne Validität von fortlaufenden Lautdenkprotokollen ist der, dass durch die Verbalisierung der Ablauf der Denkhandlungen gegenüber einer stillen Bearbeitung verändert wird. Dieser Vorwurf wurde in mehreren Studien empirisch untersucht, wobei sich ein heterogenes Bild ergibt:

Ericsson & Simon (1993: xviiif.) werten Studien zur Reaktivität Lauten Denkens aus und kommen zu dem Schluss, dass neben einer durch die Verbalisierung bedingten Verlangsamung der Aufgabenlösung keine Einflüsse auf die kognitiven Abläufe festzustellen ist. In vielen Untersuchungen konnte keine Reaktivität beim Performanzvergleich von Laut- und Stilldenkern festgestellt werden. Auch Ergebnisse aus Blickbewegungsmessungen und durch Computer festgehaltene Protokolle elektronischer Textverarbeitung stimmen mit den Aussagen aus Lautdenkprotokollen überein.

Andere Untersuchungen wiederum zeigen positive Effekte von gleichzeitigem Verbalisieren, die sich in besseren Lösungen, kürzeren Lösungswegen, besseren Überblickseinschätzungen und höheren Leistungen niederschlagen - aber auch Hinweise auf schlechtere Leistungen von Lautdenkern sind in der Literatur zu finden (Überblick bei Knoblich & Rhenius 1995: 421; Leow & Morgan-Short 2004: 38ff.).

Für den Bereich der Fremdsprachenforschung beruht der jetzige Wissensstand eher auf anekdotischen als auf sicheren empirischen Belegen (vgl. Stratman & Hamp-Lyons 1994; Jourdenais 2001; Leow & Morgan-Short 2004) und bietet daher kein klares Bild. In den bisherigen Studien zeigt sich eine leichte negative Reaktivität zumindest für den Fall des Lesens von L2-Texten (Jourdenais 2001: 373).

Es gilt festzuhalten: Es gibt vereinzelt Hinweise darauf, dass Lautes Denken bei einer Aufgabenlösung in unterschiedlicher Weise reaktiv wirken kann und damit dem Modell von Ericsson & Simon (1993) zuwiderläuft. Eine einheitliche Aussage ist jedoch zum einen dadurch erschwert, dass die Ergebnisse von Aufgaben-

form zu Aufgabenform stark differieren, und zum anderen teilweise auf nur geringen Datenmengen aufbauen. Zum dritten ist zu überlegen, ob ein Vergleich des Vorgehens unterschiedlicher Probanden angemessen ist, wenn nicht vorab eine Typisierung vorgenommen wurde. Für einige Personen ist es beispielsweise völlig natürlich, ihre Gedanken auszusprechen, wenn sie allein sind oder versuchen, sich zu konzentrieren. Diese Menschen empfinden das Laute Denken nicht als Belastung, so dass sie keine oder wenig mehr kognitive Ressourcen im Verhältnis zu einer stillen Bearbeitung einsetzen müssen. Das Modell von Ericsson & Simon (1993) bezieht sich offensichtlich auf diese Personengruppe. Für andere Personen ist es jedoch eine völlig neue Erfahrung, ihre Gedanken bei einer Tätigkeit zu verbalisieren. Sie empfinden dies oft als störend und als starke kognitive Belastung, wodurch anzunehmen ist, dass sich die kognitiven Prozesse dieser Personen durch das Laute Denken gegenüber einer stillen Bearbeitung verändern. Forschung, die sich systematisch mit unterschiedlichen kognitiven Verarbeitungsstilen und der daraus folgenden Reaktivität auseinandersetzt, fehlt bislang (in Heine, in Bearbeitung, wird dieser Punkt jedoch anhand von empirischen Daten aufgegriffen).

Es ist also schwierig, Daten verschiedener Personen miteinander zu vergleichen, bevor nicht eine Typisierung anhand des Grades an Spontaneität, mit der eine Verbalisierung geschieht, vorgenommen wurde. Wichtige Zusatzdaten können in diesem Zusammenhang retrospektive Interviews sein, in denen die Probanden dazu befragt werden, wie sie die Untersuchungssituation empfunden haben und ob es ihnen schwer gefallen ist, laut zu denken.

### 3.4 Kritikpunkt 4: Beobachtereffekte

Wie für alle anderen soziologischen Erhebungssituationen sind auch bei der Erhebung von Lautdenkprotokollen Beobachtereffekte zu erwarten. Es besteht die Gefahr, dass durch die Beobachtung auf das Beobachtete eingewirkt und es dadurch verändert wird, die untersuchten Personen sich also nicht so verhalten, wie sie es ohne Beobachtung tun würden. In den meisten Erhebungssituationen für Lautdenkprotokolle ist der Forscher anwesend, um den Probanden einzuführen, aber auch, um ihn bei zu langen Sprechpausen zur Verbalisierung anzuhalten. Hierzu weist Smagorinsky (1994b: 5ff.) auf Forschungsergebnisse hin, die unterschiedlichste Einflussfaktoren von Proband auf Untersuchungsleiter und umgekehrt nachweisen und damit zu einem Teil die Forschungsergebnisse mitbestimmen: Zu nennen sind hier z.B. Geschlecht, kulturelle Zugehörigkeit, Alter, Angst, Bedürfnis nach Anerkennung, Position in der Geschwisterfolge, Intelligenz, Vertrautheit mit Gegenstand, Ort der Untersuchung, Erwartungen und Hypothesen des Forschers; bei der Untersuchung von freiwilligen Probanden: typi-

sche Wesensarten von Freiwilligen und viele Faktoren mehr.

Mit Verzerrungen, die durch derartige Einflussfaktoren zu Stande kommen, muss sich jede Studie befassen, deren Untersuchungsgegenstand menschliches Verhalten ist. Sie können nie vollständig vermieden werden. Umso wichtiger ist es, sie so weit wie möglich zu kontrollieren. Wichtig bei der Erhebung von Lautdenkprotokollen ist, dass der Versuchsleiter sich bemüht, so weit wie möglich in den Hintergrund zu treten, um den Probanden möglichst wenig zur Interaktion mit ihm zu motivieren. Außerdem ist ein Bewusstsein notwendig, dass beinahe jedes einzelne Wort in der Lautdenkanweisung einen Einfluss darauf ausüben kann, wie der Proband sich bei der Erhebung verhält. Aus diesem Grund sind standardisierte Stimuli wichtig, durch die für die jeweilige Untersuchungsfrage taugliche Daten elizitiert werden können: Wenn bei jedem Probanden aufs Neue ein Stimulus improvisiert wird, werden wahrscheinlich sehr verschiedenartige Datensätze entstehen, die nur schwierig zueinander in Bezug gesetzt werden können.

Weiterhin muss in der Darlegung der Untersuchungsergebnisse die Erhebungssituation beschrieben und in Hinsicht auf möglichst viele bekannte Einflussfaktoren offen gelegt werden.

### 3.5 Kritikpunkt 5: Geringe Auswertungsobjektivität

Aus Lautdenkprotokollen wird versucht, Aussagen über die kognitiven Prozesse zu treffen, die zu den enthaltenen Äußerungen geführt haben. Der Analyse von Lautdenkdaten muss daher die Entwicklung eines Codeschemas vorausgehen, dem ein theoretisch fundiertes Kognitionsmodell zu Grunde liegt und mit dessen Hilfe die Äußerungen bezüglich der jeweiligen Prozesse interpretiert werden können (weiterführend s. Chi 1997; Green 1998; Smagorinsky 1994b).

Kritiker äußern hierbei Zweifel, inwiefern die Interpretation des Forschers tatsächlich die Fakten erfasst, die dem Lautdenkprotokoll zu Grunde liegen. Ohne an dieser Stelle den gesamten Diskurs über die Validität qualitativer Datenanalysen zu wiederholen, soll auf Folgendes hingewiesen werden:

Die Objektivität bei der Auswertung von Lautdenkdaten wird erhöht, wenn dieselbe Person zweimal dieselben Daten kodiert (und damit interpretiert) und wenn mehrere Personen unabhängig voneinander dieselben Daten kodieren. Sehr ergiebig ist es, bereits während der Erhebung der Protokolle schwierig zu interpretierende Stellen zu identifizieren und die Probanden direkt im Anschluss darauf anzusprechen (Beispiel: *"An dieser Stelle hast du gesagt, das hatte ich doch schon". Was genau hast du damit gemeint?"*). Auch, wenn man erst im Lauf einer Analyse auf schwer zu interpretierende Stellen stößt, kann ein nachträgliches Gespräch hilfreich sein, in dem der Proband mit den Lautdenkdaten konfrontiert und

um seine eigene Interpretation gebeten wird. Obwohl dann die Erinnerung an die konkrete Situation verblasst sein wird, macht man sich zu Nutze, dass der Proband zumeist tiefere Einblicke in sein Vorgehen hat als ein Außenstehender und als Experte seiner selbst Äußerungen zuverlässiger interpretieren kann. Green (1998: 92) schlägt weiterhin vor, mehrdeutige Protokollabschnitte mit einem Sondercode zu versehen und diese Teile nicht in die Analyse mit einzubeziehen.

Weichen die auf diese Weise erhaltenen Interpretationen signifikant voneinander ab, muss das theoretische Konstrukt hinter der Kodierung überdacht werden.

Insgesamt ist bei der Beachtung derartiger Maßnahmen eine hohe Auswertungsobjektivität zu erreichen. Dabei liegt die Notwendigkeit zur Interpretation bei Lautdenkdaten klar auf der Hand; grundsätzlich ist jedoch zu bedenken, dass alle Daten, egal, ob sie direkt quantifizierbar sind oder nicht, in einem interpretativen Akt ausgewertet werden müssen (vgl. hierzu ausführlich z.B. Hillocks 1994).

#### 4. Lautes Denken in fremdsprachlichen Kontexten

Wenn eine fremde Sprache Untersuchungsgegenstand ist oder zumindest in das Erhebungssetting eingeht, stellt sich die Frage nach dem Sprachcode, der für das Laute Denken zu verwenden ist: Soll der Proband in seiner Muttersprache verbalisieren oder in der Fremdsprache? Hier ist zu beachten, dass Lautes Denken nur für jene Information sinnvoll ist, die leicht verbalisiert werden kann. Wenn nämlich erst Benennungen für Gedankeninhalte und Sinneseindrücke gefunden werden müssen, die nicht zum gewohnten Vokabular gehören, werden nicht nur die Verbalisierung unterbrochen, sondern auch die kognitiven Prozesse selbst. Wie ist es also mit der Verwendung einer Fremdsprache, die von den Probanden nicht vollständig beherrscht wird? Hier ist es in gleicher Weise wahrscheinlich, dass Unterbrechungen geschehen und dadurch die kognitiven Prozesse beeinflusst werden (vgl. Stemmer 1991: 40). Diese Frage ist bedeutsam, wenn man mit Ericsson & Simon (1993) davon ausgeht, dass die Vorgabe der zu verwendenden Sprache beim Lauten Denken auch zu einer mentalen Verarbeitung in dieser Sprache zwingt. Inwiefern dies die kognitiven Abläufe beeinflusst, wird in der Forschung bisher selten diskutiert. Ericsson & Simon (1993: 249ff.) weisen nur sehr knapp darauf hin, dass Lautes Denken in einer Fremdsprache die ablaufenden Prozesse lediglich verlangsamt, abhängig von der individuellen Sprachkompetenz der Probanden. Aguado (2004: 30) und Kormos (1998: 354) argumentieren dagegen, dass die Verwendung einer Fremdsprache generell eine starke kognitive Belastung darstelle und die mentalen Prozesse beeinflusse. Daher empfehlen sie,

Probanden grundsätzlich in ihrer Muttersprache laut denken zu lassen, insbesondere, wenn es sich bei ihnen nicht um fortgeschrittene Lerner handelt (ähnlich argumentieren auch Kern 1994 und Matsumoto 1994).

Hier erscheint es also plausibel, die Probanden die Sprache verwenden zu lassen, die sich am besten beherrschen und ihnen freizustellen, bei Bedarf in eine andere Sprache zu wechseln (dies empfehlen z.B. Beyer 2005 und Cohen 1994). Dabei stellt sich jedoch folgendes Problem:

Der Forscher ist gezwungen, mit den untersuchten Personen mit Hilfe einer Sprache zu interagieren. Das Laute Denken muss in der Untersuchungssituation eingeführt, erklärt und möglichst auch geübt werden. In mehrsprachigen Kontexten muss der Forscher eine Sprache wählen, in der er all dies durchführt. Die für diese Interaktion gewählte Sprache übt einen Einfluss auf die Wahl der Verarbeitungssprache bei den Probanden aus, indem implizit der zu verwendende Modus vorgegeben wird. Dies lässt sich anhand von Daten aus einer derzeit unter der Leitung von Prof. Dr. H. J. Vollmer an der Universität Osnabrück durchgeführten Untersuchung im Rahmen des DFG-Projekts "Fachlernen und (Fremd-)Sprachlichkeit: aufgabenbasierte Kognition, Kooperation, Kommunikation" belegen (Heine, erscheint). In dieser Untersuchung werden die kognitiven Prozesse bilingual englisch ausgebildeter Erdkundelerner (10. Klasse, Gymnasium) bei der fremdsprachlichen Bearbeitung von Fachaufgaben untersucht. Dazu wurden unter anderem Lautdenkprotokolle erhoben. Die untersuchten Lerner haben Deutsch als Muttersprache und lernen seit der fünften Klasse Englisch. Im Erdkundeunterricht wurden sie seit der siebten Klasse (und im Biologieunterricht seit der neunten Klasse) auf Englisch unterrichtet, in allen anderen Fächern ist jedoch Deutsch die Unterrichtssprache.

In einer ersten Pilotierungsphase wurden sechs Lerner in ihrer Muttersprache Deutsch in die Erdkundeaufgaben und die Verbalisierung eingeführt, um zu gewährleisten, dass sie genau verstehen, was von ihnen gefordert wird. Alle schriftlichen Arbeitsanweisungen und Materialien wurden auf Englisch präsentiert. Teil der Aufgaben war außerdem die Formulierung eines schriftlichen Antworttexts in der Fremdsprache. Die Verbalisierungssprache wurde den Lernern freigestellt.

Um zu überprüfen, ob diese Wahl der Interaktionssprache Auswirkungen auf die Verarbeitung der Schüler gehabt hatte, wurde eine zweite Pilotierung durchgeführt. Hier wurden neun Lerner (davon zwei aus der ersten Erhebung) mit vergleichbaren Aufgaben konfrontiert. Nun allerdings wurde mit den Lernern ausschließlich in der Fremdsprache kommuniziert, so dass also auch das Laute Denken auf Englisch erklärt und geübt wurde. Auch in diesem Fall wurde den Lernern überlassen, welche Sprache sie für das Laute Denken verwenden. Es war

ihnen explizit erlaubt, die Sprachen zu wechseln.

Es zeigten sich folgende Ergebnisse:

Im ersten Fall, in dem die Metakommunikation in der Muttersprache geschah, *verwenden alle Lerner Deutsch als Lautdenksprache*. Sie wechseln nur dann ins Englische, wenn sie englischsprachige Aufgabentexte lesen oder ihre englischen Antworttexte schreiben.

Im zweiten Fall dagegen *verwendeten alle Lerner dominant die Fremdsprache zur Verbalisierung*. Mitunter gibt es in den Lautdenkprotokollen einiger Lerner kurze Sequenzen, in denen ein Wechsel in die L1 stattfindet. Keiner dieser Lerner behalten jedoch diesen Modus bei, sondern alle wechseln bald wieder zurück in die Fremdsprache.

Durch die von der Forscherin eingeführte Sprache wird also offenbar ein Sprachmodus geschaffen, in den die Lerner eintauchen. Dieser sprachliche Rahmen erweist sich in den Pilotdaten als sehr dominant. Auch wenn den Lernern also deutlich freigestellt wird, welche Sprache sie verwenden, geschieht die Sprachwahl nicht völlig frei.

Hierbei ist zu beachten, dass bei der untersuchten Lernergruppe die Beherrschung des Englischen offenbar so gut ausgeprägt ist, dass sie, gestützt durch eine Lautdenkdemonstration und -übung, ohne Probleme verstehen, was von ihnen verlangt wird. Auch waren sie insgesamt in der Lage, ihre Gedanken in der Fremdsprache ohne größere Beeinträchtigungen fortlaufend und ohne größere Pausen zu verbalisieren. In dieser Lernergruppe ist die L2 also als Denk- und Verarbeitungssprache ausreichend ausgeprägt (empirische Belege über eine andere Lernergruppe, bei der dies offenbar nicht der Fall ist, bei Cohen 1994).

Dennoch sind in den Lautdenkdaten Fälle zu finden, in denen die Verwendung der Fremdsprache die Verarbeitung abbrach oder hemmte: (In runden Klammern wird die Qualität der in den eckigen Klammern folgenden Äußerung angegeben; Punkte zwischen Leeranschlügen bezeichnen kurze Pausen.)

Beispiel 1:

*because . of. the (1 s) [(deutsch, leise) ja.] [(lachend) Of the] (2 s) [(deutsch) weiß die Wörter [(lachend) nicht.]]*

Beispiel 2:

*It . would be (3 s) äh too (3 s) äh [(deutsch) aufwändig?] (2 s) Too (2 s) [(schreibend) much (2 s) ääh action (lacht, 1 s)]*

Häufig wird ein Ausdrucksproblem durch einen Codewechsel markiert. Dies zeigt, dass das Konzept, das der Lerner ausdrücken möchte, in der Muttersprache durchaus vorhanden ist und somit nur ein sprachliches Problem vorliegt. In

Beispiel 1 zeigt die Lernerin durch einen Metakommentar (*weiß die Wörter nicht*) an, dass sie nicht das in der L2 ausdrücken kann, was sie eigentlich sagen will. Daraufhin bricht sie ihre Ausführungen ab. Im zweiten Beispiel dagegen resultiert der unzureichende fremdsprachliche Wortschatz in einer Paraphrase.

In derartigen Beispielen ist zu sehen, dass die Lerner dazu tendieren, in einem Sprachsystem zu bleiben und ihre Gedanken in einem einheitlichen Code auszudrücken: Es entstehen Pausen, in denen nach Wörtern oder alternativen Formulierungen gesucht werden. Derartige Fälle treten nicht in gleicher Weise auf, wenn die Lerner in ihrer L1 laut denken. Durch die Verwendung der Fremdsprache, die zwar recht gut, aber eben doch nicht so fließend beherrscht wird wie die Muttersprache, kommt es daher offenbar zu spezieller Gedankenaktivität.

Indem durch die Interaktion zwischen Forscherin und Proband die Verwendung der L2 als Lautdenksprache stimuliert wurde, entstand damit die Möglichkeit, interessante Phänomene zu untersuchen: Es wird möglich zu beobachten, wann die Lerner die Sprache wechseln, wann und wie häufig die Verwendung der Fremdsprache die Informationsverarbeitung behindert und welche Konsequenzen dies auf die Verarbeitung der Inhalte hat. Bei Verstehens- und Ausdrucksproblemen verweilen die Lerner häufig länger bei einem Sachverhalt und sind bemüht, eine angemessene Formulierung zu finden. Hier ist anzunehmen, dass vermehrt Inferenz- und Verknüpfungsprozesse ausgelöst werden, die in einer tieferen Verarbeitung der Inhalte resultieren kann.

Die genannten Pilotdaten zeigen also Ergebnisse, die eine tiefere Reflexion über die Konsequenzen der Sprachwahl im Erhebungssetting und die Beziehung zur eigentlichen Forschungsfrage notwendig machten. Wenn es sich beim Untersuchungsgegenstand wie bei der genannten Studie um Grenzbereiche zwischen sprachlichem und fachlichem Wissen handelt, kann es sinnvoll sein, die Probanden zum Lauten Denken in der Fremdsprache anzuregen. Auf diese Weise können Einsichten in die Besonderheiten einer fremdsprachlichen Verarbeitung von Fachinhalten und in die Auswirkungen einer fremdsprachlichen Umgebung auf die Denkaktivität gewonnen werden.

Hier wird einmal mehr deutlich, dass nur aus der jeweiligen Fragestellung heraus eine Entscheidung bezüglich der Vorgabe der Verbalisierungssprache beim Lauten Denken getroffen werden kann. Dabei ist es wichtig, einen Einblick in die theoretischen Grundlagen der Methode zu haben, um die methodischen Auswirkungen einer solchen Entscheidung einschätzen zu können.

## 5. Fazit: Art der durch Verbalprotokolle elizitierten Daten und ihre Validität

In den voranstehenden Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass Lautes Denken ein wohl definiertes und auf festen theoretischen Grundlagen basierendes Forschungsinstrument darstellt, das die Möglichkeit bietet, reichhaltige Einsichten in mentale Prozesse zu erhalten, die kein anderes Erhebungsinstrument in gleicher Weise bieten kann.

Allerdings ist dieses Verfahren höchst sensibel, was die Art der Kognitionen betrifft, die mit ihm erhoben werden: Nicht jede simultane Verbalisierung ist ein Lautdenkprotokoll im Sinne von Ericsson & Simon (1993). Prinzipiell ist es möglich, die Gedankenaktivität valide abzubilden. Dazu ist jedoch eine sehr bewusste und genaue Vorgehensweise notwendig, die wiederum einen differenzierten Einblick in die kognitionstheoretischen Grundlagen der Methode voraussetzt. Es bedarf genau ausgearbeiteter Stimuli, einer abgestimmten Interaktion zwischen Forscher und Proband, einer geeigneten Aufgabe und einer möglichst simultanen Datenerhebung. Die Verwendung von Lautem Denken in fremdsprachlichen Kontexten stellt eine besondere Herausforderung für das Untersuchungsdesign dar, die sich vor allem aus der Spannung zwischen der als Kommunikationsmittel zwischen Versuchsleiter und Lerner gewählten Sprache und der damit stimulierten Lautdenksprache ergibt.

Ein Verständnis für die Wechselwirkungen zwischen diesen Faktoren ist zentral dafür, eine für die jeweilige Forschungsfrage angemessene Untersuchungssituation zu schaffen. Die Frage nach der Sprachwahl kann beispielsweise nicht unabhängig vom Untersuchungsinteresse beantwortet werden.

Die überwiegende Mehrzahl der Studien, die sich mit der Validität von Lautdenkprotokollen befassen, bestätigen das Modell von Ericsson & Simon (1993). Die Kritik (prominent v. a. Nisbett & Wilson 1977) bleibt insgesamt schwach, weil sie sich häufig nicht tief genug mit den theoretischen Grundlagen auseinandersetzt und daher Ansprüche in Bereichen (unmittelbare Einsicht in kognitive Prozesse) unterstellt, die das Laute Denken nach Ericsson & Simon (1993) gar nicht erhebt.

Wenn man Lautes Denken einsetzt, muss man sich darüber im Klaren sein, dass man damit Daten höchst qualitativer Art erhebt. Bei einer Interpretation muss daher bedacht werden, dass verschiedene Personen potenziell unterschiedlich kognitiv verarbeiten, so dass das Laute Denken einerseits als überhaupt nicht störend, andererseits aber auch als große kognitive Belastung empfunden werden kann. Die Validität Lauten Denkens hängt in hohem Maß von diesem Faktum ab. Die in den Protokollen enthaltenen Daten können daher vor allem dann Sinn bringend in-

terpretiert werden, wenn sie in Bezug z. B. zu Interviewdaten gesetzt werden, die Einblick in den Grad der kognitiven Belastung durch das gleichzeitige Verbalisieren bieten.

Da Lautdenkprotokolle stets ein nur unvollständiges Abbild der Denkaktivität liefern können, ist es wichtig, einer Interpretation ein Prozessmodell zu Grunde zu legen. Wertvolle Anregungen für Analysemodelle, die als Grundlage für speziellere Analysen verwendet werden können, finden sich bei Bracewell & Breuleux (1994) sowie Pressley & Afflerbach (1995).

Trotz allen Schwierigkeiten bei Datenerhebung, dem großen Aufwand bei der Aufbereitung der mündlichen Daten und der Interpretation kann die Methode des Lauten Denkens als ein wertvolles Forschungsinstrument eingeschätzt werden. Aus diesem Grund schließe ich mich abschließend Russo, Johnson & Stephens (1989: 767) an, die diese Erkenntnis folgendermaßen zusammenfassen:

"We believe that nothing can match the processing insights provided by a verbal protocol. Given the unique benefits, the challenge is to identify and reduce causes of their invalidity."

Eingang des revidierten Manuskripts: 03.08.2005

## Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2004), Introspektive Verfahren in der empirischen Fremdsprachenforschung. Methodischmethodologische Überlegungen. *Fremdsprachen und Hochschule*, 24-38.
- Bainbridge, Lianne & Lenior, T. M. J. (Dick) & van der Schaaf, Tjerk (1993), Cognitive processes in complex tasks: introduction and discussion. *Ergonomics* 36/11, 1273-1279.
- Beyer, Sabine (2005), Introspektive Verfahren im fremdsprachlichen Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 42/1, 18-22.
- Bower, Gordon H. (1978), Representing knowledge development. In Siegler, Robert S. (Hrsg.), *Children's Thinking: What Develops?* Hillsdale: Erlbaum, 349-362.
- Bracewell, Robert J. & Breuleux, Alain (1994), Substance and romance in analyzing think-aloud protocols. In Smagorinsky, Peter (Hrsg.) (1994), 55-88.
- Bühler, Karl (1907), Tatsachen und Probleme einer Psychologie der Denkvorgänge. *Archiv für Psychologie* 9, 297-305.
- Chi, Michelene T.H. (1997), Quantifying qualitative analyses of verbal data: a practical guide. *The Journal of the Learning Sciences* 6/3, 271-315.
- Chi, Michelene T.H. & de Leeuw, Nicholas & Chiu, Mei-Hung, LaVanher, Christian (1994), Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science* 18, 439-477.
- Cohen, Andrew D. (1987), Using verbal reports in Research on Language Learning. In Færch, Claus & Kasper, Gabriele (Hrsg.) (1987), 82-95.
- Cohen, Andrew D. (1994), The language used to perform cognitive operations during full-immersion maths tasks. *Language testing* 11/2, 171-196.
- Cooper, Marilyn & Holzman, Michael (1983), Talking about protocols. *College Composition and Communication* 34, 284-293.

- Cooper, Marylin & Holzman, Michael (1985), Reply to Linda Flowers and John R. Hayers. *College Composition and Communication* 36 & 1, 97-100.
- DiPardo, Anne (1994), Stimulated Recall in research on writing. An antidote to 'I don't know, it was fine'. In Smagorinsky, Peter (Hrsg.) (1994), 163-181.
- Dobrin, David N. (1994), Whither wisdom? In Smagorinsky, Peter (Hrsg.) (1994), 275-290.
- Duncker, Karl (1935), *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Berlin: Springer.
- Ericsson, K. Anders & Simon, H. A. (1984), *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ericsson, K. Anders & Simon, Herbert A. (1987), Verbal reports on thinking. In Færch, Claus & Kasper, Gabriele (Hrsg.) (1987), 24-53.
- Ericsson, K. Anders & Simon, H. A. (1993), *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data. Revised edition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele (1987a) (Hrsg.), *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele (1987b), From product to process - introspective methods in Second Language Research. In Færch, Claus & Kasper, Gabriele (Hrsg.) (1987), 5-23.
- Gass, Susan M. & Mackey, Alison (2000), *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. Mahwah: Erlbaum.
- Green, Alison (1998), *Verbal Protocol Analysis in Language Testing Research: A Handbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greene, Stuart & Higgins, Lorraine (1994), 'Once upon a time'. The use of retrospective accounts in building theory in composition. In Smagorinsky, Peter (Hrsg.) (1994), 115-140.
- Grotjahn, Rüdiger (1987), On the methodological basis of introspective methods. In Færch, Claus & Kasper, Gabriele (Hrsg.) (1987), 54-81.
- Heine, Lena (erscheint), *Kognitive Prozesse bilingualer Erdkundelerner bei der fremdsprachlichen Bearbeitung von Fachaufgaben*. Dissertation, Universität Osnabrück.
- Hillocks, George Jr. (1994), Interpreting and counting: Objectivity in discourse analysis. In Smagorinsky, Peter (Hrsg.) (1994), 185-204.
- Huber, Günter L. & Mandl, Heinz (1994) (Hrsg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. 2., bearbeitete Aufl.*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Jourdenais, Renée (2001), *Cognition, instruction and protocol analysis*. In: Robinson, Peter (Hrsg.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. 354-376.
- Kasper, Gabriele (1998), Analysing Verbal Protocols. *TESOL Quarterly*, 32/2, 358-362.
- Kern, Richard G. (1994), The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 441-461.
- Kluwe, Rainer H. (1988), Methoden der Psychologie zur Gewinnung von Daten über menschliches Wissen. In: Mandl, Heinz & Spada, Hans (Hrsg.), *Wissenspsychologie*. München, Weinheim: Psychologische Verlagsunion. 359-385.
- Knoblich, Günther & Rhenius, Detlef (1995), Zur Reaktivität Lauten Denkens beim komplexen Problemlösungsn. *Zeitschrift für experimentelle Psychologie* 42, 419-454.
- Kormos, Judit (1998), Verbal reports in L2 speech production research. *TESOL Quarterly*, 32/2, 353-358.
- Krings, Hans P. (1987), The use of introspective data in translation. In Færch, Claus & Kasper, Gabriele (Hrsg.), *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters. 157-176.

- Leow, Ronald P. & Morgan-Short, Kara (2004), To think aloud or not to think aloud. The issue of reactivity in SLA research methodology. *Studies in Second Language Acquisition* 26, 35-57.
- Matsumoto, Kazuko (1994), Introspection, verbal reports and second language learning strategy research. *Canadian Modern Language Journal* 50, 363-386.
- Newell, Allen & Simon, Herbert A. (1972), *Human Problem Solving*. London etc.: Prentice Hall.
- Nisbett, Richard E. & Wilson, Timothy DeCamp (1977), Telling more than we know: verbal reports on mental processes. *Psychological Review* 84, 231-259.
- Pressley, Michael & Afflerbach, Peter (1995), *Verbal Protocols of Reading*. Hillsdale: Erlbaum.
- Russo, J. Edvard, Johnson, Eric J. & Stephens, Debra L. (1989), The validity of verbal protocols. *Memory and Cognition* 17, 759-769.
- Seliger, Herbert W. (1983), The language learner as linguist: Of metaphors and realities. *Applied Linguistics* 4, 179-191.
- Smagorinsky, Peter (Hrsg.) (1994a), *Speaking about Writing: Reflections on Research Methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Smagorinsky, Peter (1994b), Think-aloud protocol analysis: beyond the black box. In Smagorinsky, Peter (Hrsg.) (1994), 3-19.
- Smith, Eliot R. & Miller, Frederick D. (1978), Limits on perception of cognitive processes: A reply to Nisbett and Wilson. *Psychological Review* 85/4, 355-362.
- Stemmer, Brigitte (1991), *What's on a C-Test Taker's Mind? Mental Processes in C-Test-Taking*. Bochum: Brockmeyer.
- Stratman, James F. & Hamp-Lyons, Liz (1994), Reactivity in concurrent think-aloud protocols: issues for research. In Smagorinsky, Peter (Hrsg.) (1994), 89-114.
- Weidle, Renate & Wagner, Angelika C. (1994), Die Methode des Lauten Denkens. In Huber, Günter L. & Mandl, Heinz (Hrsg.) (1994), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. 2., bearbeitete Aufl.*. Weinheim, Basel: Beltz, 81-103.
- White, Peter (1980), Limitations on verbal reports of internal events: A refutation of Nisbett and Wilson and of Bem. *Psychological Review* 87, 105-112.
- Witte, Stephen P. & Cherry, Roger D. (1994), Think-aloud protocols, protocol analysis, and research design: an exploration of the influence of writing tasks on writing processes. In Smagorinsky, Peter (Hrsg.) (1994), 20-54.

# Fremdsprachenunterricht in Deutschland

## in der Jahrgangsstufe 12 im Europäischen Jahr der Sprachen (2000/1)

Herbert Christ zum 75. Geburtstag

Franz-Joseph Meißner & Andreas Lang<sup>1</sup>

This paper carries out a detailed survey of the learners' quota who study foreign languages in the twelfth form of German grammar schools (Sekundarstufe II) in 2000/2001. As Federal German statistics do not distinguish between the so called 'intensive' and 'normal' courses (Leistungs- and Grundkurse), it seems to be for the first time that quantitative foreign language research succeeds in describing the different populations with regard to the different types of courses. As the evaluation proceeds with regard to European orientations - the Council of Europe demands that the greatest possible number of European pupils learn at least two languages of the Union apart from the mother tongue -, this paper quantifies in what dimension the various laender succeed (or fail) in achieving quantitative European educational standards.

### 1. Statistisches zum Fremdsprachenunterricht aus Deutschland und der Europäischen Union

In der von der PISA-Studie ausgelösten Diskussion um das öffentliche Bildungswesen spielen vor allem qualitative Aspekte eine Rolle. Dies setzt allerdings quantitativ die Existenz eines entsprechenden Unterrichts voraus. Im Falle der Fremdsprachen zeigt sich ein Missverhältnis zwischen der Zahl anbietbarer Schulsprachen und dem real genutzten Angebot, d.i. die Zahl der Belegungen in den verschiedenen Zielsprachen. So erhielten laut Bundesstatistik im Schuljahr 2002/03 von den 9.780.277 Schülerinnen und Schülern<sup>2</sup> aller allgemeinbildender Bereiche<sup>3</sup> in Deutschland 69% Englisch, 17% Französisch,

<sup>1</sup> Korrespondenzadresse: Prof. Dr. F.-J. Meißner, Didaktik der romanischen Sprachen, Institut für Romanistik, Justus-Liebig-Universität Gießen, Karl-Glöckner-Str. 21 G, D-35394 Gießen. E-Mail: franz-joseph.meissner@sprachen.uni-giessen.de.

Die Autoren danken den Damen und Herrn der Statistischen Landesämter für ihre bereitwillige Mithilfe bei der Beschaffung der Daten; des Weiteren Rolf Beck (Apolda), Heinz Haberzettl (Nürnberg-Erlangen), Bernd Käsebier (Osnabrück), Kerstin Koppe (Potsdam), Klaus Mengler (Gießen), Simone Lück-Hildebrandt (Berlin), Wolfgang Nastarowitz (Berlin), Jeanne Nissen (Rostock), Julitte Ring (Saarbrücken) für Auskünfte zu Schullaufbahnregelungen, Lehrplänen und zu den Studentenfeln im untersuchten Schuljahr.

<sup>2</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird das generische Maskulinum verwendet, sofern nicht ausdrücklich weibliche Schüler gemeint sind; ist von männlichen Schülern die Rede, so wird das Epithet genannt.

6,7% Latein, 1,6% Spanisch, 1,5% Russisch, 0,4% Italienisch und nur 0,12% Türkischunterricht. Die Rubrik 'sonstige Sprachen' weist 47.585 (0,49%) Belegungen aus (Statistisches Bundesamt 2003: 14, 56 bzw. 67ff.). Ein Vergleich zwischen den Schuljahren 1999/00 und 2001/02 zeigt folgende Trends: Englisch +0,9%, Französisch -0,7%, Latein +1,4%, Altgriechisch -2,3%, Spanisch +13,6%, Italienisch -0,6%, Türkisch +2,6%, sonstige Sprachen +11,5%.

Es muss als ein Misserfolg des deutschen Fremdsprachenunterrichts gelten, dass weit über 20 Prozent der Abiturienten Kenntnisse in nur einer einzigen modernen Fremdsprache nachweisen. Dies steht sowohl im Widerspruch zu der Maßgabe der Europäischen Union, derzufolge möglichst viele Schüler neben ihrer Muttersprache mindestens zwei lebende Fremdsprachen der Union erlernen sollen (Europaratsbeschluss vom 14.2.2002; *Journal officiel des Communautés européennes* n° 50 du 23/02/2002: 1-2 bzw. BELMR, 2003: 4), als auch zu den Erfordernissen der Wissenschaften (Finkenstaedt & Schröder 1990) und der Wirtschaft (Schöpfer-Grabe & Weiß 1998).

Wie Abbildung 1 veranschaulicht, nimmt Deutschland im Europäischen Vergleich mit 1,3 Sprachen pro Schüler einen Mittelplatz ein (wobei die deutschen Angaben die alten Sprachen in diesen Wert hineinrechnen).

Vor derlei Hintergrund steht die Einführung des progressionsorientierten Unterrichts fremder Sprachen (vor allem Englisch) in der Grundschule, der nun Raum für die Erweiterung des sekundarstufigen Angebots schafft.

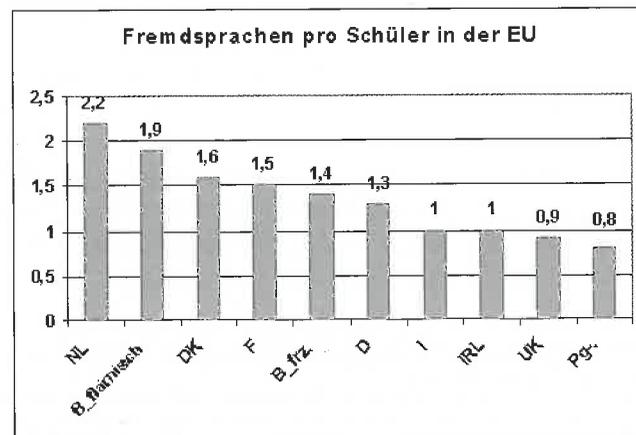


Abbildung 1: Quelle: Eurostat 6/94; auch in: Europ. Komm. 1995:77

3 Hierzu zählen: der Vorschul- (54.787) und Primarbereich (3.184.000), die Sekundarstufen einschließlich der Kollegs (I: 5.345.233 und II: 766.982) sowie die Sonderschulen (429.275).

Insgesamt hat sich die Situation zwischen 1987 und 1999 kaum verbessert. Immer noch gilt: "Das Eurobarometer von Oktober 1987 bestätigt, dass die Sprachkenntnisse der Jugendlichen zwischen 16 und 25 Jahren in acht (der damals 13) Mitgliedsstaaten eindeutig unzureichend sind" (Jacoby 1990: 70; übersetzt von F.-J. M.). - Die Europäischen Statistiken erfassen naturgemäß sehr heterogene Kontexte. Als ein Beispiel führen wir im Vergleich zu Deutschland Spanien an: Die Belegungen im Sekundarbereich erreichen hier folgende Stärken: Englisch 96,98%, Französisch 2,77%, Deutsch 0,22%, Portugiesisch 0,04%, Italienisch 0,02% (Morales Gálvez 2001: 7). Neben den regulären allgemeinbildenden Schulen bieten die *Escuelas Oficiales de Idiomas* Fremdsprachenunterricht an. Sie wurden im Schuljahr 1998/99 von 287.069 Schülern besucht, die zumeist ihre Schulpflicht bereits erfüllt hatten. Die Belegzahlen lauten: Englisch 60,63%, Französisch 18,88%, Deutsch 11,88%, Italienisch 3,09%. Bei der Interpretation der Zahlen ist freilich die innerspanische Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen (Katalanisch, Valenciano, Galizisch, Baskisch), deren Förderung im Königreich Verfassungsrang hat. Auch in Spanien ist Englisch nicht nur die erste Fremdsprache, es verbucht auch die meisten Schulstunden.

Die Position Deutschlands wäre leicht verbesserbar, wenn sich die Kultusministerien entschlossen, den Empfehlungen der EU zu folgen und auf Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen beruhenden Mehrsprachenunterricht zu fördern (Bär 2004; Meißner 2004). Ein solcher Unterricht führt nachweislich rasch (und kostengünstig) zu einer breiten mehrsprachigen Lese- und Hörkompetenz. Sie betreffe die dritten und vierten Fremdsprachen. Dies setzt allerdings eine didaktische Steuerung voraus, welche die Mehrsprachigkeit nicht nur additiv begreift und im Übrigen ausschließlich im Kontrast Muttersprache/Zielsprache prozediert.

## 2. Statistische Sensibilitäten - nicht nur zwischen Deutschland und Frankreich

Eine unverkennbare außenpolitische Brisanz geht dann von den Statistiken des Fremdsprachenunterrichts aus, wenn sich Staaten verpflichten, die Sprache eines anderen Staates in besonderer Weise zu fördern. So gab die 'Partnersprachenfrage' zwischen Deutschland und Frankreich seit dem Abschluss des Vertrages über die Deutsch-Französische Zusammenarbeit (1963) zu über dreißig Ergänzungen Anlass (Kästner 1999). Während man diesseits des Rheins in der Sekundarstufe II einen überproportionalen Rückgang der Französischschüler hinnahm, ließ Frankreich es (darauf hin?) zu, dass sich das schulische Lernerkontingent im Fach Deutsch in den letzten vier Jahrzehnten nahezu halbierte (Hannequart 2003;

Meißner 1999). Dass das Fehlen einer effizienten Sprachenpolitik im Rahmen der Deutsch-Französischen Beziehungen immer wieder kritisiert wurde, bezeugen zahlreiche Beiträge (u. a. Bittner 2003; Christ & Meißner 1993; Meißner 1992; 2001; Nies 1996; Olbert 1982; Reinfried & Kosch 2003; Tournadre 1999; Wendt 2001). Die immensen Verluste an Lernern der Partnersprachen diesseits und jenseits des Rheins seit 1963 legen es nahe, von einem weitgehenden Scheitern des Vertrages im Bereich der Sprachenförderung zu sprechen. Dies steht in flagrantem Gegensatz zu den ungezählten politischen Sonntagsreden deutscher Politiker. In Frankreich hat der Senator Jacques Legendre (1996) die heikle Situation beklagt, allerdings ohne statistisch sichtbaren Erfolg.

	Englisch	Französisch	Deutsch	Spanisch
Schweden	100	19	42	5
Finnland	99	12	32	0
Frankreich	98	-	28	34
Spanien	95	10	<1	-
Dänemark	94	15	71	6
<b>Deutschland</b>	<b>94</b>	<b>24</b>	<b>!</b>	<b>!</b>
Luxemburg	76	98	98	10
Portugal	74	52	2	<1
Italien	72	35	4	<1
Belgien (fl.)	70	97	22	<1
Belgien (fr.)	60	-	5	3
Griechenland	54	46	5	<1
Irland	-	70	26	4

Tabelle 1: Belegungsraten für Fremdsprachen im Sekundarbereich (I und II) im Schuljahr 1995/96; Luxemburg, Portugal, Belgien (fl.): 1994/95; Belgien (fr.): 1993/94 (Europ. Kommission 1999)

Längst ist bekannt, dass mit einem einseitigen schulischen Sprachenangebot ein erhebliches Potenzial kultureller, struktureller und ökonomischer Gewalt einhergeht. So werden heute zunehmend die negativen Auswirkungen des Englischen auf die Muttersprachen diskutiert. Daher plädieren Anglisten (u. a. Schröder 1995; 1999; Zydati 1998) für eine durchgreifende Diversifikation des fremdsprachlichen Unterrichts. Auch im DaF-Bereich sieht man Anlass zur Sorge (Ammon 2001). Offensichtlich benötigen wir eine Ethik der Mehrsprachigkeit,

deren Existenz sich nicht zuletzt in der Bereitschaft äußert, ein Mehr an Schul-sprachen zu fördern (Krumm 2001). Konkrete Vorschläge für die Stärkung der sprachenteiligen Gesellschaft liegen längst vor; etwa die unterschiedliche sprachliche Profilierung der Schulen eines Standortes (I. Christ 1989). Allerdings setzt die Umsetzung eine informierte Eltern- und Schülerschaft voraus. Bildungspolitik ohne Bildungsaufklärung ist unzureichend. Leider kennt Deutschland aber weder eine institutionalisierte schulische Sprachlern- noch eine Sprachenlaufbahnberatung (Kleppin 2003). Zwar ist die Einführung des Sprachenportfolios zu begrüßen (Little 2003), nur geht dessen Wirkung ins Leere, wenn nicht eine Lernkultur aufgebaut wird, in der auch das Institut der Lernberatung eine Rolle spielt. Eine ihrer Grundlagen ist die statistische und lernerbiographische Forschung. - Dabei ist längst augenfällig, dass die alten Angebotsmuster quantitativ wie qualitativ dem Sprachenbedarf der Europäer nicht mehr gerecht werden (Nelde 2004).

### 3. Die Bildungsstatistik als Werkzeug der Bildungssteuerung und Bildungsberatung

Die Bundesstatistiken machen für die zweiten und dritten Fremdsprachen nur unvollständige Aussagen: Interessenten erfahren nichts über die durchschnittliche individuelle Belegdauer von Unterricht in einer zweiten oder dritten Fremdsprache und die real genutzten Jahreswochenstunden. Man argumentiert für die Sekundarstufe II mit Lernerzahlen, die sich aus unterschiedlichen Populationen zusammensetzen (ab Jgst. 5, 7, 9, 11), ohne Bezüge zu den zuvor belegten Sprachen oder den Herkunftssprachen herzustellen. Auch Angaben zu Stundentafeln (I. Christ & de Cillia 2003: 80) erfassen keine real umgesetzte Schullaufbahnen. Der hier anklingende, seit den 1970er Jahren immer wieder zu hörende Vorwurf (H. Christ 1977b; vor allem Weinrich 1981) ist allerdings zu relativieren: Zum Ersten wird seit einigen Jahren die letzte Note vor der Abwahl der Fremdsprache auf dem Abiturzeugnis genannt; zum Zweiten unterziehen sich immer mehr Schüler externen, internationalen Sprachprüfungen (auch hier fehlen statistische Angaben); zum Dritten unterscheiden inzwischen einige Landesstatistiken die Lernerkontingente nach Kurstypen. Allerdings steht immer noch die länderübergreifende Zusammenschau aus, deren Erstellung wir nun allein für die Jahrgangsstufe 12 (hinfort Jgst.) und das Schuljahr 200/2001 versuchen.

In ihrer jetzigen Form schweigen die Statistiken sodann zu den Sprachbiographien der Abwähler von Fremdsprachenfächern, der Schullaufbahnabbrecher oder -wechsler. Daher ist auch die keineswegs irrelevante Frage nach der Fremd-

sprachenwahl von Absolventen der Realschule auf der Sekundarstufe II statistisch nicht zu beantworten. Es handelt sich um auch von der Bildungsforschung schlicht übersehene Populationen. Die Machart der Statistiken zeigt, dass die 1972 eingeleitete Flexibilisierung von Sprachlernlaufbahnen auch mehr als drei Jahrzehnte später noch nicht realisiert wurde!

Die Mängel betreffen auch Schüler mit mehrsprachlichem Hintergrund, wie er sich aus Migration, in bikulturellen Familien oder aus plurilokaler Lebenspraxis ergibt. Die Statistiken erfassen allein die Teilnahmen am sogenannten muttersprachlichen Unterricht, sie machen keine weiterreichenden Aussagen zum Lernverhalten im fremdsprachlichen Bereich.

Ohne 'geeichte' länderübergreifende statistische Beschreibungskriterien ist eine vergleichende Bildungsforschung nicht möglich. Ergänzend tut eine quantitative lernerbiographische Forschung Not (vgl. Burk et al. 2001), die Sprachlernerfahrungen erfasst.

Die wenig zufriedenstellende Situation wirft letztlich die Frage auf, inwieweit der restriktive Zuschnitt der Statistiken den Entscheidungsinstanzen selbst relevante Informationen vorenthält. Dies betrifft neben den genannten defizienten Aspekten die fehlende Longitudinalperspektive, also den Konnex zwischen schulischem und lebensbegleitendem Lernen, sowie Fragen, welche sich im Zusammenhang mit modularisierten Bildungsangeboten auf tun. So besteht Grund zur Skepsis darüber, ob Deutschland derzeit überhaupt über das notwendige statistische Wissen verfügt, das erst kompetente Feinsteuerung ermöglicht. In jedem Fall stehen die statistischen Defizienzen einer empirisch gesicherten Bildungsplanung entgegen. Gerade auf dem Feld der Fremdsprachenforschung wird deutlich, dass eine empirische Schulforschung zu kurz greift, wenn sie sich auf den Kontext 'Schule' beschränkt. Es geschieht zu wenig, um das Ineinandergreifen unterschiedlicher Lernkontexte zu erforschen.

#### 4. Fremdsprachenunterricht in der Jahrgangsstufe 12 im Spiegel der Statistik

Die Betrachtung der 12. Jgst. erscheint insofern für die Beurteilung des schulischen Gesamtangebots aufschlussreich, als sich hier einige Antworten auf folgende, an europäischen Vorgaben orientierte Fragen konkretisieren lassen:

1. Wie viele Schüler belegen im Vergleich zur Gesamtpopulation der Jgst. (noch) Unterricht in zwei oder mehr modernen Fremdsprachen? (Es versteht sich, dass ein Unterricht auf der 12. Jgst. von anderer Qualität ist als der auf Jgst. 5.)
2. Welche Sprachen werden in welchem Kurstyp in signifikantem Umfang erlernt?
3. Wie gestaltet sich in quantitativer Hinsicht der Fremdsprachenunterricht in den

einzelnen Bundesländern? - Hier ist zu sehen, dass Fremdsprachenunterricht europäisch und international wirtschaftliche und kulturelle Anschlussfähigkeit herstellt.

Zusammen mit Daten der quantitativen lernerbiographischen Forschung ergeben sich Anschlussfragen, deren Beantwortung zwar in diesem Beitrag nicht intendiert ist, die aber gleichwohl von Relevanz sind:

- a) Wie beeinflusst der Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I das Lernverhalten in der Sekundarstufe II?
- b) Wie sind Korrelationen von Abwahl und Zuwahlfaktoren zu gewichten? In welchem Umfange wechseln etwa Schüler von Latein nach Spanisch?
- c) Wie kann sich die Methodik der Fächer auf repräsentative Schullaufbahntypen einstellen?
- d) Welche methodischen Steuerungen und Lernerfahrungen beeinflussen in welcher Weise die Sprachenwahl der Schüler in der Sekundarstufe II?
- e) Welche Rolle spielen Lehr- und Lernverfahren zur Förderung einer nach Sprachen und Kompetenzprofilen differenzierten Mehrsprachigkeit?
- f) Über welche lernrelevanten Wissensbestände verfügen Lerner?
- g) Wie kann die Methodik nachgelernter Fremdsprachen an vorhandenes sprachliches Wissen und an vorhandene Sprachlernkompetenz anknüpfen, um sie zu festigen und zu erweitern?

Wie man sieht, betreffen mehrere Punkte die Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. einen die einzelnen Sprachen übergreifenden Ansatz (Meißner 2004), zu dem Nicole Marx (2003: 97) notiert: "Eine der Leistungen der jüngeren Fremdsprachenforschung besteht (...) darin, mit dem single factor myth (...) aufgeräumt zu haben." Stattdessen wirken "vielfache, komplexe und wechselseitig sich beeinflussende Kontextvariablen" beim Erwerb einer nachgelernten Fremdsprache. Dies verlangt eine Zusammenschau der relevanten Faktoren auf allen Ebenen und Kontexten von Fremdsprachenunterricht.

Ebenso wichtig sind für eine kompetente Angebotssteuerung schulbezogene (also nicht nur lernerkorrelierte) Daten. Hierzu gehören die Erfahrungen der Schulen mit entsprechenden Lehrangeboten. Zu nennen sind erneut die Sprachen und die Schullaufbahnberatung; dann unterrichtsbezogene Daten: ein regelmäßiger und pädagogisch gut durchgeführter Schüleraustausch, interkultureller Projektunterricht, offene Lernarrangements usw. Von ähnlicher Bedeutung sind Daten zum Wechselbezug zwischen den Schulen, dem sozialen Umfeld und dem Fremdsprachenlernen und -lehren (Meißner & Kraus 1998). Die individuellen Perspektiven, über die ja die Schulen durchaus verfügen, führen für sich

genommen nicht weit genug, um Entscheidungen in der Sache zu begründen. Hier liegt eine *terra incognita* der empirischen Schulforschung, welche auch von den Fachdidaktiken angegangen werden muss. Es versteht sich von selbst, dass diese Forschung der Unabhängigkeit bedarf, wenn sie ihre Aufgabe als Instanz der Politikberatung wahrnehmen will.

### 4.1 Ein Blick zurück: die 12. Jahrgangsstufe in den Schuljahren 1966, 1971 und 1976

Neben der Beantwortung der Frage, in welchem Umfang Deutschland heutzutage europäische Vorgaben erfüllt, ist ein Blick zurück aufschlussreich, weil er langzeitliche Entwicklungen freilegt. Im Jahre 1977 hat Herbert Christ unter dem Eindruck der durch die Einführung der Reformierten Gymnasialen Oberstufe (1972) in Gang gesetzten Veränderungen die Entwicklung der Lernerkontingente der Schulsprachen für mehrere Länder der Bundesrepublik untersucht. Er verglich konkret die Belegungen von Englisch-, Französisch-, Russisch-, Spanisch- und Italienischunterricht zwischen 1966, 1971 und 1976/77 (Tabelle 2 stammt aus Christ 1977b: 344ff.):

	Baden-Württemberg			Bayern			Hamburg		
	1966	1971	1976/77 (nurRG)	1966	1971	1976/77	1966	1971	1976/77
Schüler in Klasse 12	11088	11198	11198	14409	14409	14409	2077	2578	5721 (I.Sem.)
Teilnehmer am Englischunterricht	6344	8482	8482	75,22%	75,22%	75,22%	1858	89,46%	89,46%
	12687	9501	9501	64,45%	65,94%	60,97%	2349	91,12%	91,12%
	2967	10999	10999	58,95%	60,97%	60,97%	4344	75,93%	75,93%
Baden-Württemberg Bayern Hamburg									
Teilnehmer am Französischunterricht	7329	3699	3699	66,10%	33,03%	33,03%	866	33,59%	33,59%
	11912	5775	5775	60,51%	40,08%	40,08%	1093	42,40%	42,40%
	1693	4407	4407	32,57%	24,43%	24,43%	1839	33,35%	33,35%
Teilnehmer am Russischunterricht	3	7	7	0,32%	0,17%	0,17%	23	1,11%	1,11%
	63	25	25	0,32%	0,17%	0,17%	8	0,31%	0,31%
	32	62	62	0,64%	0,34%	0,34%	122	2,14%	2,14%
Teilnehmer am Spanischunterricht	-	4	4	-	0,04%	0,04%	-	-	-
	-	57	57	-	0,40%	0,40%	9	0,35%	0,35%
	-	278	278	-	1,54%	1,54%	263	4,59%	4,59%
Teilnehmer am Italienischunterricht	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	76	76	-	0,80%	0,80%	-	-	-
	11	110	110	0,22%	0,61%	0,61%	-	-	-
Hessen Niedersachsen Rheinland-Pfalz									
Schüler in Klasse 12	8371	8439	8439	11966	11966	11966	4378	7078	9406
Teilnehmer am Englischunterricht	7624	5221	5221	91,08%	61,87%	61,87%	3381	77,23%	77,23%
	9259	6710	6710	75,44%	56,08%	56,08%	5639	79,67%	79,67%
	12354	2566	2566	92,75%	70,36%	70,36%	8521	90,59%	90,59%
Teilnehmer am Französischunterricht	2538	4211	4211	30,32%	49,90%	49,90%	1433	32,73%	32,73%
	2559	6243	6243	20,85%	52,17%	52,17%	3188	45,04%	45,04%
	3833	1232	1232	28,78%	33,78%	33,78%	3876	41,21%	41,21%
Teilnehmer am Russischunterricht	46	3	3	0,55%	0,04%	0,04%	-	-	-
	49	70	70	0,40%	0,58%	0,58%	1	-	-
	240	83	83	1,80%	2,28%	2,28%	52	0,55%	0,55%
Teilnehmer am Spanischunterricht	7	138	138	0,08%	1,64%	1,64%	-	-	-
	1	-	-	0,01%	-	-	-	-	-
	164	52	52	1,23%	1,43%	1,43%	42	0,45%	0,45%
Teilnehmer am Italienischunterricht	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	10	-	-	0,08%	-	-	-	-	-
	33	-	-	0,25%	-	-	-	-	-

Tabelle 2: Fremdsprachenunterricht in der Jahrgangsstufe 12 zwischen 1966 und 1976

Die Zahlen sprechen für sich, was die 'kleinen' Schulsprachen angeht. Diese haben, wie wir im Weiteren sehen werden, in den letzten Jahrzehnten einen Aufschwung genommen. Ansonsten bilanziert H. Christ (1977b: 346):

Der Vergleich (...) zeigt, dass das Englische im wesentlichen unangefochten aus der Reform hervorgegangen ist. (...) Die Bilanz für das Französische ist dagegen negativ. Katastrophal sind die Einbußen in Baden-Württemberg, fast ebenso einschneidend in Bayern und Niedersachsen; scheinbar hat sich die Situation in Hamburg und Hessen konsolidiert. Eine genauere Analyse der Kurswahl zeigt jedoch, dass der prozentuale Anteil vor allem durch Kurse mit Französisch als neueinsetzender Fremdsprache erreicht wird.

Wir werden auf diese Einschätzung zurückkommen, wenn wir die Situation des Schuljahres 2000/01 analysieren. - Die Belegungen des allgemeinbildenden Schulwesens im Schuljahr 1990/91 haben Bliesener, Christ & Kästner (1995: 21, im Gutachtenteil) bezogen auf 3.956.578 Schüler quantifiziert:

Englisch	94,99%
Französisch	25,99%
Latein	13,87%
Altgriechisch	0,40%
Russisch	0,90%
Spanisch	1,03%
Italienisch	0,44%
Dänisch	0,06%
Niederländisch	0,08%
Polnisch	0,04%
Türkisch	0,22%
Hebräisch	0,01%
Sonstige	0,15%

Tabelle 3: Belegungen 1990

Während die drei stärksten Fremdsprachen 134,85% (Belegfälle) der Schüler erreichen, bringen es die 9 folgend platzierten in der Summe nur auf <3%.

### 4.2 Erhebung der Untersuchung für das Schuljahr 2000/01

Die folgenden Zahlen geben die Auskünfte der Landesämter für Statistik oder/und der Kultusministerien der Bundesländer auf Fragen nach Belegungsdaten von Fremdsprachen und Kurstypen in der 12. Jgst. wieder. Thüringen und Sachsen kennen nur 12 Schuljahre, weshalb dort die Qualifikationsphase (und unsere Statistik) mit der 11. Jgst. einsetzt. Alle Auskünfte liegen in schriftlicher Form vor. Arbeitsgemeinschaften wurden wegen ihres unklaren Status (Lernzeitvolumen, Regelmäßigkeit, fehlende überindividuelle Lernzielbindung, fehlende Lernerfolgskontrolle, unterschiedlicher fachspezifischer Ausbildungsstand der

Lehrkräfte, fehlende Qualitätsgarantie durch die Schulaufsicht usw.) nicht erfasst; ebenso wenig die Freien Waldorf-Schulen. Die Erhebung der Daten zum Schuljahr 2000/01 erfolgte zwischen September 2001 und (einschließlich der erforderlichen Nachfragen) Februar 2004.

Zu den Statistiken ist Folgendes zu bemerken. Das Fach Russisch befindet sich im Schuljahr 2000/01 in den alten Bundesländern insofern in einer außergewöhnlichen Lage, als es hier vor allem von Rückwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion belegt wird. Es handelt sich um ein nicht stetiges Phänomen (Beier 2003; Frenzel et al. 1998). In den neuen Ländern ist Russisch vor Spanisch, aber überall weit hinter Französisch eine statistisch wichtige Fremdsprache (vgl. Abbildung 8). Es erschien deshalb sinnvoll, den Russischunterricht der neuen Länder separat und im Kontext des dortigen Fremdsprachenunterrichts überhaupt zu betrachten.

Eine weitere Besonderheit ergibt sich aus Verschiebungen der Gymnasialzeiten. In Sachsen-Anhalt setzte nach der Verlängerung der Gymnasialzeit in 2000 die Qualifikationsphase erst in der Jgst. 12 ein, weshalb dieses Bundesland nicht in den Vergleich genommen wurde. Zu Bremen (Land) waren keine vergleichbaren Zahlen zu erhalten, so dass wir das Bundesland nicht berücksichtigen konnten. Die verarbeiteten Daten erfassen des Weiteren nicht den bilingualen Sachfachunterricht, der von Land zu Land oft in unterschiedlicher Stundenkontingentierung angeboten wird. Angesichts der qualitativen Bedeutung des bilingualen Bildungsganges sind spezielle Studien ein Desiderat.

### 4.3 Sprachenstatistik zur Jahrgangsstufe 12 nach Fächern

Die Statistiken zeigen bei einem kritischen Wert von 1% des Gesamts der Schüler der 12. Jgst. die Verbreitung der vier größten Schulfremdsprachen. Die folgenden Abbildungen spiegeln die Leistungs- und Grundkurs-Belegungen (hinfort Lk bzw. Gk) wider. Die Zahlen in den Abbildungen 2 und 3 sprechen für sich.

Englisch: Das Fach hat in Deutschland eine Stellung inne, die sich aus der internationalen Bedeutung des Englischen ergibt. Durch Schullaufbahnregelungen stark gestützt, erreicht der Englischunterricht weit über 95% der Schüler. Insgesamt verbucht das Fach mehr Schulstunden als alle anderen Fremdsprachen zusammengenommen! Mehrere Länder haben sich darüber hinaus zur Einführung von obligatorischem grundschulischen Englischunterricht entschieden. Zwar gilt Englisch einerseits als in der Tat unverzichtbar, andererseits aber nicht als 'Sesam-öffne-dich' für internationale Kommunikationsfähigkeit schlechthin. Daher besteht darüber Konsens, dass Kenntnisse in weiteren modernen Sprachen notwendig sind. Ebenso wichtig ist, dass das Erlernen unterschiedlicher Sprachen auch unterschiedliche Fähigkeiten im Bereich des Lernens fremder Sprachen entfaltet.

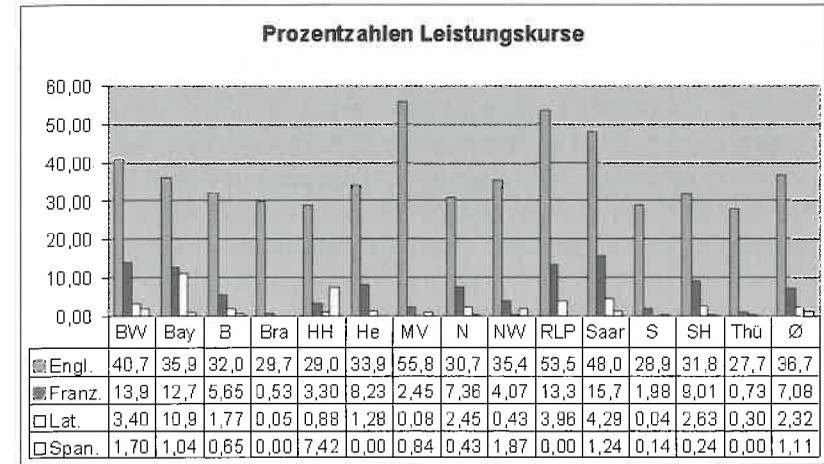


Abbildung 2: LK - Alles auf einen Blick

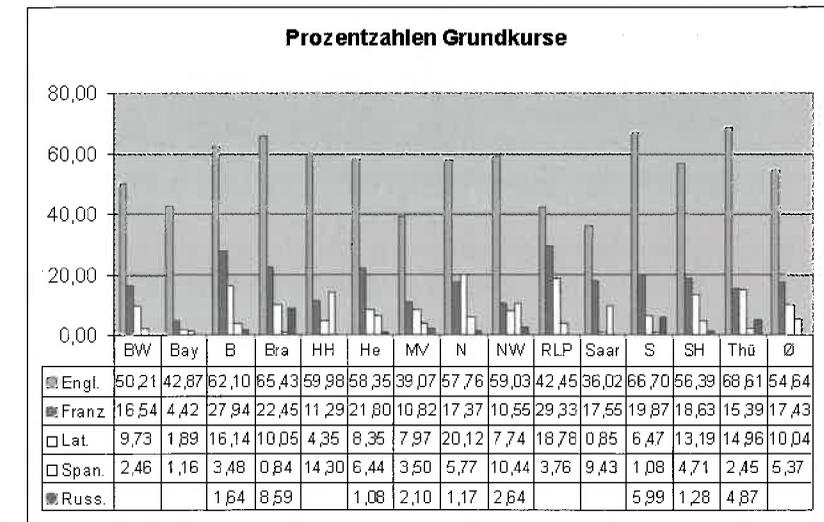


Abbildung 3: GK - Alles auf einen Blick

Die Kompetenz, mehrere Sprachen gut zu lernen, kann nicht am Gegenstand nur einer einzigen Fremdsprache entwickelt werden (vgl. Europäische Kommission 1995a; 2001). Der Gk in Englisch erreicht in der Jgst. 12 höchste Werte in Thüringen, Sachsen und Brandenburg (>65,5%), die allerdings mit einem relativ geringen Lk-Kontingent korrelieren (<31%). Das Saarland liegt hingegen im Gk

unterhalb der durchschnittlichen Belegwerte (36,02%), es erreicht jedoch im Lk-Bereich hinter Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz einen Spitzenwert. Offensichtlich bevorzugen saarländische Schüler ein vertieftes Lernen von Englisch. Ein weiterer Grund liegt in der Spezifik der saarländischen Sprachangebots: Da im Saarland ein grundständischer Französischunterricht sehr weit verbreitet ist - deutsch-französischer Kindergarten, Französisch in der Grundschule, oft ist die Nachbarsprache 1. Fremdsprache -, verfügen saarländische Schüler auch qualitativ über eine bessere linguale Wissensgrundlage für das Erlernen weiterer Sprachen, als dies in Deutschland gemeinhin der Fall ist.

Englischunterricht in %	Lk	Gk	Summe Lk/Gk
SACHSEN	30,57	66,70	<b>97,27</b>
THÜRINGEN	27,73	68,61	<b>96,34</b>
RHLD.-PFLZ.	53,57	42,45	<b>96,02</b>
BRANDENB.	29,78	65,43	<b>95,21</b>
M.-VORPOMMERN	55,82	39,07	<b>94,89</b>
NRW	35,46	59,03	<b>94,49</b>
BERLIN	32,04	62,06	<b>94,10</b>
SAAR	48,07	36,02	<b>84,09</b>
HESSEN	33,90	58,35	<b>92,25</b>
BAD.-W.	40,74	50,21	<b>90,95</b>
HAMBURG	29,08	59,98	<b>89,06</b>
NIEDERSACHSEN	30,70	57,76	<b>88,46</b>
S.-HOLSTEIN	31,88	56,39	<b>88,27</b>
BAYERN	35,99	42,87	<b>78,86</b>
Durchschnitt	<b>36,74</b>	<b>54,64</b>	<b>92,08</b>

Tabelle 4: Englisch

Da es sich bei Englisch um ein echtes Langzeitfach handelt, fallen neben dem regulären Fremdsprachenunterricht, der sich in den Statistiken niederschlägt, außerschulische und weitere schulische Faktoren ins Gewicht: Dies betrifft sowohl den Jahresaufenthalt in den USA, der von den Gymnasiasten in erheblichem Umfang genutzt wird, als auch den Unterricht in einem Sachfach in englischer Sprache innerhalb oder außerhalb des bilingualen Bildungsganges. Während für Französisch (in 2004) 77 bilinguale Züge bestehen, zählt das Englische 216; weitere Sprachen bringen es jeweils gerade einmal auf 2 oder 4 (Spanisch) (von uns ergänzte Übersicht von Thürmann 2003a; auch Fruhauf, Coyle & I. Christ 1995). Die im Lk statistisch real erreichte Lernzeit des Englischunterrichts (1. Fremdsprache + Lk) liegt nach Auskunft der quantitativen lernerbiographischen Forschung bei ca. 1.600 Stunden; die der zweiten bei maximal 800 (Burk et al. 2001). Die Europäische Forderung nach Diversifikation des Fremdsprachenunterrichts meint faktisch immer 'unter Einschluss des Englischen'. Deutschland erfüllt

diesen Punkt in vollem Umfang. Daher hat das Vereinigte Königreich "das beträchtliche Engagement auf allen Ebenen des deutschen Bildungswesens zur Verbreitung und Verbesserung englischer Sprachkenntnisse" ausdrücklich gewürdigt (Bliesener, I. Christ & Kästner 1995: 45, Gutachten). Angesichts der quantitativen Stärke des Englischunterrichts und des unzureichenden Diversifikationsgrades allgemein erscheint gerade ein über Englischunterricht hinausgehendes Angebot im Sinne der Europäischen Leitlinien zielführend.

Der Französischunterricht zeigt in der 12. Jgst. die Situation eines Faches, dem es nicht gelingt, seine aus der Sekundarstufe I gewohnte Stärke zu behaupten. Die Ursachen dieser Entwicklung wurden an anderer Stelle diskutiert (Meißner 1999). Die vermeintliche Krise ist aber nicht nur die des Französischunterrichts, sondern wohl jeder zweiten Fremdsprache nach Englisch. Die kritische Lage darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass Französisch im untersuchten Jahr bundesweit auch in der Jgst. 12 die zweitstärkste Fremdsprache ist. Zugleich verlangt der Nachfragebedarf in Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur (Finkenstaedt & Schröder 1990; Schöpfer-Grabe & Weiß 1998) ein Mehr an Französischkenntnissen.

Im bundesrepublikanischen Durchschnitt bringt es der Französischunterricht im Gk der Jgst. auf 17,46% Belegungen; im Lk nur noch 7,12%. Die regionale Verteilung weist aus, dass in den östlichen Bundesländern nur sehr wenige Schüler Französisch als Lk-Fach anwählen (Thüringen 0,73%, Brandenburg 0,53%). Ganz anders verhält es sich in Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz und im Saarland, wo der Lk-Französisch mehr als 13% der Jgst. erreicht. Die schwachen Belegzahlen in den ostdeutschen Bundesländern müssen auch deshalb zu denken geben, weil sie die Frage aufwerfen, inwieweit dortigen Schülern die Möglichkeit eröffnet wird, die gerade zwischen Deutschland und Frankreich zahlreichen internationalen Studiengänge zu nutzen.

'Das Französische zahlt die Zeche' lautete im Jahre 1975, drei Jahre nach Einführung der Reformierten Gymnasialen Oberstufe, ein viel beachteter Aufsatz zur Entwicklung des Faches in der Sekundarstufe II (Klenner 1975). Abbildung 5 zeigt die langzeitliche Entwicklung des Französisch bzw. Fremdsprachenunterrichts am Beispiel von NRW.

Insgesamt zeigt Abbildung 5 die Vergrößerung der Bildungsteilhabe, wovon vor allem die Mädchen profitieren, und damit die Verbreiterung der Fremdsprachenkenntnisse. Hierbei ist zu bemerken, dass - mit Ausnahme von Englisch - Mädchen signifikant häufiger als Jungen Fremdsprachenunterricht belegen. Dies gilt vor allem für die romanischen Sprachen. - Die in der NRW-Statistik ablesbaren Entwicklungen sind für die westdeutschen Entwicklungen typisch. Allerdings hat sich in NRW die Situation seit 1990 erheblich verändert, wie die zum Europäischen Jahr der Sprachen aufgeführten Statistiken belegen. Zugleich lässt

sich feststellen, dass die innerdeutschen Unterschiede zwischen 1990 und 2000 gewachsen sind.

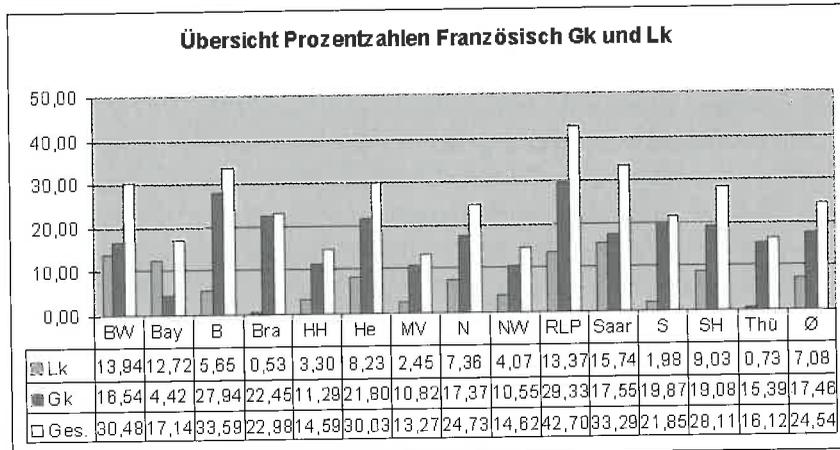


Abbildung 4: Französisch

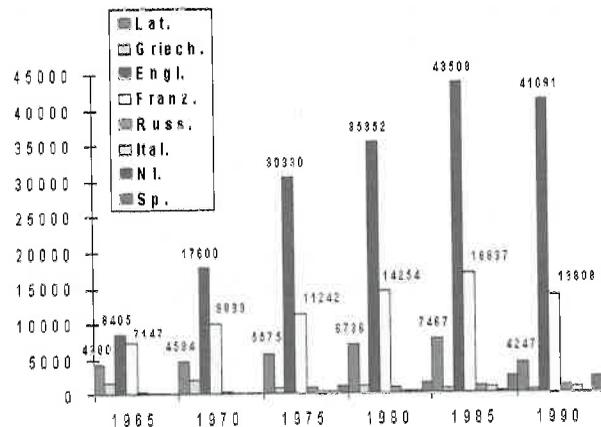


Abbildung 5: Langzeitliche Entwicklung der Schulsprachen am Beispiel von NRW (Meißner 1997)

Spanisch: Betrachten wir nun die Lernerkontingente der Jgst. 12 einer erfolgreichen Tertiärsprache (Barrera-Vidal 2003; I. Christ 1977; Steinhilb 1990; Weller 1995). Das Spanische erreicht (nicht nur) im Schuljahr 2000/01 Spitzenwerte in Hamburg, NRW und im Saarland. Die Zahlen aus der Hansestadt und aus NRW bestätigen eine Korrelation zwischen der Stärke des Spanischkontingents

und der Schwäche der Belegungen in Französisch und/oder Latein. Das Fach Englisch scheint dagegen vom Wachstum der beliebten Tertiärsprache nicht berührt.

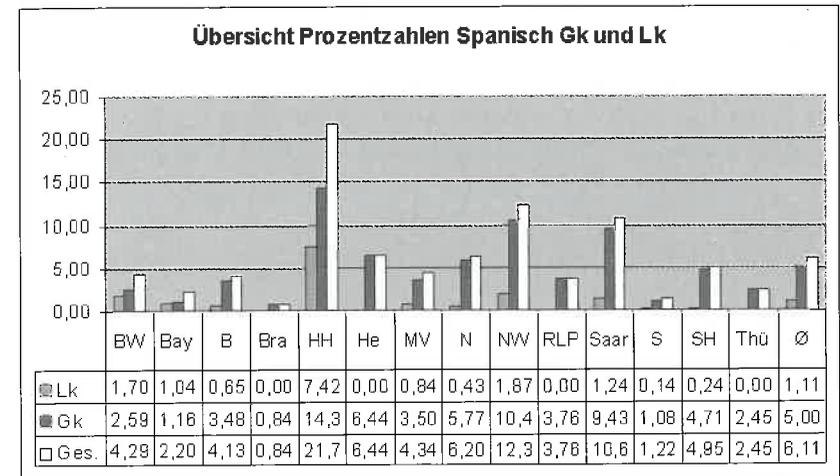


Abbildung 6: Spanisch

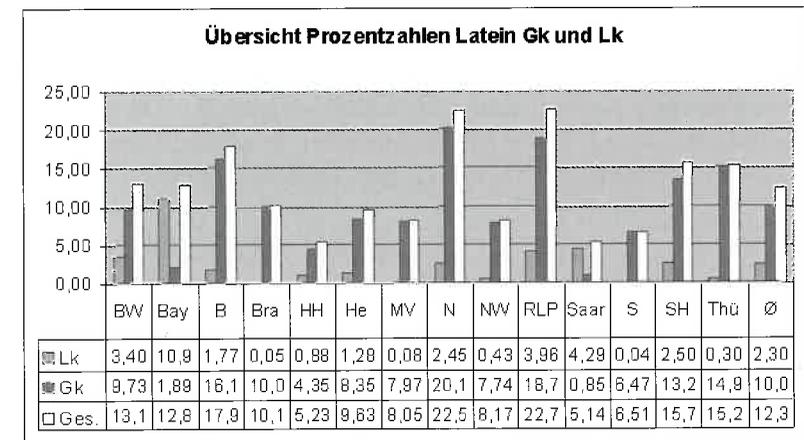


Abbildung 7: Latein

Als Lk-Fach wird Spanisch eher selten gewählt. In Brandenburg und Sachsen bleibt das Fach unterhalb von 1,5%.

Im deutschen Durchschnitt belegen 5% der Jahrgangsstufenpopulation einen Gk-Spanisch, 1,11% einen Lk. Die Verteilungsrate zeigt, dass Spanischunterricht eher

eine 'westdeutsche' Erscheinung ist. Für Russischunterricht lässt sich das Gegenteil behaupten.

Latein und Altgriechisch: Wie der Französischunterricht, so hat auch der Lateinunterricht seinen Schwerpunkt in der Sekundarstufe I. In der Jgst. 12 erreicht er im Durchschnitt 12,4% der Schüler. In den neuen Bundesländern ist der Anteil der Lateinschüler im besagten Schuljahr deutlich geringer. Bei der Interpretation der Statistik ist zu berücksichtigen, dass Schüler, die ihren Lateinunterricht in der Jgst. 5 oder 7 begonnen haben, das Latinum bereits auf Jgst. 11 erreichen. Dies erklärt z.T. die niedrigen Werte für NRW. Für Hessen hingegen gelten andere Belegpflichten. Vergleichsweise hohe Lk-Raten verzeichnet das Fach in Baden-Württemberg und in Bayern. Auffällig ist, dass in Bayern und im Saarland die Population der Lk-Teilnehmer die des Gk übersteigt. - Das Fach Altgriechisch wird in der Jgst. 12 nur schwach nachgefragt. Nur in vier Ländern überschreitet es im Gesamt einen Signifikanzwert von 1%.

	Bayern	Berlin	Hamburg	R.-Pfalz
Ges.	1,21	2,10	1,06	1,09
Gk	0,09	1,29	0,88	0,84
Lk	1,13	0,81	0,18	0,25

Tabelle 5: Altgriechisch >1%

Russisch: Während das Fach in der DDR die mit Abstand verbreitetste Schul-fremdsprache war, hat es diese Position seit der Wende grundlegend eingebüßt. In Brandenburg erreicht es noch nahezu 10% der Schüler der Jgst. Die Bundesstatistik weist in den neuen Ländern für das untersuchte Schuljahr (nochmals) signifikante Einbrüche gegenüber dem Vorjahr aus. Dennoch verschieben die Werte für den Gk-Russisch positiv die Gesamtbilanz der neuen Länder, wovon noch im abschließenden Ländervergleich die Rede sein wird. Offensichtlich unterbewerten hingegen die alten Länder die Bedeutung des Russischen. Dies ist umso nachteiliger, als ohne operable und solide Kenntnis einer slawischen Sprache die Vorteile der slawischen Interkomprehension nicht in Anspruch genommen werden können (Zybatow 2002). Dass Osteuropa einen wachsenden Wirtschaftsraum darstellt, wird sich verstärkend auf die Nachfrage nach Kenntnissen slawischer Sprachen auswirken.

Neue Bundesländer: Der Fremdsprachenunterricht erfuhr nach der Wende tiefgreifende Veränderungen. In diesem Zusammenhang ist nicht zuletzt auf die ostdeutsche Lehrerschaft zu verweisen, die zu einem nicht geringen Teil erst die Lehrbefähigung für die nach 1990 stark nachgefragten 'westlichen' Sprachen erwerben musste. All dies legt es nahe, die Situation in den neuen Ländern getrennt zu beleuchten. Eine wissenschaftliche Untersuchung dieses Bedingungs-

zusammenhangs und seiner Folgen wurde bislang nicht vorgelegt. Auch hier 'versagt' die empirische Schulforschung so lange, wie die Regierungen der Länder an einer unabhängigen Evaluation des von ihnen verantworteten Bildungswesens wenig Interesse zeigen.

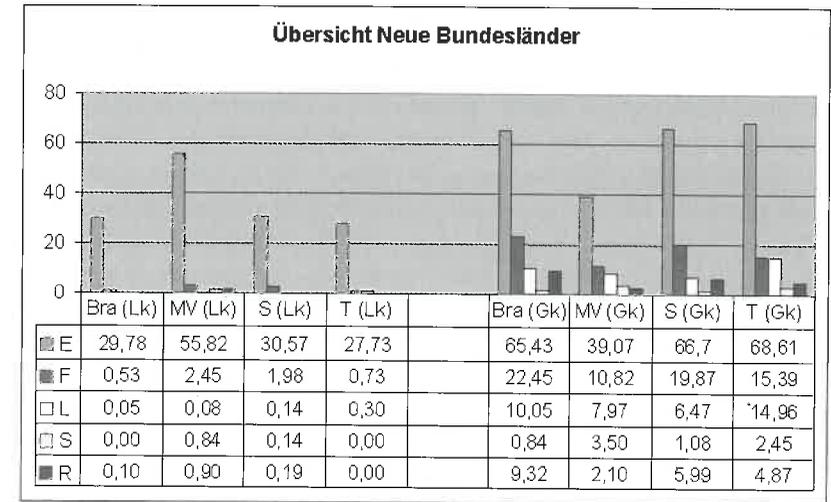


Abbildung 8: Die fünf statistisch relevantesten Schulsprachen der neuen Länder

Betrachtet man die Statistik des Fremdsprachenunterrichts in den neuen Ländern insgesamt, so fallen nach Gk und Lk unterschieden folgende signifikanten Faktoren ins Gewicht:

1. Die Belegungen im Gk-Bereich sind mit Ausnahme der starken Belegung von Englisch vergleichsweise unauffällig, wobei die Raten für das Russische erfreulich hoch ausfallen.
2. Im Lk-Bereich weist allein Mecklenburg-Vorpommern überdurchschnittliche Belegungsdaten auf, und zwar einzig in Englisch (55,82%).
3. Ansonsten kann für den Lk-Bereich 'andere als Englisch' für die neuen Länder fast von einem Totalausfall gesprochen werden; auch wenn es die Lk-Werte für Französisch in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen auf nahezu 2,5% bzw. 2% bringen.

Zu den Gesamtwerten aus Lk und Gk: In Sachsen stehen nahezu 98% an Belegungen in Englisch weniger als 22% in Französisch und nur 6% in Russisch gegenüber; positiver erscheinen die Brandenburger Zahlen: Die Rate von 96% in Englisch korreliert mit kaum mehr als 33% in allen anderen modernen Sprachen.

Insgesamt entspricht der Fremdsprachenunterricht der neuen Länder in der 12. Jgst. im Europäischen Jahr der Sprachen noch nicht den Leitvorstellungen der Europäischen Union.

Exkurs: NRW und Hessen seit dem Sprachenjahr

Nachdem in NRW die Lernerzahlen über ein Jahrzehnt hinweg einen ständigen Schwund erfahren hatten (H. Christ & Meißner 1993), entschloss sich das Düsseldorfer Ministerium im Jahre 2003 im Rahmen sprachlicher Profilbildungen - dies betrifft einen Teil der Population der Jahrgangsstufe - die Belegung von zwei Fremdsprachen bis in die Jgst. 13 hinein (nicht bis ins Abitur) in die Obligatorik zu nehmen. Die Maßnahme bewirkte insgesamt eine Steigerung von 20% der Belegaten. Die Verteilung auf die einzelnen Fächer wird für das Schuljahr 2004/05 wie folgt angegeben: Spanisch 23,6%, Französisch 17,5%, und Italienisch 5,4%. Die Veränderungen eröffnen einen Einblick in die Größenordnung der durch vergleichbare schulregulative Steuerungen ausgelösten Wirkungen. Diese Aussage wird dadurch unterstützt, dass auch die jüngsten hessischen Zahlen nach Einführung einer ähnlichen Regelung vergleichbare Zuwächse aufweisen (Martinez 2005).

## 5. Ländervergleich

### 5.1 Grundkriterien für eine vergleichende Bewertung des quantitativen Angebots an Fremdsprachenunterricht im öffentlichen Schulwesen

Das folgende Ranking geschieht mit Blick auf das erklärte Ziel der Europäischen Union, möglichst vielen ihrer Bürgerinnen und Bürger (neben der Muttersprache) operable Kenntnisse in mindestens zwei lebenden EU-Sprachen und, wenn möglich, zusätzlich (zumindest) rezeptive Kompetenz in weiteren zu vermitteln. Damit liefert sie einen grundlegenden Maßstab für jede quantitative Evaluierung der Sprachenangebote des Europäischen Schulwesens. Zugleich ist zu betonen, dass Englischunterricht aufgrund seiner europaweiten Präsenz in allen nationalen Bildungssystemen nicht als starker Träger der fremdsprachlichen Diversifikation gelten kann. Daher sind bei der Interpretation der Daten solche Belegungen höher zu gewichten, die andere Zielsprachen als Englisch ausweisen als solche mit 'nur' Englisch. Das historisierende Fach Latein nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als es schullaufbahnmäßig moderne Sprachen ersetzen kann. So könnten/konnten (deutsche) Schüler jeweils eine alte Sprache als Lk- 'und' Gk-Fach wählen und beide im Abitur prüfungspflichtig machen oder einzig mit einer alten Sprache den gesamten fremdsprachlichen Prüfungsbereich des Abiturs abdecken oder aber

überhaupt keine Teilprüfung in irgendeiner Fremdsprache, sei es eine alte oder eine neue, ablegen. Zwar besteht im gymnasialen Bildungsgang die Pflicht, in der Sekundarstufe I zwei Fremdsprachen über vier Schuljahre fortzuführen, doch kann eine dieser Sprachen Latein, die andere muss in jedem Falle Englisch sein. Offensichtlich lassen die deutschen Regelungen Fächerkombinationen zu, die dem erklärten Ziel der Europäischen Union nach moderner Mehrsprachigkeit nicht voll entsprechen. Der Hinweis darauf, dass ein Mehr an Kenntnissen in alten Sprachen nicht die Probleme der in moderner Vielsprachigkeit begründeten Kommunikation innerhalb der Europäischen Union mildern kann, impliziert weder eine Aussage darüber, ob sich das Erlernen alter Sprachen 'lohne', noch über ihren Bildungswert (Meißner, 2003). Er ist auch kein Plädoyer gegen die alten Sprachen, sondern betrifft ausschließlich die Frage ihrer Verortung innerhalb der Schullaufbahnen.

Ein weiteres Kriterium ergibt sich aus dem Unterschied zwischen Gk und Lk. In Letzterem wird eine vertiefte Beschäftigung mit der fremden Kultur und Sprache angestrebt (Christ 1977a). Die voneinander abweichenden Profilierungen rechtfertigen das unterschiedliche Lernzeitvolumen von 3 bzw. 6 oder 5 Wochenstunden. Zugleich zeichnete sich im Vergleich zu den ersten Jahren der Reformierten Oberstufe die Tendenz ab, die Stundenzahl des Lk von maximal 6 Wochenstunden auf 5, manchmal gar auf 4 zu kürzen. Inwieweit im fremdsprachlichen Lernbereich reale Leistungsunterschiede zwischen Lk und Gk bestehen, wurde nie wissenschaftlich untersucht. Einer weit verbreiteten 'Meinung' zufolge kann zwar ein guter langzeitlicher Gk an der Schule X im Ort Y ein ähnliches Leistungsniveau erreichen wie ein Lk an der Schule N im Ort O, jedoch wird allgemein mit den beiden Kurstypen ein erheblicher Unterschied verbunden; Grund genug also, die Lk im Verhältnis zu den Gk eigens zu gewichten.

### 5.2 Der additive Prozentsatz als Maß quantitativer Evaluation für Diversifikation des Fremdsprachenangebots der Bundesländer

Wie lassen sich nun der Diversifikationsgrad und die qualitativen Unterschiede der Sprachenbelegungen quantifizieren und in einen Vergleich bringen? Als Maßeinheit hierfür definieren wir den 'additiven Prozentsatz' (aP) an Sprachenbelegungen, der die Europäischen Vorgaben zur Förderung der Mehrsprachigkeit beachtet und sie mit quantitativ-qualitativen Bezügen verbindet (wie sie im Hinblick auf den Unterschied zwischen Grund- und Leistungskursen hervortreten). Er setzt sich aus zehn Faktoren zusammen, die leider mangels eines kontrollierten und/oder wenig differenzierten Angebots nicht alle berücksichtigt

werden können:

1. Lingua franca-Faktor-Lk: Belegungsrate des Lk-Englisch
2. Diversifikationsfaktor-Lk: Belegungsrate eines Lk (verschieden von Englisch)
3. Diversifikationsfaktor-Lk2: Belegungsrate eines weiteren Lk
4. Lingua franca-Faktor-Gk: Belegungsrate eines Gk-Englisch
5. Diversifikationsfaktor-Gk: Belegungsrate eines Gk (verschieden von Englisch)
6. Diversifikationsfaktor-Gk2: Belegungsrate eines weiteren Gk
7. Diversifikationsfaktor-AG: Belegungsrate von Arbeitsgemeinschaften mit Qualitätsnachweis
8. Altsprachlicher Faktor (+): Prozenträte unter Einschluss von Latein (oder Altgriechisch)
9. Altsprachlicher Faktor (-): Prozenträte unter Ausschluss von Latein (oder Altgriechisch)
10. Additiver Mehrsprachenfaktor: Kurse in weiteren Sprachen zum Erwerb einer rezeptiven Kompetenz

Die aufgelisteten Merkmale besitzen für große Populationen wie das Gesamt der Schülerschaft der Jgst. 12 Aussagekraft. Die quantitative sprachbiographische Forschung zeigt jedoch, dass statistische Daten individuelle Faktoren nur unzureichend erfassen. Es ist nie auszuschließen, dass Lerner bereits vor der Jgst. 12 auf dem Feld der Fremdsprachen die minimalen Anforderungen des gymnasialen Bildungsganges (mehr als) erfüllen. Doch fallen derlei Faktoren im Ländervergleich nicht ins Gewicht, denn es existiert kein triftiger Grund, dass in Bundesland A besonders viele Schüler bereits vor dem Erreichen der Jgst. 12 das von der EU gesetzte Soll erfüllt hätten, in Land B hingegen nicht.

### 5.3 Komputation und Ranking

Wir beschreiben den Fremdsprachenunterricht in mehreren Komputationen. Tabelle 6 spiegelt die Gesamtraten in Prozent aller Fremdsprachenbelegungen in der Jgst. 12 wider. Da Mehrfachbelegungen die Regel sind, wird der aP = 100 in der Regel überschritten. Im Sinne der Europäischen Zielorientierung sind besonders die Diversifikationsfaktoren 2, 3, 5 und 6 relevant. Weil einer über mehr als zehn Jahre währenden Diskussion um die Differenzierung von Ziel- und Kursprofilen zum Trotz z.B. rezeptive Mehrsprachenkurse nicht eingerichtet

wurden, kann Faktor 10 nicht berücksichtigt werden. Da die alten Sprachen weniger im Fokus der Europäischen Zielsetzung liegen, das Englische in unserem Schulwesen ohnehin eine privilegierte Stellung einnimmt, und sich der Diversifikationsgrad eher in der Belegung weiterer moderner Fremdsprachen niederschlägt, fallen die Rubriken verschieden von Englisch und Latein (?E, ?L) besonders in Gewicht. Die Komputation diskriminiert nach dem kritischen Wert von >1% bezogen auf die Gesamtpopulation der Jgst. Werte <1 werden daher konsequent ignoriert. Die Ratenfolge: Englisch 55, Französisch 15, Latein 5, Spanisch 3, Italienisch 0,99, Altgriechisch 0,99, Türkisch 0,99 ergäbe den aP von 78 und nicht mehr.

Zwischen den Belegfällen in Englisch und dem EU-Diversifikationsgrad lässt sich nur eine schwache Korrelation erkennen: Während die Englischbelegungen in Bayern im Gesamt den aP von 78,86 bei einem nur geringen Diversifikations-aP von 19,34 erreichen, bringt es Rheinland-Pfalz auf einen Englisch-aP von 96,02% und einen Diversifikations-aP von 46,46. Nimmt man die Lk-Rate in den Blick, so zeigt sich, dass in Rheinland-Pfalz und im Saarland immerhin 53,57% bzw. 48,07% der Schüler ein vertieftes Lernen in Englisch anstreben. Zugleich ist daran zu erinnern, dass das Englische zudem auch in hohem Maße im Sachfachunterricht schulisch präsent ist (vgl. Tabelle 4).

Wie die Belegungsrate des Spitzenreiters Rheinland-Pfalz im Fach Latein signalisiert, muss sich zwischen der Option 'alte Sprachen erlernen' und einem hohen EU-Diversifikationswert nicht notwendigerweise ein Entweder-Oder auf tun. - In Hamburg und NRW erreichen die Spanischkontingente zwar hohe Belegungsra-ten, zugleich zeigen jedoch beide Länder, dass dies noch nicht unbedingt mit einem signifikant hohen Diversifikationswert korrelieren muss.

	Gk (Ges.)	Gk ? E, L	Lk (Ges.)	Lk ? E, L	Ges. ? E, L	Ges. alle	E (Ges.)	E (Lk)	Ges. L + Gr.
<b>Bad-Würt.</b>	78,94	19,00	59,78	15,64	34,77	138,72	90,95	40,74	13,12
<b>Bayern</b>	50,34	5,58	61,86	13,76	19,34	112,20	78,86	35,99	14,09
<b>Berlin</b>	112,55	33,06	39,46	5,65	48,71	152,01	94,09	32,04	19,20
<b>Brand.</b>	106,52	31,04	29,78	0,.	31,04	136,30	95,21	29,78	10,05
<b>Hamburg</b>	89,92	25,59	39,80	10,72	36,31	129,72	89,06	29,08	6,29
<b>Hessen</b>	96,02	29,32	43,41	8,23	37,55	142,43	92,25	33,90	9,63
<b>M-Vorp.</b>	63,46	16,42	58,27	2,45	18,92	121,73	94,88	55,82	7,97
<b>Nieders.</b>	102,19	24,31	40,51	7,36	31,67	142,70	88,46	30,70	22,57
<b>NRW</b>	90,40	23,63	41,40	5,94	29,57	131,80	94,49	35,46	8,16
<b>R.-Pfalz</b>	94,32	33,09	70,90	13,37	46,46	165,22	96,02	53,57	22,74
<b>Saar</b>	63,00	26,98	69,34	16,98	43,96	132,34	84,08	48,07	5,14
<b>Sachsen</b>	100,11	26,94	32,55	1,98	28,92	132,66	97,27	30,57	5,99
<b>S-Holst.</b>	94,72	25,07	43,41	9,03	34,10	138,13	88,27	31,88	15,76
<b>Thüringen</b>	106,28	22,71	27,73	0,.	22,71	134,01	95,42	27,73	14,26

Tabelle 6: Fremdsprachenunterricht allgemein

Für das in Tabelle 7 aufgelistete Ranking ermitteln wir aus den in Tabelle 6 zusammengestellten Sortierungen die Positionen der einzelnen Länder. Sie ergeben sich aus den Platzierungen nach Eckwerten. Je geringer die Summe ausfällt, desto besser die Position im Ranking.

vertieftes Lernen (Lk) im Diversifikationsbereich		Belegungen		Diversifikation nach EU-Vorgabe (Lk plus Gk)	
Saar	16,99	R.-Pfalz	165,22	Berlin	48,71
B.-Württ.	15,54	Berlin	152,01	R.-Pfalz	46,48
Bayern	13,76	Niedersachs.	142,70	Saar	43,86
R.-Pfalz	13,37	Hessen	142,43	Hessen	37,55
Hamburg	10,72	B.-Württ.	138,72	Hamburg	36,31
S.-Holst.	9,93	S.-Holst.	138,13	Bad.-Württ.	34,77
Hessen	8,73	Brandenb.	136,80	S.-Holst.	34,10
Niedersachs.	7,36	Thüringen	134,01	Niedersachs.	31,67
NRW	5,94	Sachsen	132,88	Brandenb.	31,04
Berlin	5,85	Saar	132,34	NRW	29,57
M.-Vorp.	2,45	NRW	131,80	Sachsen	28,92
Thüringen	2,45	Hamburg	129,72	Thüringen	22,71
Sachsen	1,98	M.-Vorp.	121,73	Bayern	18,34
Brandenb.	0	Bayern	112,20	M.-Vorp.	18,92

Tabelle 7: Positionen der Länder nach Eckwerten

Da die Europäische Union gerade Wert auf das Erlernen von mindestens zwei modernen Fremdsprachen legt, nehmen wir die Summe aus der Position im Diversifikationsgesamt plus der Diversifikation im Lk-Bereich als einen primären Parameter für die Erstellung der Rangfolge. Im Falle der Ranggleichheit fällt als sekundärer Parameter die Summe der Gesamtbelegungen im fremdsprachlichen Lernbereich ins Gewicht (die altsprachlichen Belegungen wurden eingerechnet, was besonders die Position Bayerns verbessert).

Position	Länder	Position nach EU-Diversifik.(Ges.)	Position nach EU-Diversifik.(LK)	Summe n.Eckwert-Positionen	Position n. Belegfällen
1	Saar	3	1	4	10
2	R.-Pfalz	2	4	6	1
3	B.-Württ.	6	2	8	5
4	Hamburg	5	5	10	8
5	Berlin	1	10	11	2
6	Hessen	4	7	11	4
7	S.-Holst.	7	6	13	6
8	Nieders.	8	8	16	3
9	Bayern	13	3	16	14
10	NRW	10	9	19	9
11	Brandenb.	9	14	23	7
12	Thüringen	12	12	24	8
13	Sachsen	11	13	24	9
14	M.-Vorp.	14	11	25	13

Tabelle 8: Ranking nach den Eckwerten: Diversifikation, vertieftes Lernen

Die Tabellen lassen keinen Zweifel daran zu, dass die deutschen Länder in ganz unterschiedlichem Maße dem Europäischen Kriterium 'Muttersprache plus zwei moderne Fremdsprachen operabel plus weitere rezeptiv' nachkommen. Offensichtlich entsprechen, allen voran Rheinland-Pfalz, Berlin, Baden-Württemberg und das Saarland dem von der EU genannten Wert weitaus stärker als Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Thüringen und Brandenburg.

### 5.4 Sprachenpolitische Zwischennotiz

Für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts geben solche Kriterien den Ausschlag, welche in 2001 positiv für die Länder der Spitzengruppe gelten. Hier ist insbesondere die Regelung zu nennen, zwei (moderne) Fremdsprachen in die Obligatorik des Abiturs zu nehmen. Für die Grundlegung einer europäischen Mehrsprachenkompetenz ist ein Modell zielführend, das möglichst vielen Jugendlichen jeweils operable Kenntnisse in einer Sprache der großen europäischen Sprachfamilien und dem Englischen vermittelt. Eine solche kann für die Slawinen das Russische oder das Polnische sein; für die romanischen Sprachen hält das Französische optimale Grundlagen für die Mehrsprachigkeit bereit (Klein 2002). Jugendliche, deren linguistisches Profil entsprechend ausgestattet ist, erreichen rasch eine breite Lese- und Hörverstehenskompetenz in den meisten Sprachen der Europäischen Union.

## 6. Diskussion

### 6.1 Reichweite der Aussage

Zunächst ist an die begrenzte Reichweite unserer Untersuchung zu erinnern. Diese umfasst nicht den statistisch weniger relevanten, aber gleichwohl gerade von der EU sehr begrüßten Unterricht in den sogenannten kleinen Schulsprachen (vgl. BELMR 4 2003), sondern nur solcher, die im jeweiligen Landesmittel die kritische Marke von 1% der Population der Jgst. überschreiten. Ausgeblendet blieben qualitative Aspekte und attraktive Bildungsangebote wie die bilingualen Züge oder der fremdsprachliche Sachfachunterricht. Dass gerade die ersteren - in Frankreich heißen sie bezeichnenderweise classes européennes - eine besonders erfreuliche Entwicklung darstellen, steht außer Frage. Dies betrifft in statistisch relevanter Weise die deutsch-englischen und deutsch-französischen Angebote. In bildungspolitischer Sicht erscheinen aber auch Kombinationen mit den Sprachen der weiteren unmittelbaren Nachbarn (Dänisch, Niederländisch, Polnisch Tschechisch) begrüßenswert. Die neuen Länder haben hier interessante Angebote

entwickelt. Es würde den Rahmen dieser Studie sprengen, wollten wir Maßnahmen in unsere Analyse einbeziehen, welche die Förderung einer besonderen Kultur des Lehrens und Lernens fremder Sprachen betreffen. Zu denken ist etwa an institutionalisierte Formen der Sprachen und Sprachlernberatung. In gewisser Weise könnte unsere Analyse den Vorwurf des monolingualen Habitus auf sich ziehen, denn wir haben weder die Gast- oder Migrantensprachen, etwa den muttersprachlichen Unterricht, in unsere Untersuchung einbezogen (Thürmann 2003b) noch Deutsch als Zweitsprache. Ebenso wenig wurden die traditionellen deutschen Minderheitensprachen Dänisch, Friesisch und Sorbisch berücksichtigt. All dies wäre notwendig, wollte man alle wesentlichen Komponenten einrechnen, welche die Lernkultur des sprachlichen Feldes unserer Schulen bestimmen. Allein betreffen diese Erscheinungen weniger die Jgst. 12; sie bleiben zudem national unter der gesetzten statistischen Relevanzmarke.

## 6.2 Schlussfolgerungen

Welche Schlüsse sind nun aus der Untersuchung zu ziehen? Wir kommen zunächst zu bildungspolitischen Fragwürdigkeiten, sodann zu statistischen Mängeln im eigentlichen Sinn:

1. Nur eingeschränkt ist es möglich, den Fremdsprachenunterricht der Jgst. 12 in Deutschland als Teil einer einheitlichen Bildungslandschaft zu begreifen - zu signifikant sind die Unterschiede real verwirklichter Fremdsprachenangebote von Land zu Land. Dabei erklären nicht nur regionale Gegebenheiten die Tendenzen, manche Fremdsprachen stark, andere weniger intensiv oder überhaupt nicht zu fördern.
2. Nimmt man die von der EU indirekt genannten 'quantitativen Qualitätsmerkmale' zum Maßstab, d.i. die Anzahl belegter Sprachen pro Schüler in Verbindung mit einem akzeptablen Lernzeitvolumen, so ergibt sich folgendes Bild: Wenn die innerdeutschen Unterschiede auch keine Dimension erreichen, wie sie zwischen den (alten) EU-Mitgliedsstaaten feststellbar ist, so ist dennoch das 'quantitative Qualitätsgefälle' zwischen Rheinland-Pfalz auf der einen Seite und den neuen Ländern (ohne Berlin) auf der anderen bedrückend. In Bezug auf die deutsche Gesamtstatistik ist daran zu erinnern, dass gerade das bevölkerungsreichste Bundesland NRW im Stichprobenjahr nur unterdurchschnittlich die Europäischen Kriterien erfüllt.
3. Wenn über Englisch hinaus Kenntnisse in modernen Fremdsprachen zum Profil heutiger Bildung zählen und in Studium und Beruf als erfolgsrelevante Faktoren gelten - ein Zusammenhang zwischen Bildung, Einkommen und Fremdsprachenkenntnissen wurde mehrfach dokumentiert -, dann gewähren die

deutschen Länder ihren Landeskindern in unterschiedlichem Maße Erfolgchancen bzw. sie enthalten diesen solche vor. Angesichts der krassen Unterschiede von Land zu Land stellt sich also durchaus die Frage nach der Vereinbarkeit der Situation mit dem Auftrag des Grundgesetzes, in Deutschland einheitliche Verhältnisse herzustellen. Dies gilt gerade für die durch die Fremdsprachen vermittelten Bildungschancen der Schuljugend.

4. Das interkulturelle Lernen verlangt eine vertiefte, exemplarische Kenntnis fremder Kulturen, wie sie durch den Fremdsprachenunterricht im Fortgeschrittenbereich erworben wird. Es muss sehr zu denken geben, dass Leistungskurse in modernen Fremdsprachen (verschieden von Englisch) viel zu geringe Belegungsraten aufweisen. Für die neuen Bundesländer ist durchaus von einem Totalausfall zu sprechen. In diesem Zusammenhang ist zu beklagen, dass das Fach Französisch seine traditionelle Aufgabe, den Jugendlichen eine vertiefte Beschäftigung mit der Nachbarkultur zu ermöglichen, nur noch in eingeschränktem Maße erfüllen kann (ohne dass ein qualitativer Ersatz an dessen Stelle getreten wäre).

5. Nach der die Statistikforschung ergänzenden quantitativen lernerbiographischen Forschung verbindet sich das Belegen von (mindestens) zwei modernen Schulsprachen mit einer hohen Tendenz, internationale Studiengänge aufzunehmen und/oder einen Teil des Studiums im Ausland zu absolvieren. Es bestehen starke Indizien dafür, dass ein Weniger an schulischem Unterricht in modernen Sprachen mit einem Weniger an europäischer Flexibilität in Studium und Beruf einhergeht. Dabei ist zu sehen, dass englischsprachige oder in Englisch lehrende Universitäten nur einen geringen Teil der europäischen Hochschulen darstellen.

Last but not least sind aus Sicht der fremdsprachendidaktischen Bildungsforschung, wie bereits angeklungen, deutliche Mängel hinsichtlich der Bundesstatistiken selbst zu beklagen:

6. Infolge einer weitgehend fehlenden bildungsbiographischen Forschung in Deutschland und einer zu wenig differenzierenden Bundesstatistik verfügt die bildungspolitische Steuerung über kein ausreichendes empirisches Instrumentarium zur Fundierung ihrer Entscheidungen. - Selbst die Fremdsprachenberichte der KMK referieren nicht alle relevanten Daten für den so notwendigen Ländervergleich. Eine Anpassung der Statistiken an ein aktuelles Frage- und Erhebungsprofil ist seit Jahrzehnten überfällig. Während auch heute noch die Bundesstatistik, wie in den 1980er Jahren, einzig Belegungen nach Fächern/Sprachen zählt, benötigen der Fremdsprachenunterricht, seine Fachdidaktiken und seine Planung - vor allem aber die ländervergleichende Bildungsforschung - eine nach Zielsprachen, Kurstypen und real genutzten Lernzeiten differenzierte

Komputation. Wünschenswert wäre sodann, dass die Statistik jahrgangsstufenbezogen auch Abschlussprofile, also internationale Sprachdiplome und die erreichten Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen, erfasst. Dies ist umso unerlässlicher, je stärker Modularisierungen in der Organisation von Fremdsprachenunterricht platzgreifen. Des Weiteren dürfen Schullaufbahnwechsler und Abwähler von Fremdsprachenunterricht nicht ausgeblendet bleiben. In der Wissensgesellschaft ist eine differenziert greifende Fremdsprachenstatistik ein unverzichtbares Steuerungsinstrument. - Um Wiederholungen zu vermeiden, sei auf die in Punkt 3 zusammengefassten Beobachtungen verwiesen.

Die hier am Gegenstand der deutschen Statistiken entwickelten Desiderate dürfen für die gesamte Europäische Union Geltung beanspruchen.

## 7. Ausblick

Ca. 35 Jahre nach ihrer Einführung besteht Anlass zur Frage, ob die Reformierte Gymnasiale Oberstufe und das ihr zugrunde liegende Kurssystem ihrem Ende entgegenblicken. Die Reformen der Reformen gehen faktisch weniger von pädagogischen, bildungstheoretischen Implikationen aus als vielmehr von finanziellen und (vermeintlich) arbeitsmarktpolitischen Rahmenbedingungen sowie dem Wunsch nach deutscher und europaweiter Transparenz und Vergleichbarkeit der messbaren Leistungen. Wie die Reformen auch ausfallen mögen, sie werden es sich gefallen lassen müssen, auch auf dem Feld der Fremdsprachen an den Anforderungen gemessen zu werden, die aus dem veränderten Kontext Deutschlands in der Europäischen Union und der Notwendigkeit erwachsen, mit Mehrsprachigkeit umzugehen (Ehlich 2002). Dies hat viel mit dem internationalen Anschluss und der Zukunftsfähigkeit unseres Landes zu tun.

Eingang des revidierten Manuskripts: 20.09.2005

## Bibliographie

- Ammon, Ulrich (2001), Entwicklung des Deutschunterrichts in den nicht-deutschsprachigen Ländern. In Helbig, Gerd; Götz, Lutz; Henrici, Gerd & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, 2 vols., I. Halbband, 83-68.
- Bär, Marcus (2004), *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.
- Barrera-Vidal, Albert (2003), Spanisch. In Bausch, Christ & Krumm. (Hrsg.) (2003), 570-573.

- Bausch, K.-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht (4. völlig neu bearb. Aufl.)*. Tübingen: Francke.
- Beier, Karl-Heinz (2003), Russisch. In Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.) (2003), 557-560.
- BELMR 4 (2003), *Vade-Mecum. Textes officiels internationaux concernant les langues moins répandues en Europe. Rassemblés par Emese Medgyesi. Avant-propos par Fernand de Varennnes*. Bruxelles: BELMR (Bureau Européen pour les Langues les Moins Répandues).
- Bittner, Christoph (2003), Der Teilnehmerschwund im Französischunterricht: eine unabwendbare Entwicklung? Eine empirische Studie am Beispiel der gymnasialen Oberstufe. *französisch heute* 34, 338-353.
- Bliesener, Ulrich; Christ, Ingeborg & Kästner, Harald (1995), *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Hrsg. vom Sekretariat der KMK. Bonn: KMK.
- Bogdanski, Gudrun & Reimann, Daniel (2004), Vom Mauerblümchen zur Orchidee. Die Entwicklung des Faches Italienisch an deutschen Schulen. In Becker, Norbert & Lückerssen, Carla (Hrsg.) (2004), *Wandlungen des Italienischunterrichts. Vorschläge für die Praxis*. Bamberg: Buchner, 7-35.
- Burk, Heike; Meißner, Franz-Joseph; Müller, Andrea; Sippel, Vera & Wehmer, Silke (2001), Was Studierende über ihre Schulsprachen denken: ein Beispiel quantitativer Lernerforschung. In Abendroth-Timmer, Dagmar & Bach, Gerhard (Hrsg.) (2001), *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 111-129.
- Christ, Herbert (1977a), Richtlinien für Leistungskurse in den Neueren Sprachen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 24, 12-21.
- Christ, Herbert (1977b), Der Fremdsprachenunterricht auf der gymnasialen Oberstufe. Eine quantitative Analyse. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 24, 339-347.
- Christ, Herbert (1996), Politikberatung als Aufgabe der Wissenschaft - am Beispiel der Fremdsprachendidaktik. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43, 115-138.
- Christ, Herbert & Meißner, Franz-Joseph (1993), Gemeinsames Schreiben des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen und der Vereinigung der Französischlehrer/NW an den Kultusminister des Landes NW. *französisch heute* 24, (Doc XVI), 90-95.
- Christ, Ingeborg (1989), Erziehung zur Mehrsprachigkeit in der Schule für ein mehrsprachiges Europa. In Kleinschmidt, Eberhardt (Hrsg.) (1989), *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 21-34.
- Christ, Ingeborg (1997), Zukünftige Entwicklungen des Spanischunterrichts in Nordrhein-Westfalen. *Hispanorama* 77, 91-100.
- Christ, Ingeborg & de Cillia, Rudolf (2003), Fremdsprachenunterricht an Schulen in deutschsprachigen Ländern. In Bausch, Christ & Krumm. (Hrsg.) (2003), 77-86.
- Ehlich, Konrad (2002), Europa der Sprachen - Mehrsprachigkeit oder Einsprachigkeit? In Ehlich & Schubert. (Hrsg.) (2002), 33-58.
- Ehlich, Konrad & Schubert, Venanz (Hrsg.) (2002), *Sprachen und Sprachenpolitik in Europa*. Tübingen: Stauffenburg.
- Eurobarometer = Direction Générale de l'Éducation et de la Culture (2001). *Les Européens et les langues. Eurobaromètre 54 Special*. INRA. (www.infra.com).

- Europäische Kommission (1995a), *Lernen und Lehren. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Europäische Kommission (1995b), *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union*. Brüssel/Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der EG.
- Europäische Kommission (2001), *Sprachunterricht und Sprachenwerb. Maßnahmen der Europäischen Gemeinschaft*. (pdf-Dokument).
- European Coordination Office (2001), *Les Européens et les langues. Rapport rédigé par INRA (Europe)*. (pdf-Dokument).
- Eurydice (1992), *Fremdsprachenunterricht im Primar- und Sekundarbereich in der Europäischen Gemeinschaft*. Brüssel: TASK FORCE. (<http://www.eurydice.org>)
- Eurydice (2001), *Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa*. ([www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)).
- Finkenstaedt, Thomas & Schröder, Konrad (1990), *Sprachenschränken statt Zollschränken? Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen*. Essen: Stifterverband der deutschen Wissenschaft.
- Frenzel, Bernhard; Hertel, Elke & Schröder, Konrad (1998), *Russisch in den alten und neuen Bundesländern*. Berlin u. München: Langenscheidt.
- Fruhauf, Gianna; Coyle, Do & Christ, Ingeborg (eds). (1995), *Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education*. Alkmaar: Europrint.
- Hannequart, Jean-Michel (2003), Deutschunterricht in Frankreich - Ein Zustandsbericht. *Dokumente*, 59, 28-37.
- Hinger, Barbara (2001), *Intensiv versus extensiv. Der Faktor Zeitverteilung im schulischen Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Spanischen. (ZSE-Report 56)*. Graz: ZSE.
- Holdsworth, Paul (1999), *Die Förderung von Fremdsprachenkenntnissen in der Europäischen Union*. (<http://europa.eu.int/comm/education/languages/de/index.html>).
- Jacoby, Lucien (1990), La Comunidad Europea y las lenguas. In Siguán, Miquel (coord.) (1990), *Las lenguas y la educación para la paz (Linguapax II: Seminario sobre Educación y lenguas)*. Barcelona: ICE/Horsori, 65-74.
- Kästner, Harald (Hrsg.) (1999), *Die deutsch-französische Zusammenarbeit im Bildungswesen. Sammlung der Beschlüsse der deutsch-französischen Zusammenarbeit in den Bereichen Schule, Hochschule, Berufliche Bildung und Hochschule. Eingeleitet und bearbeitet von H.K. Bonn: Europa-Verlag*.
- Klein, Horst G. (2002), Französisch: die optimale Brückensprache zum Leseverstehen romanischer Sprachen. *französisch heute* 33, 34-46.
- Klenner, Karl-Ernst (1975), Das Französische zahlt die Zeche. Zum Niedergang des Französischunterrichts nach Einführung des KMK-Modells in der Oberstufe der Gymnasien. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 22, 20-207.
- Kleppin, Karin (2003), Sprachlernberatung? Zur Notwendigkeit eines eigenen Ausbildungsmoduls. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14, 71-86.
- Klippel, Friederike (2002), Fremdsprachen machen Schule. In Ehlich & Schubert (Hrsg.) (2002), 97-121.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001), Nachbarsprachen als Herausforderung: Sprachenvielfalt trotz EU-Erweiterung. In Bredella, Lothar & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2001), *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Symposium für Herbert Christ zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 19-34.
- Legendre, Jacques (1996), *L'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement scolaire. Vers un nouveau contrat pour l'enseignement des langues vivantes*. Les rapports du Sénat 73, 1995-96.
- Little, David (2003), *The European Language Portfolio in use*. Strasbourg: Council of Europe.
- Martinez, Hélène (2005), Quoi de neuf en Hesse? Zur Situation der Schulfremdsprache Französisch. *französisch heute* 36, 62-71.
- Marx, Nicole (2003), English really can help, can't it? Hör- und Leseverstehen in Deutsch als Fremdsprache. In Eckerth, Johannes (Hrsg.) (2003), *Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung. Beiträge des Hamburger Promovierenden-Kolloquiums Sprachlehrforschung*. Bochum: AKS, 97-122.
- Meißner, Franz-Joseph (1992), 20 Jahre Sprachenpolitik und die Vereinigung der Französischlehrer. In Dorion, Gilles; Meißner, Franz-Joseph; Riesz, János & Wielandt, Ulf (éds.), *Le français aujourd'hui - une langue à comprendre - français heute. Mélanges offerts à Jürgen Olbert*. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 20-48.
- Meißner, Franz-Joseph (1997), Gymnasialer Fremdsprachenunterricht in Nordrhein-Westfalen im Lichte der Statistik (1965-1990). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8, 1-26.
- Meißner, Franz-Joseph (1999), Lernerkontingente des Französischunterrichts in der Sekundarstufe II in der Bundesstatistik 1989 und zehn Jahre danach. *französisch heute* 30, 346-351.
- Meißner, Franz-Joseph (2001), Situation der Partnersprachen Deutsch und Französisch im Rahmen der europäischen Mehrsprachigkeit: Problemstellung - Analysen - Weiterentwicklung (Eröffnungsreferat zum Deutsch-Französischen Runden Tisch im Europäischen Jahr der Sprachen am 14. Mai 2001 in Mainz). *französisch heute* 32, 251-272.
- Meißner, Franz-Joseph (2003), Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht. In Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.) (2003), 151-157.
- Meißner, Franz-Joseph (2004), Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken nebeneinander zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen. In Bausch, K.-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 148-162.
- Meißner, Franz-Joseph & Kraus, Annette (1998), Ist und Soll der Sprachenberatung. Wie Nordrhein-Westfalens Schulen beraten. In Landesinstitut NRW für Lehrerfortbildung (Hrsg.) (1998), *Wege zur Mehrsprachigkeit* 2, Soest: LI, 83-93.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2000), *Les langues vivantes dans le second degré en 1999-2000*. Paris: M.E.N. Notes d'information 2000/40 (octobre).
- Morales Gálvez, C. (2001), *Enseignement des langues étrangères en Espagne. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Centro de Investigación y documentación educativa; elektronisch publiziertes Manuskript: (<http://www.mec.es>))*.
- Moys, Alan (1998), Where are we going to with languages? In Moys, Alan (ed.) (1998), *Where are we going to with languages?* London: Nuffield Foundation, 4-6.
- Nelde, Peter (2004), Mehrsprachigkeit und kleine Sprachgemeinschaften in der Europäischen Union. In Zybato, Lew. N. (Hrsg.) (2004), *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerbildung*. Frankfurt a.M.: Lang, 195-208.
- Neumeister, Hermann (1994), *Italienischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland: Bestandsaufnahme aus fremdsprachenpolitischer Sicht*. Bochum: Brockmeyer.

- Nies, Fritz (1996), Zahnpaste-Lawinen oder Latinität? Kapuzinerpredigt eines Nichtlinguisten über Waren und Wege unserer Sprachimporteure. In Dahmen, Wolfgang; Holtus, Günter; Kramer, Johannes; Metzeltin, Michael; Schweickard, Wolfgang & Winkelmann, Otto (Hrsg.) (1996), *Die Bedeutung der romanischen Sprachen im Europa der Zukunft. Romanistisches Kolloquium IX*. Tübingen: Narr, 17-31.
- Olbert, Jürgen (1982), Von der Fremdsprache zur Partnersprache. *französisch heute* 11, 291-298.
- Reinfried, Marcus & Kosch, Arlette (2003), Sprachvermittlung in der Krise? Die Entwicklung des Französischunterrichts in Deutschland seit dem Elyséevertrag. *Dokumente* 54, 17-27.
- Schöpfer-Grabe, Sigrid (2000), *Go global - Fremdsprachen als Standortvorteil*. Köln: Deutscher Institutverlag.
- Schöpfer-Grabe, Sigrid & Weiß, Reinhold (1998), *Vorsprung durch Fremdsprachentraining. Ergebnisse einer Unternehmensumfrage*. Köln: Deutscher Institutverlag.
- Schröder, Konrad (1995), Zur Problematik von Sprache und Identität in Westeuropa. Eine Analyse aus sprachpolitischer Perspektive. In Ammon, Ulrich; Mattheier, Klaus J. & Nelde, Peter (Hrsg.) (1995), *English Only in Europe? Sociolinguistica. International Yearbook of European Sociolinguistics* 8. Tübingen: Niemeyer, 56-64.
- Schröder, Konrad (1999), Den Fremdsprachenunterricht europatauglich machen. *fremdsprachenunterricht* 1/99, 2-8.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Statistiken*. (<http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab15.htm>).
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (jährlich), *Fachserie 11. Bildung und Kultur, Reihe 1: Allgemeines Schulwesen; Reihe 2: Berufliches Schulwesen*. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Steinhilb, Manfred (1990), *Spanischunterricht in Deutschland. Entwicklung und gegenwärtiger Stand seiner Institutionen*. Bochum: Brockmeyer.
- Thürmann, Eike (2003a), *Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland*. ([www.learn-line.nrw/...](http://www.learn-line.nrw/)).
- Thürmann, Eike (2003b), Herkunftssprachenunterricht. In Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.) (2003), 163-168.
- Tournadre, Jean-François (1999), La peau de chagrin. *Allemagne d'aujourd'hui* 150, 5-19.
- Weinrich, Harald (1981), Fremdsprachen in der Bundesrepublik Deutschland und Deutsch als Fremdsprache. In Langenscheidt (Hrsg.) (1981), *Wort und Sprache. Beiträge zu Problemen der Lexikographie und Sprachpraxis. Veröffentlicht zum 125jährigen Bestehen des Langenscheidt-Verlages*. Berlin/München/Wien/Zürich: Langenscheidt, 70-85.
- Weller, Franz Rudolf (1995), Spanisch - eine Fremdsprache im Aufwind. Überblicksartikel. *Die Neueren Sprachen* 94, 633-661.
- Wendt, Michael (2001), Wer keine Wahl hat, hat die Qual später. Kritische Bilanz und Vorschläge für eine zukunftsorientierte Schulsprachenpolitik im Bundesland Bremen aus Anlass des Europäischen Jahres der Sprachen. *französisch heute* 32, 292-316.
- Zybatow, Lew N. (2002), Die slawistische Eurokomprehensionsforschung und EuroComSlaw. In Kischel, Gerhard (Hrsg.) (2002), *EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.-10. November 2001*. Aachen: Shaker, 357-371.
- Zydatiß, Wolfgang (1998), *Fremdsprachenlehrerausbildung - Reform oder Konkurs*. Berlin u. München: Hueber.

# Erwerb und Verlust von Fremdsprachen

## Pilotstudien zum Verlust der L2

### Französisch

Claudia Riemer<sup>1</sup>

The following study deals with the correlation between language attrition in the L2 French and motivation to learn this language. Within the scope of the survey 98 students were interviewed regarding their language attrition in the L2 French in the domains speaking and reading comprehension. Altogether, a substantial language loss was asserted in both domains, however, the test persons who showed a higher motivation assessed their abilities higher than those with a lower motivation. A negative correlation could be detected between integrative and instrumental orientation, respectively, and the degree of the L2 attrition. Additionally, it was found that the L2 attrition is not affected by the length of the period of learning and incubation. Furthermore, the study revealed that after the end of the learning process the overall contact with the French language had been very sparse. It turned out that motivation in general is the crucial factor for a further occupation with the language and that integrative oriented test persons had the most frequent language contact.

### 1. Überblick: L2 Language Attrition Research

Dass einmal erworbene/erlernte fremdsprachliche Kompetenz wieder verloren gehen kann, ist eine Alltagserfahrung. Man vermag lediglich zu spekulieren, in welchem Umfang sich die Investition in das Lehren und Lernen von Fremdsprachen im anhaltenden und erfolgreichen Gebrauch der Fremdsprache(n) widerspiegelt. Wer kennt nicht die Klagen ehemaliger Schulabsolventen, dass ein Großteil der durch schulischen Englisch- oder Französischunterricht mühsam erarbeiteten Kompetenz bereits nach wenigen Jahren der Nichtverwendung der Fremdsprache verloren gegangen ist?

Die *Foreign Language Attrition Research* hat eine Reihe interessanter Hypothesen entwickelt und untersucht. Diese Hypothesen basieren auf Annahmen, dass Komponenten des L2-Erwerbs bis zum Abschluss des aktiven Erlernens (*L2 acquisition period*) und Komponenten der Phase, in der die L2 nicht mehr aktiv weitergelernt wird (*L2 incubation period*), gleichermaßen relevant sind. Die *Regressionshypothese* betrachtet Sprachverlust als spiegelbildliches (Ver-)Lernen; es existieren die Varianten a) *Last learned - first forgotten*-Hypothese, die

<sup>1</sup> Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Claudia Riemer, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld, E-Mail: [Claudia.Riemer@uni-bielefeld.de](mailto:Claudia.Riemer@uni-bielefeld.de).

auf die zeitliche Abfolge des Gelernten setzt, und b) *Best learned - last forgotten*-Hypothese, die die Qualität bzw. kognitive Verarbeitungstiefe des Gelernten betont (vgl. Schöpfer-Grabe 1998).

Welchen Verlauf der Sprachverlust nimmt, ist dabei umstritten; mögliche Verläufe von L2-Sprachverlust und L2-Spracherhalt sind in Abb. 1 dargestellt. Gardner (1982) unterscheidet zwischen den Begriffen *language attrition* und *language retention*. Unter ersterem wird das unwiderrufliche Vergessen verstanden, der Begriff *retention* meint: "[...] the maintenance or improvement of proficiency in a language following its initial acquisition [...]" (Gardner 1982: 24). Die "Vergessenskurve" (vgl. Abbildung 1, *language attrition* b) orientiert sich an der klassischen Vergessenstheorie (Ebbinghaus 1971), nach der schon nach relativ kurzer Zeit der Vergessenprozess einsetzt, die steile Kurve flacht aber schon recht bald ab und pendelt sich dann auf einem Niveau ein, das sie in der folgenden Zeit mehr oder weniger hält. Diese Kurve unterstützt in erster Linie die Studie von Bahrck (1984), der in einer groß angelegten Untersuchung die Spanischkenntnisse von ehemaligen amerikanischen Studenten nach bis zu 50 Jahren der Nichtverwendung testet. Das Wissen, das bei den untersuchten Probanden überstanden hat, setzt sich laut Bahrck in einer Art Speicher fest, den er *permastore* nennt. Neisser (1984) kritisiert diesen Begriff und spricht dagegen von einem *critical threshold*, einer Stufe, die erreicht werden muss, damit Informationen länger immun gegen das Vergessen sind.

Das gedankliche Konstrukt der kritischen Stufe im Lernprozess hat in der Forschung viel Zustimmung gefunden. Danach wird L2-Erhalt (vgl. Abbildung 1, *language retention* b) wahrscheinlicher, wenn die in der L2-Erwerbsphase erreichte (qualitative und quantitative) Kompetenz in der Fremdsprache eine kritische Stufe überschritten hat (vgl. Abbildung 1, *language retention* a). Die Berücksichtigung des erreichten Kompetenzlevels zeigt sich auch in einer weiteren Vergessenskurve, der so genannte *Plateaukurve* (vgl. Abbildung 1, *language attrition* a), die zeigt, dass der Vergessenprozess nicht unmittelbar einsetzt, sondern dass die Kurve in Form eines Plateaus zu Beginn für längere Zeit gleich bleibend verläuft und erst später abfällt. Diese Theorie bestätigt unter anderem die Untersuchung von Weltens, Van Els und Schils (1989), die Französischkenntnisse von niederländischen Lernern mit vier und sechs Jahren Unterricht auf ihren Verlust testen. Ein weiteres Phänomen ist das des nachträglichen Lernens (vgl. Abbildung 1, *residual learning*). Einige Studien ermitteln, dass trotz Beendigung des Sprachlernens oder längerer Unterbrechung des Lernprozesses bei fehlendem Sprachkontakt nicht notwendigerweise L2-Verlust zu erwarten ist, sondern vielmehr auch ein Lernzuwachs eintreten kann. Weltens (1989), der studentische Fremdsprachenlerner untersucht, stellt

Lernzuwachs in Bereich des Hör- und Leseverstehens fest und erklärt dies durch kognitive Reifungsprozesse im Allgemeinen und durch Lernerfahrung im akademischen Kontext. Für Schöpfer-Grabe (1998: 251) steht damit fest, dass die Intensität des Kontakts mit der Fremdsprache in der L2-Inkubationsphase nicht als einzige Variable für den L2-Verlust gelten kann.

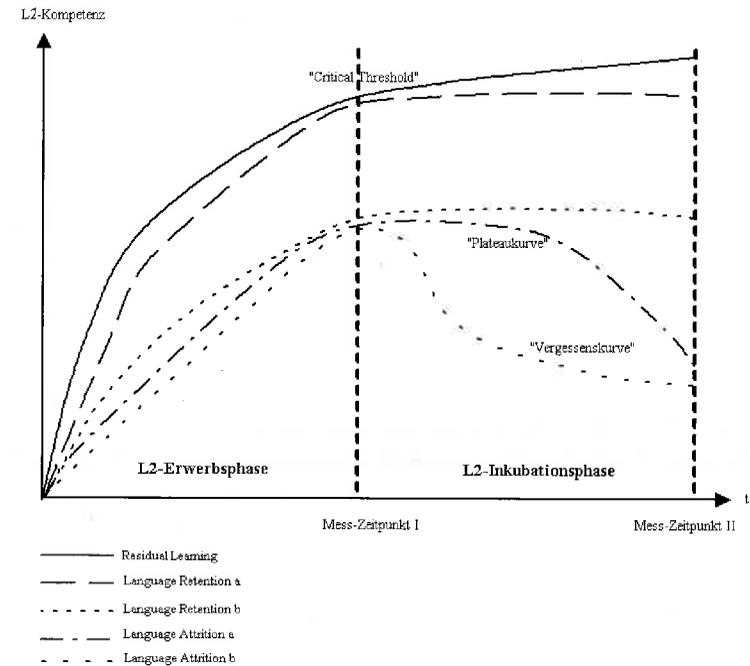


Abbildung 1: Mögliche Verläufe von L2-Erwerb, L2-Erhalt und L2-Verlust

In diesem Beitrag können nur zusammenfassend weitere zentrale Tendenzen bisheriger L2-Verlustforschung skizziert werden. Faktoren, die L2-Verlust und L2-Erhalt fördern bzw. hemmen (insbesondere Motivation, Einstellungen, Alter, Sprachbewusstheit, Gebrauch der L2 [nach dem Motto: "use it or lose it"], Länge der L2-Inkubationsphase), stehen im Zentrum der Untersuchungen von Berman & Olshtain (1983), Gardner (1982), Gardner, Lalonde & MacPherson (1985), Gardner, Lalonde, Moorcroft & Evers (1987) und Gardner & Lysynchuk (1990). Wiederum andere Studien beschäftigen sich mit Fragen bzgl. der Kriteriumsvariablen, d.h. welche L2-Fertigkeiten und -fähigkeiten eher verloren gehen: rezep-tive oder produktive Kompetenzen (vgl. z.B. Bahrck 1984; Gardner, Lalonde & MacPherson 1985; Weltens & Cohen 1989), "everyday language proficiency" oder "academic language proficiency" (vgl. z.B. Daller & Grotjahn 1999), welche sprachlichen Bereiche überhaupt von Sprachverlust betroffen sind bzw. in

welchen Bereichen "nachträgliches Lernen" auftritt (vgl. z.B. Andersen 1982; Moorcroft & Gardner 1987; Weltens, Van Els & Schils 1989). Ob Transfer von L1-Kenntnissen beim L2-Verlust eine ähnliche Rolle wie im L2-Erwerb spielt, untersuchen z.B. Berman & Olshtain (1983) und Olshtain (1989). Cohen (1989) untersucht Strategien, die zur Kompensation eingesetzt werden.

Vorliegende Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass aktiver Wortschatz von L2-Verlust stärker betroffen ist als passiver Wortschatz, dass außerdem markierte sprachliche Einheiten eher verloren gehen (Lexik, insb. Verben). Insgesamt wird ermittelt, dass rezeptive Fertigkeiten in geringerem Maße als produktive Fertigkeiten betroffen sind, wobei Redewendungen und Routinen am besten behalten werden und die "everyday language proficiency" weniger als die "academic language proficiency" zurückgeht. Größeren L2-Verlust scheint es bei typologisch großen Unterschieden von L1 und L2 zu geben. Eine wichtige Regel scheint zu sein: Je höher die sprachliche Ausgangskompetenz, desto weniger L2-Verlust. Affektive Einflussfaktoren wie Motivation, Einstellungen und Sprachkontakt scheinen eine wichtige Rolle auf Prozesse des Sprachverlusts bzw. Spracherhalts zu spielen (vgl. die ausführlicheren Darstellungen in Schöpfer-Grabe 1998; Weltens & Cohen 1989).

Eine Einschätzung der zentralen Ergebnisse muss berücksichtigen, dass bisherige Forschungen äußerst unterschiedlichen Forschungskontexten und forschungsmethodologischen Entscheidungen entstammen (vgl. allgemeine forschungsmethodologische Überlegungen zur L2-Verlustforschung in Clark 1982; Oxford 1982). Es existieren retrospektive neben prospektiven Studien, Querschnitt- neben Longitudinalstudien, unterschiedliche unabhängige Variablen werden berücksichtigt, die Bedingungen von L2-Erwerbsphase und L2-Inkubationsphase werden nicht einheitlich erfasst (außerdem: sehr unterschiedliche Länge der L2-Inkubationsphase) und die Messung der (unterschiedlichen) L2-Kompetenzen unterliegt häufig subjektiven Messungen (z.B. Can-Do-Tests). In der Fachliteratur findet man v.a.

- a) Studien zum L2-Verlust nach Beendigung von Sprachprogrammen (vgl. z.B. Bahrick 1984; Weltens, Van Els & Schils 1989);
- b) Studien zum L2-Verlust während Sprachprogrammepausen (vgl. z.B. Gardner, Lalonde, Moorcroft & Evers 1987; Moorcroft & Gardner 1987; Smythe, Jutras, Bramwell & Gardner 1973); und
- c) Studien zum L2-Verlust nach Wechsel des Lebensumfeldes bzw. der sprachlichen Umgebung (v.a. Remigration in das Herkunftsland [der Eltern]; vgl. z.B. Daller & Grotjahn 1999; Kuhberg 1992; Olshtain 1989).

## 2. Der Faktor Motivation

Der Faktor Motivation ist bislang für die Fremdsprachenerwerbsforschung, aber weniger für die L2-Verlustforschung ein zentrales Thema. Motivation als möglicher Einflussfaktor auf den L2-Verlust wurde in den 80er-Jahren innerhalb der Arbeitsgruppe Gardner (s.o.) berücksichtigt, in der übrigen L2-Verlustforschung wird dieser Ansatz bis heute aber kaum weiterverfolgt. Für diesen Beitrag sind die "klassischen" Konstrukte *instrumentelle* und *integrative* Orientierung und die der - in den letzten Jahren stärker in die Aufmerksamkeit gerückten - *intrinsischen* und *extrinsischen* Motivation von Bedeutung.

Nach Gardner und Lambert (1972) ist ein Fremdsprachenlerner dann *instrumentell* orientiert, wenn er sich von dem Lernen der Fremdsprache einen Nutzen verspricht, z.B. berufliches Vorankommen und/oder Verbesserung seiner finanziellen Lage. Die Fremdsprache wird zum Instrument, um ein Ziel zu erreichen. Das fremdsprachliche Lernen ist dann vor allem zweckorientiert. Eine integrative Orientierung liegt dagegen dann vor, wenn sich der Lerner von der anderen Sprachgemeinschaft und ihrer Kultur angezogen fühlt und sich vielleicht sogar als Mitglied in die Sprachgemeinschaft integrieren möchte.

Da die Dichotomie integrativ vs. instrumentell nicht ausreicht, um in der neueren Motivationsforschung diskutierte Komponenten von Motivation zu erfassen (vgl. Riemer 2004), wird, im Rahmen dieser Arbeit, das Motivationskonstrukt exemplarisch durch andere Motive erweitert, die als *extrinsisch* oder *intrinsisch* bezeichnet werden. Diese Motive sind z.B. das Neugiermotiv, das Anerkennungsmotiv und das Leistungsmotiv (vgl. Düwell 1998: 38ff.). *Extrinsisch* motivierte Fremdsprachenlerner orientieren sich an den von außen kommenden Reizen bzw. Belohnungen. Motivierende Reize können z.B. gute Noten oder ein positives Feedback der Lehrperson, aber auch Erwartungen von anderen sein. Bei einer *intrinsischen* Motivation liegen die motivierenden Faktoren im Lerner selbst. Es geht insbesondere um die Selbstbestimmung und das Gefühl der Kompetenz. Der Fremdsprachenlerner lernt die Sprache, um das gewünschte Sprachniveau zu erreichen, weil er Spaß am Lernen hat und weil der Fremdspracherwerb eine Herausforderung für ihn darstellt. Intellektuelle Neugierde und Erfolgsaussichten sind für diesen Lerner motivierende Faktoren.

## 3. Ergebnisse aus qualitativen Pilotstudien

Im Rahmen von akademischen Projektseminaren an den Universitäten Hamburg (Wintersemester 1999/2000) und Bielefeld (Sommersemester 2003) wurden insgesamt 38 so genannte "L2-Verlustbiographien" erhoben<sup>2</sup>. Die mit diesem

Instrument gewonnenen Daten sind als qualitative, subjektive, wenig elizitierte Daten zu charakterisieren, auf die sämtliche methodologische Einschränkungen zutreffen, die Self-Reports und introspektive (hier: retrospektive) Daten betreffen (vgl. Riemer 2004)<sup>3</sup>. Behandelt wurden in den L2-Sprachverlustbiographien ganz unterschiedliche Erfahrungen mit verschiedenen Fremdsprachen.

Folgende Tendenzen wurden mittels qualitativer Datenanalyse ermittelt: Als Faktoren, die L2-Verlust fördern, wurden benannt: geringe Sprachkompetenz, zu geringe Lerndauer, der rein schulische Lernkontext, fehlender direkter Sprachkontakt, keine/zu wenige Rezeptions-/Produktionsmöglichkeiten, fehlende vielseitige Anwendungsmöglichkeiten, "Überlagerung" durch weitere Fremd-/Zweitsprache(n), Komplexität des Sprachsystems ("schwere Sprache"), fehlende Motivation, negative Einstellungen zum L2-Lernen, negative Einstellungen zur L2, Angst (v.a. Sprechangst) und niedriges Prestige der Sprache im L1-Kontext. Folgende Faktoren, die L2-Verlust verhindern bzw. einschränken, wurden genannt: weiterer Sprachkontakt im Rahmen eines Auslandsaufenthalts, regelmäßiger Sprachgebrauch, "Auseinandersetzung" mit der Sprache, "gründliches" Lernen, positive Emotionen, "logisches" Lernen/analytischer Lernstil und mit besonderen Emotionen verbundene Lernerlebnisse. Auffällig war in den Biographien eine Häufung von Berichten über Sprachverlust in der L2 Französisch. Dieses war Ausgangspunkt einer Übungsstudie im Rahmen eines von der Autorin geleiteten Projektseminars (Sommersemester 2003 und Wintersemester 2003/2004), über die im Folgenden berichtet wird. Ziel der Studie war, die TeilnehmerInnen mit der Planung und Durchführung einer empirischen Untersuchung, der Entwicklung eines Instruments der schriftlichen Befragung und der Datenanalyse mit SPSS vertraut zu machen.

#### 4. Sprachverlust in der L2 Französisch: eine retrospektive Übungsstudie

Die Studie wird hier nur zusammenfassend dargestellt (vgl. die ausführlichere Darstellung in Feuerhake, Fieseler, Ohntrup & Riemer 2004). Sie hat retrospektiven und subjektiven Charakter, denn die L2-Kompetenz nach Abschluss der L2-Erwerbsphase und die L2-Kompetenz zum Unter-

2 Die Sprachverlustbiographien wurden frei nach folgendem Schreibimpuls geschrieben: "Bitte berichten Sie über Ihre bisherigen Erfahrungen beim Erwerb und Verlust bzw. Vergessen von L2-Sprachkenntnissen. Welche Faktoren sind Ihrer Erfahrung nach dafür verantwortlich, dass Ihnen einmal erworbene L2-Sprachkenntnisse wieder verloren gegangen sind? Schreiben Sie alles, was Sie wichtig finden! (Vorgeschlagener Umfang: 1-3 Seiten)".

3 Das Instrument Sprachverlustbiographie knüpft an Erfahrungen mit sogenannten Sprachlernmotivationsbiographien, an die vielfach im Rahmen empirischer Studien eingesetzt wurden (vgl. Edmondson 1996, 1997, 2000, 2004; Riemer 2003).

suchungszeitpunkt konnten nicht objektiv gemessen, sondern nur in Form von subjektiven Erinnerungen und Einschätzungen der Untersuchungsteilnehmer erhoben werden.

#### 4.1 Erkenntnisinteresse und Hypothesen

Untersucht wird der Einfluss der Faktoren Motivation zum Französischlernen und Kontakt mit der L2 Französisch in der Inkubationsphase auf den Verlust in den Fertigkeiten Sprechen und Leseverstehen. Folgende vier Hypothesen sollen überprüft werden:

Hypothese 1: Es findet Sprachverlust in der L2 Französisch statt. Die produktiven Fertigkeiten (hier: Sprechen) sind stärker vom Sprachverlust betroffen als die rezeptiven Fertigkeiten (hier: Lesen).

Hypothese 2: Die Probanden, die hinsichtlich der französischen Sprache eine hohe Motivation gegen Ende der L2-Erwerbsphase aufweisen, schätzen sich in den Fertigkeiten Sprechen und Lesen höher ein als die Probanden, die eine geringe Motivation aufweisen.

Hypothese 3: Je höher die Motivation zum Französischlernen gegen Ende der L2-Erwerbsphase war, desto geringer ist der L2-Verlust in den Fertigkeiten Sprechen und Leseverstehen.

Hypothese 4: Die Ausprägung der Motivation gegen Ende der L2-Erwerbsphase ist ein wichtiger Faktor für die weitere Beschäftigung mit der L2 Französisch in der Inkubationsphase.

#### 4.2 Probanden und Datenerhebung

An der Übungsstudie nahmen insgesamt 98 Probanden mit deutscher Muttersprache teil (77 weiblich, 21 männlich), die mindestens zwei Jahre lang Französisch gelernt hatten, aber zum Untersuchungszeitpunkt nicht mehr aktiv lernten. Es handelt sich um Studierende der Universität Bielefeld, die in unterschiedlichen Studiengängen eingeschrieben sind, Studierende der Romanistik waren ausgeschlossen. Das Durchschnittsalter der Untersuchungsteilnehmer beträgt 24,47 Jahre (SD=3,55), sie haben durchschnittlich 54,86 Monate (SD=22,2) Französisch gelernt, was ca. 4,6 Jahren entspricht (Min.: 24 Monate, Max.: 132 Monate). Die Inkubationsphase beträgt im Schnitt 80,45 Monate (SD=42,85), was ca. 6,7 Jahren entspricht (Min.: 12 Monate, Max.: 240 Monate).

### 4.3 Datenerhebungsinstrument: Fragebogen

Auf der Basis von Empfehlungen zur Erstellung von Fragebögen in den Sozialwissenschaften und in der Fremdsprachenforschung (Dörnyei 2003; Kromrey 1998; McDonough/McDonough 1997) wurden Multi-Item-Skalen zur Messung der unabhängigen Variablen (Sprachkontakt in der Inkubationsphase, Motivation gegen Ende der L2-Lernphase)<sup>4</sup> und abhängigen Variablen (Sprechfertigkeit nach der L2-Lernphase, Sprechfertigkeit nach der L2-Inkubationsphase, Leseverstehen nach der L2-Lernphase, Leseverstehen nach der L2-Inkubationsphase) entwickelt und in einen einmalig einzusetzenden Fragebogen integriert (vgl. die Übersicht in Tabelle 1; Einsicht in das Instrumentarium ist in Feuerhake/Fieseler/Ohntrup/Riemer 2004 möglich; vgl. auch die Itemformulierungen in den Tabellen 2, 3 und 5).

#### Abhängige Variablen:

- Sprechfertigkeit (gemessen mit Can-Do-Test I [retrospektiv,  $\alpha = .84$ ] und Can-Do-Test II [ $\alpha = .92$ ], jeweils randomisiert, 4-point Likert Items)
- Leseverstehen (gemessen mit Can-Do-Test I [retrospektiv,  $\alpha = .89$ ] und Can-Do-Test II [ $\alpha = .91$ ], jeweils randomisiert, 4-point Likert Items)
- Letzte Schulnote in Französisch

#### Unabhängige Variablen:

- Sprachkontakt in der Inkubationsphase (5-point Likert Items, randomisiert,  $\alpha = .57$ )
- Dauer eines evtl. Auslandsaufenthalts über einen Monat
- Motivation während der Erwerbsphase (4-point Likert Items, randomisiert)
  - Integrative Orientierung ( $\alpha = .60$ )
  - Instrumentelle Orientierung ( $\alpha = .59$ )
  - Intrinsische Motivation ( $\alpha = .88$ )
  - Extrinsische Motivation ( $\alpha = .55$ )

#### Weitere Variablen:

- Dauer der Erwerbsphase
- Dauer der Inkubationsphase
- Alter, Geschlecht, Studiengang, Muttersprache, Schulform

Tabelle 1: Übersicht über die erhobenen Variablen

### 4.4 Datenanalyse

Die Datenanalyse erfolgte mit Hilfe von SPSS; Ziel dieser Analysen war gleichermaßen Kennenlernen, Anwendung und Übung einfacherer statistischer Verfahren (Maße der zentralen Tendenz, Mittelwertvergleich, Korrelation). Signifikante Unterschiede zwischen den Can-Do-Tests I und II wurden mittels T-

<sup>4</sup> Die zumeist eher niedrigen  $\alpha$ -Werte der Skalen zur Messung der unabhängigen Variablen zeigen, dass für Folgeuntersuchungen Verbesserungsbedarf in der Fragebogenkonstruktion besteht - und dass die mittels dieses Instruments später präsentierten Ergebnisse hinsichtlich ihrer Aussagekraft vorsichtig zu interpretieren sind.

Test-Analysen ermittelt. Zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den unabhängigen (Motivationsvariablen, Sprachkontaktvariablen) und abhängigen Variablen wurden lediglich einfache bivariate Korrelationsanalysen durchgeführt, wobei auch die Variablen L2-Erwerbsdauer und Dauer der Inkubationsphase berücksichtigt wurden. Als Maß des Sprachverlusts wurde die Differenz der Selbsteinschätzungswerte Can-Do-Test II und Can-Do-Test I zu Grunde gelegt.

### 4.5 Ausgewählte Ergebnisse

Tabelle 2 präsentiert die Items der beiden Can-Do-Tests in der Reihenfolge der angenommenen Schwierigkeitshierarchie (im Fragebogen randomisiert) sowie auch die Mittel-, Standardabweichungs- und T-Werte der Tests. Die Unterschiede zwischen den Mittelwerten sämtlicher Items und der Gesamtwerte der Can-Do-Tests I und II - sowohl zur Sprechfertigkeit, als auch zum Leseverstehen - sind signifikant. Das bedeutet, dass die Probanden ihre L2-Fertigkeiten nach Abschluss der L2-Erwerbsphase retrospektiv signifikant höher einschätzen als zum Untersuchungszeitpunkt und somit aus ihrer subjektiven Sicht bemerkenswerter L2-Verlust stattgefunden hat. Das Ausmaß des Sprachverlusts wird jedoch durchgängig für das Leseverstehen niedriger eingeschätzt als für die Sprechfertigkeit. Somit sprechen die Ergebnisse für eine Bestätigung von Hypothese 1: Sprachverlust in der L2-Französisch in den beiden Fertigkeiten Sprechen und Leseverstehen - gemessen durch Selbsteinschätzungen - ist nachweisbar. Die produktive Fertigkeit Sprechen ist dabei stärker vom L2-Verlust betroffen als die rezeptive Fertigkeit Leseverstehen.

Bevor mögliche Zusammenhänge zwischen den unabhängigen und abhängigen Variablen diskutiert werden, ist zunächst die Beschreibung der unabhängigen Variablen sinnvoll. In Tabelle 3, die sämtliche Motivationsitems sortiert nach denen ihnen bei der Fragebogenkonstruktion zugrunde gelegten Konstrukten präsentiert (im Fragebogen randomisiert), wird zunächst ein durchgängig erstaunlich niedriges Motivationsausmaß ersichtlich. Sowohl hinsichtlich des integrativen Motivs, als auch des instrumentellen Motivs schätzen sich die Probanden retrospektiv als tendenziell uninteressiert ein. Auch die auffällig niedrigen Ladungen bei der intrinsischen Motivation und besonders bei der extrinsischen Motivation deuten auf eine Tendenz zur Amotivation hin. Auffällig ist auch das Ergebnis bzgl. des von den Probanden nach Abschluss des aktiven L2-Erwerbs noch praktizierten Sprachkontakts mit Französisch (s. Tabelle 5): Die - nicht sehr ausdifferenzierten - Items zum Sprachkontakt werden durchgängig äußerst niedrig eingeschätzt - nur Kontakt mit französischsprachiger Musik findet mindestens einmal pro Jahr statt. Über Auslandsaufenthalte, die über einen Monat andauern, berichten lediglich 5 Probanden.

Sprechfertigkeit	CD-Test I	CD-Test II	T	Verlust
	(MW, SD)	(MW, SD)		(MW, SD)
Konntest/kannst du die Zahlen bis 10 aufsagen?	4,00 0,0	3,68 0,65	4,81**	0,32 0,65
Konntest/kannst du über deine eigene Person Auskunft geben? (Name, Alter, Herkunft, Hobbys)	3,70 0,54	2,40 0,91	13,99**	1,31 0,92
Konntest/kannst du auf Französisch nach dem Weg fragen?	3,54 0,65	2,28 0,98	14,43**	1,27 0,87
Konntest/kannst du Obst und Gemüse auf dem Markt einkaufen?	3,20 0,90	2,05 0,89	13,19**	1,15 0,87
Konntest/kannst du ein Bild oder ein Foto beschreiben?	3,22 0,71	1,79 0,89	15,67**	1,44 0,91
Konntest/kannst du in einem formellen Kontext „Smalltalk“ halten? (z.B. mit einem Lehrer, Begrüßung, Wetter, nach dem Befinden fragen, Verabschiedung)	3,06 0,84	1,78 0,88	14,57**	1,27 0,87
Konntest/kannst du aus deinem letzten Urlaub berichten? (Und dabei die Vergangenheitsformen benutzen?)	2,99 0,74	1,58 0,82	15,28**	1,41 0,91
Konntest/kannst du über deine zukünftigen Pläne nach dem Abitur berichten? (Und dabei die Zukunftsform benutzen?)	2,57 0,87	1,49 0,72	13,69**	1,08 0,78
Konntest/kannst du an einer Diskussion über ein aktuelles Thema teilnehmen? (z.B. Umweltschutz, Wahlkampf)	2,00 0,91	1,18 0,44	10,39**	0,82 0,78
Sprechfertigkeit gesamt (Maximalwert: 36)	28,40 4,45	18,18 5,77	19,71**	10,21 5,13
Leseverständnis	CD-Test I	CD-Test II	T	Verlust
Konntest/kannst du Prospekte (z.B. Urlaubsprospekte: Hotels, Zimmerausstattung, Freizeitangebote) verstehen?	3,02 0,77	2,31 0,91	10,27**	0,71 0,69
Konntest/kannst du in einer Tageszeitung die Überschriften und den ersten fettgedruckten Absatz verstehen?	2,99 0,73	2,12 0,83	11,81**	0,87 0,73
Konntest/kannst du einen persönlichen Brief oder eine persönliche Nachricht verstehen? (von einem Franzosen für einen Franzosen)	2,94 0,86	2,08 0,93	11,59**	0,87 0,73
Konntest/kannst du Kochrezepte verstehen, so dass du danach hättest kochen können?	2,71 0,87	2,03 0,83	9,92**	0,68 0,68
Konntest/kannst du einen populären Roman mit Hilfe eines Wörterbuches verstehen?	2,55 0,88	1,78 0,88	10,01**	0,78 0,77
Konntest/kannst du in einem franz. Branchenbuch („Gelbe Seiten“) gezielt nach Informationen suchen? (z.B. Klempnerei, Schneiderei, Schlüsseldienst)	2,30 0,79	1,66 0,64	9,91**	0,63 0,63
Konntest/kannst du einen Artikel eines Magazins (vergleichbar mit Spiegel oder Stern) verstehen?	2,18 0,87	1,45 0,81	8,65**	0,64 0,74
Konntest/kannst du eine Gebrauchsanweisung für ein neues Haushaltsgerät (z.B. für eine Mikrowelle oder einen Videorecorder) verstehen?	2,10 0,89	1,47 0,75	8,49**	0,63 0,74
Konntest/kannst du den Inhalt eines Fachtextes verstehen?	1,88 0,83	1,21 0,50	8,55**	0,66 0,69
Leseverstehen gesamt (Maximalwert: 36)	22,64 5,50	16,18 5,53	16,37**	6,46 3,91

N = 98, \*\* p < .01; Likert-Skala: 4 = fiel mir leicht, 3 = es ging so, 2 = mit Schwierigkeiten, 1 = überhaupt nicht

Tabelle 2: L2-Verlust in den Fertigkeiten Sprechen und Leseverstehen

	MW	SD
Integrative Orientierung INTEG (5 Items, $\alpha = .60$ )		
Ich fand die französische Sprache sehr schön.	3,04	0,96
Ich hatte Kontakt zu Franzosen.	2,11	1,25
Ich wollte mehr über die französische Kultur wissen.	2,36	1,00
Ich fand Franzosen sympathisch.	2,42	0,85
Ich dachte, Französisch könnte in meinem privaten Bereich wichtig werden.	2,05	1,00
<b>INTEG</b>	<b>2,40</b>	<b>0,63</b>
Instrumentelle Orientierung INSTR (5 Items, $\alpha = .59$ )		
Ich dachte, Französisch könnte mir später im Beruf/ Studium nützen	2,24	1,02
Ich dachte, Französisch könnte in Zukunft eine wichtige Geschäftssprache sein.	2,04	0,90
Französischkenntnisse gehörten für mich zur Allgemeinbildung.	2,71	0,93
Ich dachte, Französischkenntnisse könnten mir als Tourist helfen.	2,96	1,00
Ich wollte in Frankreich arbeiten/studieren.	1,47	0,89
<b>INSTR</b>	<b>2,29</b>	<b>0,58</b>
Intrinsische Motivation INTRINS (6 Items, $\alpha = .88$ )		
Französisch lernen forderte mich heraus, das mochte ich.	2,48	1,02
Mein Französischunterricht hat mir Spaß gemacht.	2,57	0,97
Französisch lernen machte mir Spaß.	2,60	1,10
Die französische Sprache interessierte mich	2,87	1,02
Französisch lernen war ein Hobby für mich.	1,86	1,02
Französisch lernen fiel mir leicht.	2,54	0,97
<b>INTRINS</b>	<b>2,47</b>	<b>0,80</b>
Extrinsische Motivation EXTRINS (7 Items, $\alpha = .55$ )		
Meine Freunde haben alle Französisch gewählt.	1,98	1,11
Mein/e Französischlehrer/in war toll.	2,23	1,23
Ich habe mich immer angestrengt, um nicht der/die Schlechteste zu sein.	2,26	0,98
Französisch war ein Pflichtfach in der Schule für mich	2,32	1,31
Ich wollte gute Noten haben, um meinem/meiner Lehrer/in zu gefallen.	1,46	0,80
Ich dachte, durch die Beherrschung des Französischen könnte ich mehr Anerkennung bekommen.	1,55	0,84
Meine Eltern erwarteten von mir, dass ich Französisch belegte.	1,37	0,80
<b>EXTRINS</b>	<b>1,88</b>	<b>0,53</b>

1 = stimme nicht zu  
4 = stimme voll zu

Tabelle 3: Faktor Motivation

Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Lerndauer und den L2-Kompetenzen (s. Tab. 4) ist das Ergebnis festzuhalten, dass sich diejenigen, die länger gelernt haben, besser einschätzen. Besonders interessant sind die Ergebnisse für den Mess-Zeitpunkt II, die dafür sprechen, dass längerer Spracherwerb sich langfristig auch in einer optimistischeren Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kompetenzen niederschlägt. Aber der nicht nachweisbare Zusammenhang zwischen Lerndauer und dem Ausmaß des L2-Verlusts zeigt, dass eine mögliche Hy-

pothese, dass Lerner, die eine Fremdsprache länger gelernt haben, auch weniger verlieren, nicht bestätigt werden kann. Gleiches gilt für den Faktor Inkubationsdauer, der darüber hinaus auch keine Rolle für die Selbsteinschätzung zum Zeitpunkt II spielt. Die untersuchten Variablen Lern- und Inkubationsdauer sind also insgesamt hinsichtlich ihrer Bedeutung für den L2-Verlust in den Bereichen Sprechfertigkeit und Leseverstehen in Französisch als L2 irrelevant.

Hinsichtlich der Auswirkungen der Motivation auf die Selbsteinschätzungen im Bereich des Lesens und des Sprechens lässt sich erkennen, dass eine hohe Motivation (mit Ausnahme der extrinsischen Motivation) mit höheren Selbsteinschätzungen sowohl zu Mess-Zeitpunkt I als auch II interagiert. Lediglich bei der extrinsischen Motivation liegen negative Korrelationen vor, d.h., je höher die extrinsische Motivation kurz vor Abschluss der L2-Erwerbsphase war, desto niedriger die Bewertung der eigenen Fähigkeiten; aber nur der Zusammenhang zwischen der extrinsischen Motivation zur Selbsteinschätzung der Sprechfertigkeit zum Zeitpunkt I ist signifikant. Diese Ergebnisse sprechen also, unter Abschluss der extrinsischen Motivation, für eine Bestätigung der Hypothese 2.

Weniger ausgeprägt ist jedoch der Zusammenhang zwischen den Motivationsvariablen und dem ermittelten Ausmaß des L2-Verlusts: Lediglich die integrative und die instrumentelle Orientierung korrelieren - auf nur sehr niedrigem Niveau - mit dem L2-Verlust im Bereich der Sprechfertigkeit. Dies bedeutet, dass stärker integrativ und instrumentell orientierte Französischlerner in der Studie in geringerem Ausmaß von L2-Verlust (nur Sprechfertigkeit) betroffen sind. Ein ähnlicher Zusammenhang kann für die anderen Motivationsvariablen, insbesondere für die intrinsische Motivation, nicht festgestellt werden; die hierfür ermittelten Werte sind vernachlässigbar. Die zu prüfende Hypothese 3, nach der eine höhere Motivation zu geringerem L2-Verlust in den ausgewählten Fertigkeiten führt, kann also insgesamt nicht bestätigt werden. Die Analyse zeigt aber, dass es auch in der L2-Verlustforschung wichtig ist, zwischen unterschiedlichen Motivationskonstrukten zu differenzieren. Die von der Selbstbestimmungstheorie abgeleiteten Variablen (extrinsische und intrinsische Motivation) scheinen keine entscheidende Rolle zu spielen. Anders ist dies, wenn auch gering, für die sozialpsychologischen Motivationsvariablen (integrative und instrumentelle Orientierung). Aber auch dies scheint nur für die Sprechfertigkeit zuzutreffen.

Tabelle 5 zeigt die Korrelationen zwischen dem Sprachkontakt und dem L2-Verlust sowie die Mittelwerte und Standardabweichungen der Items zum Sprachkontakt. Bei den Werten ist auffällig, dass die Lektüre französischsprachiger Bücher und Zeitschriften sowie das Verfassen von Briefen und E-Mails signifikant mit L2-Verlust im Bereich des Sprechens korreliert: Je öfter diesen Beschäf-

tigungen nachgegangen wird, desto geringer ist der Verlust in der Fertigkeit Sprechen. Andererseits überrascht, dass sich keine Interaktionen mit Verlust an Lesekompetenz ergeben. Interessanterweise steht die Beschäftigung, die am häufigsten praktiziert wird ("Hören französischsprachiger Musik"), nicht in Zusammenhang mit L2-Verlust. Lesen und Schreiben scheinen also dem Vergessen stärker entgegenzuwirken als das Hören von Musik. Als Ergebnis zur Einschätzung des Sprachkontakts insgesamt zeigt sich, dass auch hier nur eine signifikante Korrelation mit der Fertigkeit Sprechen besteht. Die Variable Auslandsaufenthalt interagiert ebenfalls mit dem Ausmaß des L2-Verlusts: Obwohl nur 5 von 98 Probanden angaben, länger als vier Wochen in Frankreich gewesen zu sein, hat dies, wenn auch nur schwach, einen nachweisbaren Zusammenhang mit dem Verlust an Sprechfertigkeit und auch Verlust an Leseverstehen.

	CD-Sprech I	CD-Sprech II	Verlust Sprech	CD-Lesen I	CD-Lesen II	Verlust Lesen
Lerndauer	.40**	.37**	-.07	.38**	.47**	-.13
Inkubationsdauer	-	-.03	.18	-	-.06	.13
INTEG	.30**	.43**	-.22*	.31**	.33**	-.03
INSTR	.22*	.37**	-.23*	.38**	.25**	.04
INTRINS	.39**	.40**	-.11	.50**	.49**	.02
EXTRINS	-.24*	-.06	-.14	-.17	-.09	-.11

N = 98, \*\* p < .01, \*p < .05

Tabelle 4: Korrelationen Lerndauer, Inkubationsdauer, Motivation und L2-Verlust

	MW	SD	Verlust Sprechen	Verlust Lesen
Seitdem ich aufgehört habe, in der Schule Französisch zu lernen ...				
... sehe ich französisches Fernsehen oder Filme französischer Sprache (z.B. Arte, Nachrichten, Videos) <sup>1</sup>	1,57	0,98	-.19	-.14
... lese ich französischsprachige Bücher oder Zeitungen <sup>1</sup>	1,23	0,53	-.34**	-.17
... höre ich französischsprachige Musik (CDs, Radio, Konzerte, etc) <sup>1</sup>	2,27	0,14	-.19	-.09
... schreibe ich Briefe oder E-Mails auf Französisch <sup>1</sup>	1,26	0,72	-.37**	-.10
Sprachkontakt insgesamt (Minimalwert 4, Maximalwert 20)	6,33	2,56	-.35**	-.17
Auslandsaufenthalt (in Monaten)	0,10	0,46	-.20*	-.20*

N = 98, \*\* p < .01, \*p < .05

<sup>1</sup> Likert-Skala: 5 = mehr als einmal im Monat, 4 = mind. einmal alle 3 Monate, 3 = mind. einmal alle 6 Monate, 2 = einmal im Jahr, 1 = gar nicht

Tabelle 5: Korrelationen Sprachkontakt und L2-Verlust

Das oben verdeutlichte erstaunlich geringe Ausmaß des L2-Sprachkontakts, das die Probanden nach Abschluss des aktiven L2-Lernens berichten, ist Anlass einer weiteren Detailanalyse, die nach Zusammenhängen zwischen den untersuchten unabhängigen Variablen fragt. Tabelle 6 präsentiert die Ergebnisse der Korrelationen zwischen Motivation und Sprachkontakt. Generell lässt sich feststellen: Je höher die Motivation gegen Ende der L2-Erwerbsphase war, desto höher war auch das Ausmaß an Sprachkontakt in der Inkubationsphase. Vor allem das integrative Motiv korreliert signifikant mit der Variable Sprachkontakt, auch wenn der ermittelte Zusammenhang lediglich 13% der Varianz der Untersuchungsgruppe erklärt. Noch schwächer korrelieren die intrinsische und die instrumentelle Motivation mit Sprachkontakt. Die extrinsische Motivation hingegen wirkt sich nicht auf das Ausmaß des Sprachkontakts aus. Hypothese 4, die besagt, dass der Grad der Motivation unmittelbar nach Ende des Lernprozesses ein wichtiger Faktor für Sprachkontakt in der Inkubationsphase ist, ist somit - wenn auch nur schwach - bestätigt. Keine aussagekräftigen Zusammenhänge bestehen hingegen zwischen den Motivationsvariablen und Auslandsaufenthalten über 4 Wochen.

	Sprachkontakt	Auslandsaufenthalt
INTEG	.36**	.18
INSTR	.20*	.16
INTRINS	.25*	.11
EXTRINS	.14	.01

N = 98, \*\* p < .01, \*p < .05

Tabelle 6: Korrelationen Motivation und Sprachkontakt

#### 4.6 Fazit und Ausblick

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass beträchtlicher L2-Verlust stattgefunden hat und dass die Motivation der Lernenden zum Französischlernen gegen Ende des Lernprozesses sehr gering war. Die Probanden, die höher integrativ und instrumentell orientiert waren, zeigen im Bereich der Sprechfertigkeit weniger Verlust, obgleich der Zusammenhang nur schwach ist. Für die intrinsische und extrinsische Motivation kann kein bedeutsamer Zusammenhang mit L2-Verlust festgestellt werden. Darüber hinaus wurde kein Zusammenhang zwischen extrinsischer Motivation und dem Umfang des Sprachkontakts in der L2-Inkubationsphase ermittelt. Weder die L2-Lerndauer noch die L2-Inkubationsdauer spiegeln sich mit dem Ausmaß des L2-Verlusts. Die Ergebnisse der Studie lassen den Schluss zu, dass es für den L2-Verlust nicht relevant ist, wie lange zuvor Französisch

gelernt wurde.

Hinsichtlich der Einschätzung der Ergebnisse muss aber auf die Problematik der Subjektivität der Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kompetenz durch die Can-Do-Tests hingewiesen werden. Untersuchungen zum "self assessment" haben ergeben, dass diese in hohem Maße anfällig für Fehleinschätzungen sind (vgl. zusammenfassend Blanche & Merino 1989; Heilenman 1990). Insbesondere werden affektive Störvariablen für Fehleinschätzungen verantwortlich gemacht. So ermitteln beispielsweise MacIntyre, Noels & Clément (1997) in einer Studie zum Französischerwerb von anglophonen Lernenden, die Can-Do-Ergebnisse mit objektiven Messergebnissen vergleichen, dass ängstlichere Lerner bei Can-Do-Tests dazu neigen, sich schlechter einzuschätzen, als sie es tatsächlich sind, während sich weniger ängstliche Lerner eher überschätzen. Insbesondere die mit mündlicher Kommunikation verbundenen Fertigkeiten Sprechen und Hörverständnis, aber auch Schreiben sind betroffen. Übertragen auf die vorgestellte Studie bedeutet dies, dass höchstwahrscheinlich affektive Variablen nicht nur mit den Motivationskalen, sondern auch latent mit den Selbsteinschätzungsskalen gemessen wurden. Dies kann aber auch bedeuten, dass die oben ermittelten schwachen fremdsprachlichen Selbsteinschätzungen insbesondere zum Messzeitpunkt II gleichzeitig niedriges Selbstvertrauen in die eigenen fremdsprachlichen Fertigkeiten ausdrücken, die auch zukünftig den Gebrauch der L2 weiter auf ein Minimum einschränken und weiteren L2-Verlust verursachen.

Welche Rolle spielt aber die spezifische Fremdsprache? Zukünftige Forschung zum L2-Erwerb und L2-Verlust sollte sich stärker vergleichend mit unterschiedlichen Fremdsprachen und damit verbundenen Einstellungen, Motiven und Motivationen zum L2-Erwerb und Gebrauch beschäftigen. Französisch erleidet im Moment im deutschen Schulsystem empfindliche Rückgänge, immer seltener wird das Schulfach Französisch noch in der gymnasialen Oberstufe gelernt und als Prüfungsfach gewählt. Hierfür interessante Antworten für ein anderes europäisches Land (Großbritannien) liefern Williams, Burden & Lanvers (2002), die u.a. ermitteln, dass jugendliche männliche Schüler eine Abneigung gegen die "feminine", "nicht coole" Sprache Französisch haben - und, wenn überhaupt Fremdsprachen, lieber Deutsch lernen.

Eingang des revidierten Manuskripts: 10.10.2005

#### Literaturverzeichnis

- Anderson, Roger W. (1982), Determining the linguistic attributes of language attrition. In Lambert, Richard D. & Freed, Barbara F. (Hrsg.) (1982), 83-118.
- Bahrck, Harry P. (1984), Fifty years of second language attrition: implications for programmatic research. *The Modern Language Journal* 68, 105-118.

- Berman, Ruth A. & Olshtain, Elite (1983), Features of first language transfer in second language attrition. *Applied Linguistics* 4, 222-234.
- Blanche, Patrick & Merino, Barbara J. (1989), Self-assessment of foreign-language skills: implications for teachers and researchers. *Language Learning* 39, 313-340.
- Clark, John L. (1982), Measurement considerations in language attrition research. In Lambert, Richard D. & Freed, Barbara F. (Hrsg.) (1982), 138-152.
- Cohen, Andrew D. (1989), Attrition in the productive lexicon of two Portuguese third language speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 135-149.
- Daller, Helmut & Grotjahn, Rüdiger (1999), The language proficiency of Turkish returnees from Germany: an empirical investigation of academic and everyday language proficiency. *Language, Culture and Curriculum* 12, 156-172.
- Dörnyei, Zoltán (2003), *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Düwell, Henning (1998), Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht. In Jung, Udo (Hrsg.) (1998), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 38-46.
- Ebbinghaus, Hermann (1971), *Über das Gedächtnis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt. (Nachdruck der Originalausgabe von 1885).
- Edmondson, Willis J. (1996), Was Lerner über ihr Fremdsprachenlernen berichten. In House, Juliane (Hrsg.) (1996), *Wie lernt man Sprachen - wie lehrt man Sprachen? Zwanzig Jahre Sprachlehrforschung am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg*. Universität Hamburg: Zentrales Fremdspracheninstitut (ZFI-Arbeitsberichte 12), 68-82.
- Edmondson, Willis J. (1997), Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 88-110.
- Edmondson, Willis J. (2000), Grammatik und Kommunikation bei Auslandsaufenthalten. In Helbig, Beate; Kleppin, Karin & Königs, Frank G. (Hrsg.) (1997), *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 363-382.
- Edmondson, Willis J. (2004), Individual motivational profiles: the interaction between external and internal factors. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9: 2, online.
- Feuerhake, Evelyn; Fieseler, Caroline & Ohntrup, Joy-Sarah & Riemer, Claudia (2004), Motivation und Sprachverlust in der L2 Französisch: eine retrospektive Übungsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9: 2, [Online: [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-09-2/beitrag/Feuerhake2.htm](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-09-2/beitrag/Feuerhake2.htm) 14.11.2005].
- Gardner, Robert C. (1982), Social factors in language retention. In Lambert, Richard D. & Freed, Barbara F. (Hrsg.) (1982), 24-43.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gardner, Robert C.; Lalonde, Richard N. & MacPherson, J. (1985), Social factors in second language attrition. *Language Learning* 35, 519-540.
- Gardner, Robert C.; Lalonde, Richard N.; Moorcroft, R. & Evers, F.T. (1987), Second language attrition: the role of motivation and use. *Journal of Language and Social Psychology* 6, 29-47.
- Gardner, Robert C. & Lysynchuk, Linda Marie (1990), The role of aptitude, attitudes, motivation, and language use on second-language acquisition and retention. *Canadian Journal of Behavioural Science* 22, 254-270.
- Heilenman, Kathy L. (1990), Self-assessment of second language ability: the role of response effect. *Language Testing* 7, 174-201.
- Kromrey, Helmut (1998), *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung (8., durchgreifend überarbeitete und erweiterte Auflage)*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kuhberg, Heinz (1992), Longitudinal L2-attrition versus L2-aquisition in three Turkish children - empirical findings. *Second Language Research* 8, 138-154.
- Lambert, Richard D. & Freed, Barbara F. (Hrsg.) (1982), *The Loss of Language Skills*. Rowley, MA etc.: Newbury House.
- MacIntyre, Peter D.; Noels, Kimberly A. & Clément, Richard (1997), Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety. *Language Learning* 47, 265-287.
- McDonough, Jo & McDonough, Steven (1997), *Research Methods for English Language Teachers*. London etc.: Arnold.
- Moorcroft, R. & Gardner, Robert C. (1987), Linguistic factors in second-language loss. *Language Learning* 37, 327-340.
- Neisser, Ulrich (1984), Interpreting Harry Bahrick's discovery: what confers immunity against forgetting? *Journal of Experimental Psychology* 113, 32-35.
- Olshtain, Elite (1989), Is second language attrition the reversal of second language acquisition? *Studies in Second Language Acquisition* 11, 151-165.
- Oxford, Rebecca L. (1982), Technical issues in designing and conducting research on language skill attrition. In Lambert, Richard D. & Freed, Barbara F. (Hrsg.) (1982), 119-137.
- Riemer, Claudia (2003), "Englisch war für mich nur Teil meines Stundenplans" - Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8: 2/3, 72-96 [Online: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Riemer.htm>].
- Riemer, Claudia (2004), Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.) (2004), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 35-65.
- Schöpfer-Grabe, Sigrid (1998), "Use it or lose it?" - Zum Phänomen der Foreign Language Attrition. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9, 231-263.
- Smythe, P. C.; Jutras, G. C.; Bramwell, J. R. & Gardner, Robert C. (1973), Second language retention over varying intervals. *The Modern Language Journal* 57, 400-405.
- Weltens, Bert (1989), *The Attrition of French as a Foreign Language*. Dordrecht: Foris.
- Weltens, Bert & Cohen, Andrew D. (1989), Language attrition research. An introduction. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 127-133.
- Weltens, Bert; Van Els, Theo J.M. & Schils, E. (1989), The long-term retention of French by Dutch students. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 205-126.
- Williams, Marion; Burden, Robert & Lanvers, Ursula (2002), "French is the language of love and stuff": student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal* 28, 503-528.

## "Das Mädchen liebt auch in der Sprache nicht den Begriff ..."

### Zur Bedeutung der neueren Fremdsprachen für die höhere Mädchenbildung in Deutschland im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts

Sabine Doff<sup>1</sup>

Questions about which languages are to be taught - when, why and to what extent - in the German school system have been under discussion over the past few years, for example in the context of foreign language learning and teaching in primary schools. At times, a backward glance can provide enlightening perspectives on what is often considered a brand new issue. This article focuses on a similar debate about the choice and the ranking of modern foreign languages in higher schools for girls in Germany that took place in the last third of the 19th century. Traces of this public discussion can be found in respective journals and are investigated in the context of educational policy and institutional frameworks. Thus the important role modern languages in general and English in particular have played in the shaping of a concept of higher education for girls is classified; in this way, new light can be shed on the current debate, which had previously been initiated, albeit under different circumstances.

#### 1. Einleitung

Die Frage, welche Fremdsprachen im deutschen Schulwesen wann, wie lange, warum und zu welchem Zweck unterrichtet werden sollen, prägt die fachdidaktische Debatten in der neueren Zeit wieder verstärkt, beispielsweise im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenfrühbeginn in der Grundschule. Eine Stärkung des Bewusstseins für die historische Dimension dieser Fragestellung, die - wenn auch unter anderen Vorzeichen - in der Geschichte des

<sup>1</sup> Korrespondenzadresse: Dr. Sabine Doff, Institut für England- und Amerikastudien, Abteilung für Sprachlehr- und Sprachlernforschung und Didaktik der englischen Sprache und Literatur, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Grüneburgplatz 1, 60629 Frankfurt am Main, E-Mail: doff@em.uni-frankfurt.de. Die Verfasserin ist Preisträgerin des Julius-Klinkhardt-Preises 2005, der am 20.09.2005 zum dritten Mal von der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und dem Klinkhardt-Verlag verliehen wurde. Der folgende Beitrag basiert auf Teilen der Doktorarbeit der Verfasserin (siehe Literaturverzeichnis) und wurde in ähnlicher Form bereits veröffentlicht in: Friederike Klippel; Werner Hüllen (Hrsg.) (2005), Sprachen der Bildung - Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts. Wiesbaden: Harrassowitz, 261-287.

Fremdsprachenunterrichts in Deutschland schon verschiedentlich geführt wurde, kann den Blick auf die gegenwärtige Problematik schärfen. Der folgende Beitrag illustriert dies am Beispiel des Beitrags der neueren Fremdsprachen zur Konstituierung der höheren Mädchenschule in Deutschland im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts.

Darin wird eine während dieser Zeitspanne immer wieder aufgeworfene Fragestellung herausgegriffen, nämlich die der Auswahl und Gewichtung der an der höheren Mädchenschule verpflichtend gelehrt modernen Fremdsprachen. Die vor allem in einschlägigen Zeitschriften geführte öffentliche Diskussion wird an zahlreichen Beispielen aufgezeigt und damit die Bedeutung der neueren Fremdsprachen, insbesondere des Englischen, für das Selbstverständnis von höherer weiblicher Bildung und deren Institutionalisierung im deutschen höheren Schulsystem für Mädchen analysiert.

## 2. Fremdsprachenunterricht an der höheren Mädchenschule im Spannungsfeld zwischen Bildung und Nutzen

Höhere Mädchenschulen in Deutschland, die es seit Beginn des 19. Jahrhunderts vereinzelt gab, hatten sich seit jeher durch den Unterricht in zwei neueren Fremdsprachen, zumeist Französisch und Englisch, von den mittleren Mädchenschulen auf der einen und den höheren Knabenschulen auf der anderen Seite abgegrenzt. Auch im Privatunterricht für Mädchen und Frauen spielten die neueren Fremdsprachen nicht zuletzt aufgrund der langen Tradition der Gouvernanten eine zentrale Rolle, gehörte die Parlierfähigkeit in eben diesen Sprachen doch zu den wesentlichen Qualifikationen einer höheren Tochter.

Ab der Jahrhundertmitte begann sich auf dem Hintergrund der politischen, sozialen und gesellschaftlichen Veränderungen in Deutschland ein Wandel im Hinblick auf die höhere Bildung des weiblichen Geschlechts zu vollziehen, die vor allem durch die deutsche Frauenbewegung, die sich zunächst primär als Bildungsbewegung verstand, sukzessive zu einem öffentlichen Anliegen gemacht wurde. Einen ersten Abschluss fand diese Entwicklung mit der umfassenden Reform des höheren Mädchenschulwesens in Preußen im Jahre 1908.

Zunächst stieg in der zweiten Jahrhunderthälfte des 19. Jahrhunderts auf dem Hintergrund dieser Veränderungen die Zahl der höheren Mädchenschulen sprunghaft an. Verstärkt mit dem Beginn der Institutionalisierung des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland, der mit der Weimarer Konferenz von 1872 angesetzt werden kann, häuften sich die öffentlichen Beiträge zu Fragen der höheren Bildung für Mädchen und Frauen in einschlägigen Fachzeitschriften, die nicht selten eigens zu diesem Zweck gegründet wurden. Beiträge zu Stellenwert,

Inhalten und Gestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts für Mädchen und Frauen spielten dabei eine große Rolle. Zentrale Anliegen, die von Mädchenschulpädagogen und zunehmend auch von beteiligten Frauen öffentlich diskutiert wurden, waren u. a. die Lehrerinnenausbildung, die sich ankündigende Vorrangstellung des Englischen und der Stellenwert der gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht.

Die in Fachzeitschriften und Schulprogrammen aufgeführten Motive für das Erlernen der neueren Sprachen, speziell des Englischen, an der höheren Mädchenschule lassen sich im Wesentlichen in drei Gruppen gliedern: Motive, die mit dem Geschlechtscharakter in Zusammenhang stehen, solche, die den Nutzen, und andere, die den Bildungswert entsprechender Lernprozesse hervorheben. Es ist bemerkenswert, dass in vergleichbaren Diskussionen zur höheren Knabenschulen Motive der ersten Gruppe gänzlich entfallen. Während diese im Kontext der höheren Mädchenschule ungebrochen diskutiert wurden, lässt sich bei den Gruppen zwei und drei im Laufe des 19. Jahrhunderts eine Verschiebung feststellen: Steht zunächst noch der Nutzen der englischen und der französischen Sprache im Mittelpunkt, so tauchen ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts verstärkt Stimmen auf, die deren Bildungswert hervorheben.

Diese Entwicklung ist im bildungsgeschichtlichen Kontext plausibel: Ging es zunächst lediglich um die Abgrenzung einer höheren von der mittleren Mädchenbildung, so war das Interesse der Verantwortlichen vor allem am Ende des 19. Jahrhunderts verstärkt darauf gerichtet, die Mädchenschule als höhere Bildungsanstalt neben den entsprechenden Schulen für Knaben zu etablieren und im gleichen Zug einen gleichwertigen Bildungsabschluss für die Mädchen einzurichten. Dies war nur dann denkbar, wenn der Bildungswert der neueren Sprachen, die einen Schwerpunkt der höheren Mädchenbildung darstellten, hervorgehoben wurde und einem Vergleich mit den alten Sprachen standhalten konnte.

Bereits vor der Weimarer Konferenz hatte sich zudem abzuzeichnen begonnen, dass die mittlere Mädchenschule an einer der neueren Fremdsprachen festhalten würde, während sich die höhere Bildung für Mädchen im Wesentlichen über die zwei neueren Fremdsprachen Französisch und Englisch definieren würde. Somit hatten die neueren Fremdsprachen und insbesondere das Englische konstituierenden Charakter für die höhere Mädchenbildung in Deutschland: "Man begnügt sich fast nirgends mehr mit der Erlernung einer fremden Sprache; das Französische und das Englische wird von allen Mädchen, die irgend wie auf Bildung Anspruch machen wollen, gefordert" (Strack 1879: 3; vgl. dazu auch Benecke 1868: 39 sowie Hasenbalg 1874: 150). Unterstützt wurden die Bemühungen der Mädchenschulpädagogen um die Etablierung und Förderung

von zwei neueren Fremdsprachen an der höheren Mädchenschule sowohl durch die Entwicklung der Realanstalten für Knaben, die die neueren Sprachen ebenfalls betonten,<sup>2</sup> als auch durch den ab Beginn der 90er Jahre zunehmenden Einfluss der Neusprachlichen Reformbewegung.

Neuphilologen, die die Anerkennung der neueren Sprachen als Bestandteil einer höheren Bildung an der höheren Mädchenschule forderten, kämpften neben der Aufwertung ihrer Fächer auch um die Anerkennung ihres Berufsstandes und die der Schulart "höhere Mädchenschule." Vielen von ihnen ging es nicht zuletzt darum zu beweisen, dass Mädchen dazu in der Lage sind, höhere Bildung zu erwerben. In der Regel ging damit einher, dass ihre Schülerinnen die erworbenen Kenntnisse später einmal im Beruf umsetzen konnten. Auf Mädchenschulpädagogen, die sich in dieser Weise für die neueren Sprachen einsetzten, trifft vor allem im Hinblick auf die Frauenfrage zu, dass "der Streit um die Bildungsaufgabe der einzelnen Fächer [...] immer auch sozial- und bildungspolitische Komponenten [hatte]" (Klippel 1994: 296).

### 3. Geschlechtsspezifische Motive

Beim Kampf um die Etablierung der neueren Fremdsprachen bedienten sich nicht nur deren Gegner, sondern auch ihre Befürworter geschlechtsspezifischer Begründungen, die diese Fächer gerade für Mädchen als besonders geeignet ausweisen sollten. Bei der Konstituierung der höheren Mädchenschulen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wurde dementsprechend eine Konformität von männlicher und weiblicher Bildung, unter anderem aufgrund des vorherrschenden Konstrukts des weiblichen Geschlechtscharakters, nur in Ausnahmefällen angestrebt (vgl. dazu Hasenbalg 1874: 151). Häufig tauchten in diesem Zusammenhang Argumente auf, die später, als es darum ging, für die Mädchen identische Bildungswege wie für Knaben zu schaffen, gegen das weibliche Geschlecht verwendet wurden.

Eines dieser Argumente lautete dahingehend, dass neuere Fremdsprachen wesentlich leichter als die alten Sprachen zu erlernen seien, was vor allem deswegen wichtig sei, weil auch weniger begabte Mädchen am Unterricht an der höheren Mädchenschule teilnehmen würden. Aus eben diesem Grunde führten die neueren Fremdsprachen auch zu einem so schnellen Lernerfolg, der ebenfalls von zentraler Bedeutung sei, da die Mädchen ja in der Regel nicht so lange an einer weiterführenden Bildung teilhatten wie die Knaben am Gymnasium (vgl. dazu Kalepky 1890: 8). War schon früh ein Lernerfolg gegeben, so standen die

<sup>2</sup> Zur zentralen Rolle, die die neueren wie die alten Fremdsprachen bei der Ausdifferenzierung des höheren Knabenschulwesens in Deutschland spielten, vgl. Albisetti & Lundgreen (1991: 253ff.).

Chancen gut, dass sich die jungen Frauen auch über ihre Schulzeit hinaus mit den neueren Fremdsprachen, beispielsweise in Form von Lektüre, beschäftigen würden.

Andere Fachmänner argumentierten damit, dass Mädchen aufgrund ihrer spezifischen Begabung für Fremdsprachen im Allgemeinen und die neueren Fremdsprachen im Besonderen prädestiniert seien. Ein Pädagoge verweist in diesem Zusammenhang beispielsweise auf das höhere Sprechtempo von Frauen in sämtlichen Kulturkreisen der Welt, im Hinblick auf einige entferntere Länder kann er allerdings nur Vermutungen aufstellen:

Fast ebenso sicher zeigt sich das schnelle Sprechtempo der Frauen bei den mongolenähnlichen Völkern und Negern, sowie bei den Polynesiern und Melanesiern. Es werden wahrscheinlich auch die Frauen der Australier und Buschmänner nicht ausgeschlossen sein, deren eigenartige Lebhaftigkeit und exzessive Art im Zustande des Affektes dem weiblichen Geschlechtscharakter im allgemeinen vollkommen entspricht (Wendt 1887: 71).

Auf der Grundlage einer solchen weltweit erkennbaren Veranlagung liege die Nähe des weiblichen Geschlechtes zum Unterricht in den neueren, lebenden Fremdsprachen klar auf der Hand. Als zusätzliches Argument für diese These führt der gleiche Verfasser noch eine weitere Veranlagung der Frauen auf, die sie im Hinblick auf das Erlernen der neueren Sprachen gegenüber den Männern klar begünstige:

Ein *partielles* Gedächtnis der verschiedensten Art besitzen nun auch die Frauen. Auffällig ist es, daß das Sprachgedächtnis des weiblichen Geschlechtes, insofern es sich auf den Wort- und Wortformenschatz fremder Sprachen bezieht, sich sehr entwickelt zeigt. Es ist eine allgemein bekannte Thatsache, daß die Mädchen sich die modernen Sprachen schneller aneignen, als Männer und Knaben. Letztere bringen es im Französischen und Englischen bei gleicher Begabung in der Regel nicht so weit (Wendt 1887: 111, Hervorhebungen S.D.).

Der Unterricht in den neueren Sprachen, so ein weiteres Argument eines wesentlich früheren Experten in dieser Linie, entspreche durch seine Anschaulichkeit und Lebendigkeit zudem in weitaus höherem Ausmaß als die alten Sprachen dem weiblichen Geschlechtscharakter:

Ist ja doch in der Weiblichkeit das Gemüthliche mehr vorherrschend, und die Natur selbst sucht alles das von dem weiblichen Wesen fernzuhalten, was seine Natürlichkeit zerstören könnte [...]. Dies ist der Grund warum beinahe so wenig bei der Grammatik Glück und Segen für das Mädchen ist, als bei der Mathematik; es liebt auch in der Sprache nicht den Begriff. Man soll daher den Sprachunterricht der Mädchen mehr lebendig betreiben, und da sie allerdings auch nie Regeln fassen sollen, so mache man diese nur so anschaulich als möglich. Aber das kann ja alles nur in der Muttersprache geschehen, und dann wohl auch in einer andern, aber gewiß nur in einer lebendigen, die als lebendige gelernt wird (Anonym ["Mädchenunterricht"] in: Reuter 1811: 183f.).

Wie dieses Zitat zeigt, war es durchaus verbreitet, die Ausprägung des weiblichen Fremdsprachenunterrichts mit der weiblichen Wesensart zu begründen: Abwechslungsreiche Übung, Anschauung sowie an konkrete Dinge

und Figuren anknüpfender Lesestoff bildeten demnach die Brennpunkte des lebendigen Fremdsprachenunterrichts für Mädchen (vgl. dazu Dammann 1885: 23). Damit stand dieser Fremdsprachenunterricht nicht selten im Gegensatz zu dem an höheren Knabenschulen, der in der Regel nicht nur im Lateinischen stärker grammatikorientiert und mehr auf formales Üben und Übersetzen ausgerichtet war.<sup>3</sup> Für eine derartige Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts schien die französische Sprache jedoch nicht unbedingt geeignet zu sein:

Dass der Vorzug der französischen Sprache, die Orthographie, Aussprache, Grammatik durch die Academie française von oben her genau geregelt und dadurch die Übereinstimmung der Schreibweise in Büchern und Zeitungen herbeigeführt zu haben, anerkanntenswert ist [...] ist vielfach erörtert. Andererseits lässt sich aber auch nicht verkennen, dass die schablonenhaften, oft rein äußerlichen Regeln nichts weniger sind, als ein logisches Bildungsmittel, und dass diejenigen Geistesgaben, die bei der Frau hervorragend und charakteristisch sind, Urtheil und Geschmack, schnelle Auffassung, durch das Eintrichtern der französischen Grammatik nicht ausgebildet, sondern durch die Überlastung des Gedächtnisses, das in der Regel bei den Frauen von geringerer Stärke ist als bei den Männern, in ihrer Entwicklung gelähmt werden. Also vieles Lesen, häufige Übung in Schreiben und Conversation; dagegen Grammatik nur, soweit es nöthig ist, und mehr durch Übung als durch Auswendiglernen und Einpauken der Regeln (Horn 1893: 310-311)!

Dennoch wurde Französisch bis weit ins 20. Jahrhundert als erste Fremdsprache an der höheren Mädchenschule beibehalten, wenn auch Englisch immer wichtiger wurde.

Neben solchen methodischen und inhaltlichen Überlegungen wurden auch Argumente formal-bildender Natur aufgeführt, die sich ebenfalls auf die weibliche Natur und nicht selten auf die neueren Sprachen Französisch und Englisch in ihrer Gesamtheit bezogen: Der Unterricht in den neueren Fremdsprachen bilde die Fähigkeiten der Schülerinnen vor allem durch Nachahmung, Verfeinerung des Gehörs und der Sprechorgane sowie das Sprechen selbst vielleicht nicht gründlicher, aber auf jeden Fall vielfältiger aus, als es der Unterricht in den alten Sprachen vermöge. Nicht zuletzt deswegen liege folgender Schluss nahe: "[Die alten Sprachen] eignen sich mehr für den männlichen Geist, die neueren entsprechen mehr der Eigenart des weiblichen Geistes" (Kalepky 1890: 8). Unter anderem aus diesem Grunde wurden Latein und Griechisch als Fremdsprachen an den höheren Mädchenschulen abgelehnt; zudem wurde immer wieder das Argument vorgebracht, dass diese Sprachen für die Mädchen später vollkommen nutzlos seien, und dass sie sich damit bei außergewöhnlich großem Interesse auch im Selbststudium beschäftigen könnten (vgl. dazu Maass 1872: 217).<sup>4</sup>

Es ist signifikant, dass in vielen Fällen das Erlernen der alten Sprachen bei den

3 Zum Verhältnis von alt- und neusprachlicher Methodik im 19. Jahrhundert vgl. Klippel (2000) sowie Troost (1901).

Mädchen mit dem Nützlichkeitsargument abgelehnt wurde, während die alten Sprachen an den höheren Knabenschulen, respektive an den Gymnasien, einen unbestritten hohen Stellenwert hatten, der vor allem mit der formal-bildenden Wirkung dieser Fächer begründet wurde. Noch im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts hatten Latein und Griechisch im gymnasialen Lehrplan einen überragenden Stellenwert und Latein kam im Lehrplan für die Realgymnasien eine Schlüsselrolle zu. Diese unbestrittene Vorrangstellung war "der sichtbare Ausdruck des neuhumanistischen Bildungsideals, nahm aber auch Traditionen der alten Lateinschulen auf" (Albisetti & Lundgreen 1991: 254). Die Vermutung liegt nahe, dass es sich bei Latein ebenso wie bei Fächern wie höherer Mathematik um "Statussymbole für 'höhere' Bildung" handelte, "von der Mädchen ausgeschlossen werden sollten" (Klika 1991: 109).

Dementsprechend wurden grundlegende Kenntnisse zur historischen Entwicklung des Französischen und Englischen, die nur mit Latein möglich seien, für die Schülerinnen in der Regel abgelehnt; mit der innovativen Methodik für den Unterricht in den neueren Fremdsprachen - so der breite Tenor - sei eine gründliche Bildung ohne das Erkennen dieser tieferen Zusammenhänge möglich. Von großem Vorteil auch für diese Art des Unterrichts im Französischen und Englischen sei es jedoch, wenn der Lehrer gründliche Lateinkenntnisse habe, da er dann Zusammenhänge klarer darstellen könne. Ein Autor, der sich gegen den Unterricht in den alten Sprachen an der höheren Mädchenschule ausspricht, bemerkt in diesem Zusammenhang, dass am Gymnasium schließlich auch nicht Sanskrit gelehrt werde. Zudem diene die höhere Mädchenschule weder der Vorbereitung auf das Universitätsstudium, noch betreibe sie Sprachwissenschaft, sondern Sprachkunde, und zwar zum Zwecke der allgemeinen Bildung: "[...] der sprachliche Unterricht ist nicht wissenschaftlicher Selbstzweck, sondern nur Bildungsmittel" (Hasenbalg 1874: 150).

Ein weiteres, häufig gegen den Unterricht in den alten Sprachen an der höheren Mädchenschule aufgeführtes Argument war, dass diese Fächer zu viel Zeit und Kraft der Schülerinnen in Anspruch nehmen und so zur ohnehin drohenden Überbürdung der Mädchen beitragen würden. Die höhere Mädchenschule beschränke sich also auf die beiden wichtigsten neueren Fremdsprachen, "[...] nicht weil das Mädchen absolut unfähig wäre, jene toten Sprachen zu erlernen, sondern weil die dafür aufzuwendende Zeit und Mühe nicht im Verhältnis zu den zu erreichenden Resultaten stände [...]" (Maass 1872: 219).<sup>5</sup>

4 Maass gesteht zwar zu, dass in früherer Zeit das Studium der alten Sprachen unter gebildeten Frauen nicht selten gewesen sei, damals sei die Umgangssprache in der gebildeten Welt aber Latein und nicht die jeweiligen Landessprachen gewesen.

5 Zum Problem der so genannten Überbürdung der Mädchen im Fremdsprachenunterricht vgl. auch Sevin (1885: 334f.).

Schon auf der Grundlage der langen Tradition des weiblichen Fremdsprachenunterrichts im Französischen war nicht zuletzt die feste Verankerung von Französisch und Englisch an der höheren Mädchenschule leichter als die der alten Sprachen, wenn auch nicht unumstritten.

#### 4. Ablehnung des Unterrichts in zwei neueren Fremdsprachen

Zu Beginn des letzten Drittels des 19. Jahrhunderts, als die Institutionalisierung der höheren Mädchenschule gerade begann, kreisten die öffentlich geführten Debatten, abgesehen von Fragen besonderer geschlechtsspezifischer Affinitäten, häufig darum, ob und, wenn ja, warum eine zweite Fremdsprache neben Französisch überhaupt nötig und wünschenswert in dieser Schulart sei.

Gegner der zwei neueren Sprachen an der höheren Mädchenschule verwiesen immer wieder darauf, dass die Muttersprache und zum Teil auch andere Kernfächer der höheren Mädchenschule durch den hohen Stundenanteil, den die neueren Sprachen vor allem in der Oberstufe einnahmen, vernachlässigt würden (vgl. dazu Horn 1897: 56 sowie 1899: 53 und 55ff.). Auch die durch die Bedeutung der neueren Fremdsprachen bedingte Vernachlässigung des Faches Religion, das für viele als Herzstück der höheren Mädchenschule galt, bereitete vor allem konservativen Mädchenschulpädagogen große Sorgen: "Das Ideal der deutschen Mädchenschule muß werden: Pflege der Religiosität und Pflege des Deutschtums. Das Ideal deutscher Mädchenerziehung darf nicht länger bleiben: möglichste Fertigkeit in zwei fremden Sprachen" (Anonym 1887: 260).

Nicht selten wurde in diesem Zusammenhang auch der Vorwurf laut, man gebe dem Fremden dem Vorzug vor dem Heimischen, und die Mädchen würden lernen, Französisch zu parlieren, noch bevor sie ihre Muttersprache in den Grundzügen beherrschten. Ihr ohnehin noch nicht gefestigtes Sprachgefühl und ihr mangelndes Wissen über die Systematik der Muttersprache würden zudem durch die frühen Einflüsse der fremden Sprachen verunsichert:

Wenn wir das Deutsche zum Mittelpunkt des ganzen Unterrichts machen, dann wird auch die Erkenntnis am besten gefördert. Es widerspricht auch allen Gesetzen der Psychologie und damit der Pädagogik, das Kind in einem Alter mit fremden Lauten, Wörtern und Formen zu überschütten, wo es die der eigenen Sprache noch gar nicht beherrscht, wo sein Anschauungskreis so beschränkt und die Zahl der gewonnenen Begriffe so gering ist (Horn 1899: 69).

Besonders heftig kritisiert wurde in diesem Kontext die Einführung von Englisch als zweiter Fremdsprache an der höheren Mädchenschule, da dieser Sprache aufgrund ihrer Formenarmut nicht selten ein besonders geringer formallogischer Bildungswert zugeschrieben wurde.

Aufgrund der Beschäftigung mit zwei fremden Sprachen, die ohnehin in der kurzen Schulzeit immer oberflächlich bleiben müsse, könne zudem keine der Sprachen zu einem vernünftigen Abschluss gebracht werden; der zu leistende Aufwand, der viele der Mädchen mit Überbürdung bedrohe, stehe in der Regel in keinem Verhältnis zum erreichbaren Ergebnis. Vertreter dieser oder ähnlich gearteter Argumente waren häufig der Meinung, dass eine neuere Fremdsprache auch an der höheren Mädchenschule ab dem 6. oder 7. Schuljahr völlig genüge (vgl. dazu Ackermann 1883: 175ff, Goerth 1894: 450ff., Gude 1874: 409, Horn 1897: 57f. und Horn 1899: 56f.).<sup>6</sup>

Die häufig betonte sittliche Bildung der Mädchen sei - so argumentierten Gegner des Fremdsprachenunterrichts an der höheren Mädchenschule - überdies erst bei der Begegnung mit fremdsprachlichen Werken der Weltliteratur möglich. Derer gäbe es jedoch im Französischen nicht viele geeignete, und auch Shakespeare sei mit ausreichender Vorsicht zu genießen aufgrund der nicht selten blutrünstigen Geschehnisse beispielsweise in den Tragödien. Ohnehin reiche die Sprachkompetenz, die die Mädchen in ihrer Zeit an der höheren Schule erwarben, in der Regel nicht aus, um solche Werke im Original zu lesen. Im Übrigen stelle die deutsche Muttersprache genügende solcher sittlich bildenden Werke mit vorbildlichen Frauengestalten wie beispielsweise der Iphigenie zu Verfügung, so dass eine Orientierung an der englischen und französischen Literatur keinerlei Zugewinn erkennen lasse; Lehrkräfte, die darauf dennoch nicht verzichten wollten, könnten außerdem Übersetzungen verwenden (vgl. dazu Sevin 1891: 306ff.).

Hinzu kam die bereits erwähnte Angst vor der Vernachlässigung der Muttersprache: "Es würde von einem sehr geringen Nationalgefühl zeigen, wollte man das Fremdländische vor allen Dingen pflegen und das Einheimische in den Hintergrund stellen" (Gude 1874: 411, vgl. dazu auch Anonym 1887: 267f.). Gude spricht sich für Vorbilder aus der deutschen Literatur aus, die der Frau ihre Bestimmung als Gattin und Mutter beispielhaft nahe bringen würden, und empfiehlt für die oberen Klassen der höheren Mädchenschule die Beschäftigung mit Auszügen aus Shakespeares Werk, das zur Allgemeinbildung gehöre, in deutscher Übersetzung (vgl. dazu Gude 1874: 411-413).

Neben diesen formal-bildenden Gründen sprachen nach Meinung der Gegner auch ganz praktische gegen das Erlernen von zwei neueren Fremdsprachen auf der höheren Mädchenschule: Die meisten Mädchen hätten ohnehin nach Verlassen der Schule kaum Gelegenheit, ihre Sprachkenntnisse anzuwenden, Begegnungen

<sup>6</sup> Diese Argumentation wurde auch im Hinblick auf reale Bildungsanstalten für Knaben immer wieder angeführt. Bereits im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts gab es in diesem Zusammenhang Stimmen, die bestritten, dass eine Kenntnis der lateinischen Sprache zur Allgemeinbildung gehöre (vgl. dazu Höhnen 1870: 5).

mit französischen oder englischen Muttersprachlern seien so selten, dass die häufig ganz auf den Gebrauch der fremden Sprache ausgerichteten Kenntnisse schnell verblässen würden (vgl. dazu Anonym 1887: 270f., Gude 1874: 410, Lammers 1889: 504 sowie Sevin 1891: 304f.).<sup>7</sup> Bei den hier zitierten Gegnern zweier Fremdsprachen an der höheren Mädchenschule handelte es sich in manchen Fällen um Gegner der weiblichen Bildung schlechthin, die hinter ihrer Besorgnis um inhaltliche und charakterliche Oberflächlichkeit wohl nicht selten ihre Angst vor gelehrten Frauenzimmern und der weiblichen Konkurrenz versteckten.<sup>8</sup>

## 5. Argumente für den Unterricht in Englisch und Französisch an der höheren Mädchenschule

Diese zuletzt erläuterten praktischen Gegenargumente waren von den Neuphilologen, die Französisch und Englisch als Pflichtfächer an der höheren Mädchenschule etablieren wollten, wohl am leichtesten zu entkräften: Die Tatsachen und die Entwicklung in Deutschland sprachen mittlerweile eine eindeutige Sprache dagegen. Selbst wenn die Mädchen in einer sich für sie zunehmend öffnenden Berufswelt nicht sehr viele Möglichkeiten hatten, beispielsweise als Fremdsprachenlehrerin oder in einer Tätigkeit im kaufmännischen Bereich aktiv ihre Fremdsprachenkenntnisse anzuwenden, so bestand doch in zunehmendem Maße die Gelegenheit, sie durch die Lektüre von Zeitschriften und Büchern zu erhalten. Je mehr sich jedoch beispielsweise der Einfluss der englischen Sprache und Kultur vergrößerte, und je weiter Handel und Verkehrsbeziehungen zwischen Deutschland und Großbritannien ausgebaut wurden, desto wahrscheinlicher wurde es, dass Mädchen und Frauen auch nach Verlassen der Schule ihre Englischkenntnisse einmal tatsächlich sinnvoll nutzen und anwenden konnten (vgl. dazu Benecke 1868: 36 sowie Ritter 1897: 438).<sup>9</sup>

Ein anderes praktisches Argument rückte im Rahmen der bildungspolitischen Debatte immer weiter in den Mittelpunkt: Mit zwei neueren Sprachen konnte sich die höhere Mädchenschule einerseits am Leistungsstandard der weiterführenden Knabenschulen orientieren, sich gleichzeitig jedoch vom Gymnasium inhaltlich

<sup>7</sup> Die zitierte Abhandlung von Mathilde Lammers ist eines der wenigen Beispiele für einen Beitrag, in dem nicht pauschal für oder gegen die neueren Sprachen an der höheren Mädchenschule Stellung bezogen wird, sondern in dem die unterschiedlichen Argumente berücksichtigt und kommentiert, und schließlich zu einer differenzierten Stellungnahme der Autorin verdichtet werden.

<sup>8</sup> Ähnliche Argumentationsmuster finden sich im Hinblick auf den Unterricht in den alten Sprachen. Zu deren Rolle bei der Bildung der Frau im 18. und 19. Jahrhundert vgl. Schreiner (1992: 229-237). Zahlreiche männliche Autoren propagierten in diesem Zusammenhang die Oberflächlichkeit als einen der weiblichen Psyche inhärenten Charakterzug, vgl. beispielsweise Krebs (1887).

<sup>9</sup> Zur Bedeutung von Englischkenntnissen für deutsche Mädchen und Frauen in jener Zeit vgl. auch Haas (2000).

eindeutig abgrenzen. Der Unterricht in den neueren Fremdsprachen Französisch und Englisch war also ein wirksames Mittel zur Standortbestimmung der Schulgattung "höhere Mädchenschule" nach mehreren Seiten: "In Methode und Begrenzung einzelner Lehrstoffe nähert sie [die höhere Mädchenschule] sich der Elementarschule, in fremdsprachlicher Beziehung aber [...] hat sie mehrfache Berührung mit höheren Schulen" (Dammann 1885: 67; vgl. dazu auch Zechlin 1899: 161).

Spätestens ab der Mitte des 19. Jahrhunderts galten Französisch und Englisch als die wichtigsten neueren Fremdsprachen nicht nur an der höheren Mädchenschule, sondern auch an den Realanstalten für Knaben,

[...] denn es sind die Sprachen derjenigen beiden großen Kulturvölker, welche in Gemeinschaft mit uns die wesentlichsten Faktoren der europäischen Bildung sind und die großen Kulturaufgaben der europäischen Menschheit zu vollführen haben (Maass 1872: 220).

An diesem Zitat wird deutlich, dass bereits zu jenem Zeitpunkt der Erwerb einer neueren Sprache in vielen Kreisen als Begegnung mit einer neuen Welt galt, die man auch den Mädchen nicht länger vorenthalten konnte (vgl. dazu von der Lage 1887: 237f. sowie Ritter 1897: 439).<sup>10</sup> Auf diese Weise bestand außerdem die Möglichkeit, die durchschnittlich an der höheren Mädchenschule vermittelte Allgemeinbildung anzuheben und der des männlichen Geschlechts langsam anzunähern.

Gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts häuften sich von Seiten der Befürworter zweier neuerer Fremdsprachen an höheren Mädchenschulen aus den oben genannten Gründen zunehmend Argumente, die die formal-bildende Kraft der neueren Sprachen hervorhoben und sie dadurch auf eine Stufe mit den alten Sprachen Griechisch und Latein zu heben suchten:

Sprachen bringen uns den Entwicklungsgang der menschlichen Vorstellungen zum Bewußtsein, den Begriffsreichtum des Menschen und die Nuancierung dieser seiner Begriffe, sowie ihre innere Verwandtschaft und ihren Bilderreichtum, und die Vergleichung der verschiedenen Sprachen dient dazu, sich der mannigfaltigen Ausgestaltung, welche eine und dieselbe Vorstellung bei den verschiedenen Völkern erhalten hat, bewußt zu werden. Endlich gewährt das Sprechen und Hören der Sprachen, namentlich der fremden, eine vortreffliche Uebung der Sprech- und Gehörorgane, sowie des Auffassungsvermögens (Maass 1872: 214; vgl. dazu auch Ritter 1897: 438f.).

Schon früher hatte es Stimmen gegeben, die den Fremdsprachenunterricht an der höheren Mädchenschule vom "Makel" der Nutzenorientierung befreien wollten. So betont ein Verfasser bereits 1877, dass auch der Unterricht in Französisch und Englisch einen Beitrag zum allgemeinen Bildungsauftrag der höheren Mädchenschule, der allgemeinen Menschenbildung, leisten müsse, und

<sup>10</sup> Die zuerst genannte Autorin war selbst Fremdsprachenlehrerin und Vorsteherin einer privaten höheren Töchterschule, Ritter war Direktor des Sophienstifts in Weimar.

dass dies nur geschehen könne, indem er "der harmonischen Ausbildung der im weiblichen Geschlechte ruhenden geistigen Fähigkeiten [diene], ohne Rücksicht auf eine etwaige nützliche Verwertung der positiven Kenntnisse im späteren Leben" (Schaumann 1877: 218).

Um sich mit dieser Argumentation auch für die neueren Sprachen durchsetzen zu können, galt es jedoch zunächst, einige gewichtige Argumente der Gegenseite auch auf dieser Ebene zu widerlegen, wollte man die Stellung der neueren Sprachen an der höheren Mädchenschule bei der zu Beginn des 20. Jahrhunderts dringend anstehenden Reform des höheren Mädchenschulwesens sichern oder eventuell sogar ausbauen.

Die Gegenargumente hinsichtlich der Vernachlässigung der Muttersprache lauteten, dass der Unterricht in Englisch und Französisch sich nicht auf die Nachahmung beschränken dürfe und ernsthaft betrieben werden müsse, ohne sich einseitig an der oberflächlichen Kenntnis der Fremdsprache oder an deren materiellem Nutzen, das heißt an der Sprechfertigkeit der Mädchen, auszurichten. Auf diese Weise sei es möglich, durch konsequente Vergleiche, beispielsweise anhand von Rückübersetzungen und entsprechenden anderen Übungen, in denen auf gutes Deutsch in Wort und Schrift geachtet werden müsse, anhand der Fremdsprache auch die Muttersprache zu lernen (vgl. dazu Ackermann 1883: 179f., Lammers 1891: 82f., Schaumann 1877: 219 sowie Zechlin 1899: 169).<sup>11</sup> Auf diese Weise verlangsamte sich zwar das Tempo im Fremdsprachenunterricht, gewährleistet werde dadurch jedoch unter anderem ein besseres Verständnis des Wesens und der Systematik der Muttersprache durch den Vergleich mit den neueren Fremdsprachen:

Wieviel in voller Übereinstimmung mit ihnen [den Gegnern], wenn sie behaupten, das Deutsche sei wichtiger als die fremden Sprachen, halte ich es doch für geboten, den Zeitverhältnissen Rechnung zu tragen und, so zu sagen, einen Compromiß zu schließen: das Neue aufzunehmen, ohne dem Alten, Berechtigten wesentlich Abbruch zu thun, und ohne die jugendliche Kraft zu überbürden (Benecke 1868: 38; vgl. dazu auch Kalepky 1890: 4, 6-7).

Vor allem Englisch wurde für Sprachvergleiche mit dem Deutschen aufgrund der Sprachverwandtschaft wiederholt als besonders nützlich Bindeglied zwischen der ersten Fremdsprache Französisch und der Muttersprache empfohlen (vgl. dazu Kalepky 1890: 8).

Außerdem sei es möglich, auf diese Weise durch den Unterricht in den neueren Sprachen einen wesentlichen Beitrag zum Erreichen des allgemeinen

<sup>11</sup> Diese Art von Lernprozessen für die Muttersprache wurde von den Gegnern zweier Fremdsprachen an der höheren Mädchenschule allerdings in Frage gestellt. Sie vermuteten hinter der großen Bedeutung und der hohen Stundenanzahl der beiden lebenden Fremdsprachen nicht selten die Eitelkeit der Eltern als Motiv (vgl. dazu Gude 1874: 414-415). Die Vertreter der Neusprachlichen Reformbewegung sprachen sich, wenn auch aus anderen Gründen, ebenfalls vehement dagegen aus, dass anhand der Fremdsprache die Muttersprache gelehrt werde

Bildungszieles der höheren Mädchenschule zu leisten, das ein Verfechter beider neueren Sprachen folgendermaßen definiert:

Die höhere Mädchenschule will auf vaterländischer und religiöser Grundlage in den ihr anvertrauten Zöglingen alle geistigen und sittlichen Anlagen, die ihnen Gott verliehen hat, unter Berücksichtigung der weiblichen Eigenart harmonisch entwickeln [...]; und es sollen die bei dieser Arbeit erworbenen Kenntnisse unsere Schülerinnen später befähigen, an dem geistigen Leben der gebildeten Kreise unseres Volkes einen verständnisvollen Anteil zu erwerben (Kalepky 1890: 4).

Ganz im Sinne dieses Bildungszieles traten vor allem gegen Ende des 19. Jahrhunderts neben den von der Reformbewegung nach wie vor betonten Nützlichkeitsgedanken im Zusammenhang mit den neueren Sprachen aus den oben genannten Gründen Eigenschaften und Vorzüge der formal-bildenden Art, die als unabdingbarer Bestandteil einer höheren Bildung galten,<sup>12</sup> und die gerade die Kombination der neueren Fremdsprachen Französisch und Englisch nahe legten:

Während die ältere Schule mehr den praktischen Zweck verfolgte, Gewandtheit in der Konversation und Korrespondenz zu erzielen, hob die neuere mehr die formale Seite dieses Unterrichts hervor; in den allerneuesten Reformbestrebungen dagegen werden jene praktischen Zwecke im Gegensatz zu der sogenannten grammatisierenden Richtung wieder stark betont (Schwochow 1896: 25).

Die immer wieder aufgeworfene Frage, ob der Unterricht in den neueren Fremdsprachen primär dem Nutzen oder der Bildung dienen sollte, wurde auch für die höhere Mädchenschule nicht entschieden.

Hinsichtlich einer anderen, allerdings methodischen Grundfrage war sich die Fachwelt am Ende des 19. Jahrhunderts jedoch weitgehend einig: Voraussetzung dafür, dass die positiven Wirkungen des Fremdsprachenunterrichts, egal ob sie Bildung oder Nutzen betrafen, eintreten können, sei - und dies wird immer wieder betont -, dass die Erlernung der fremden Sprachen nicht lediglich durch Nachahmung, sondern vorwiegend denkend, grammatisch und möglichst abwechslungsreich geschehen solle. Bei diesem immer wiederkehrenden Einwurf handelt es sich wohl um eine bewusste Absetzung gegenüber dem rein auf die Parlierfähigkeit ausgerichteten Unterricht, der im 18. und auch noch im 19. Jahrhundert für die Töchter der besseren Gesellschaft hauptsächlich durch Gouvernanten erteilt wurde. Setzte man sich davon wirkungsvoll ab, dann stellten sowohl Französisch als auch Englisch einzigartige Bildungsmittel nicht nur für die höhere Mädchenschule dar, was auch ihren stundenmäßig hohen Anteil in vielen höheren Lehranstalten erkläre. Dies war im Kontext der höheren Mädchenschulen zum Teil schon lange vor der Neusprachlichen Reformbewegung betont worden:

<sup>12</sup> Vgl. dazu Höhnens Definition: "Jeder höhere Unterricht muss auch formal bildend sein, d. i. er muss sich die Ausbildung der geistigen Kräfte des Verstehens und des Denkens angelegen sein lassen" (Höhnens 1870: 2). Zum formal-bildenden Potential des Englischen vgl. Brauneck (1872).

Zu selbständigem Erschaffen des Neuen, noch nie Gehörten führt nur der Sprachunterricht den Schüler hin und fordert ihn, in der grammatischen Stunde sowie bei der Lektüre, zu eigener Produktion, nach eigenem Plan und Ermessen unausgesetzt auf. Gerade in dieser seiner beständigen Umsetzung aber von der Theorie in die Praxis, von Wissen in Können, in dieser stetigen Verwandlung von Erkenntnis in Kraft, besitzt der Sprachunterricht unleugbar ein Moment, durch welches er unter allen Lehrobjekten mit den elementaren Übungen des Lesens, Schreibens und Rechnens die vorteilhafteste Aehnlichkeit gewinnt und in der Tat nur als deren naturgemäße Erhöhung erscheint (Staedler 1879: 70-71).

Argumente dieser Art tauchten am Ende des 19. Jahrhunderts immer öfter in der Diskussion um den Fremdsprachenunterricht an der höheren Mädchenschule auf. Zum einen wurde häufig die große Vielfalt der geistigen Arbeiten hervorgehoben, die in den neueren Fremdsprachen mehr als in allen anderen Unterrichtsfächern gegeben sei. Gehör und Zunge würden ebenso wie die seelischen Kräfte der Schülerinnen in Anspruch genommen. Die Sprachform spiele eine ebenso große Rolle wie der Inhalt und auch deswegen seien zahlreiche verschiedenartige Geistesoperationen wie Nachahmen und -fühlen, Folgern und Schließen, Einteilen und Gruppieren, induktive wie deduktive Verfahren dabei unabdingbar. Durch die Arbeit des Gehörs und der Sprechorgane würden im Unterricht in den neueren Fremdsprachen ferner die Aufmerksamkeit und Anspannung des Geistes und damit seine Beweglichkeit gefördert. Aufgrund dieser Vielfalt sei der Unterricht in den neueren Sprachen besonders dazu geeignet, bei den Mädchen die Fähigkeit zu entwickeln, rasch zu kombinieren, sowie eine schnelle Auffassungsgabe zu trainieren. Diese Fächer übten somit einen beispielhaften bildenden Effekt aus (vgl. dazu Kalepky 1890: 4-5 und Zechlin 1899: 159).

Verschiedentlich wird darauf hingewiesen, dass diese Vielfalt ganz wesentlich von der Gestaltung durch die Lehrkraft abhängt:

Dasjenige Fach aber, welches schon an sich selbst die sicherste Garantie bietet für ein allseitiges und besonders dem jugendlichen Alter entsprechendes Geistesstudium, ist der Sprachunterricht. [...] Eine entsprechende Betonung sprachlicher Studien ist somit für jede höhere Erziehungsanstalt eine *conditio sine qua non*. Doch ist es mit dem Unterrichtsstoff alleine nicht getan. Die Hauptsache fällt dem Lehrer anheim. Der muss die Schüler zum eigenen Denken anregen; dann kann er mehr oder weniger bildend wirken mit allen Stoffen (Höhnen 1870: 3; vgl. dazu auch Lammers 1891: 81).

Durch das Einwirken einer guten und erfolgreichen Lehrkraft entstehe außerdem die häufig beobachtbare große Lebhaftigkeit und Munterkeit im Unterricht in den fremden Sprachen, vor allem in den neueren, und die Freude der Kinder, die beweise, dass der Unterricht in diesen Fächern ihren geistigen Bedürfnissen entgegenkomme, sowie ihre geistigen Anlagen vielfältig fördere und sie harmonisch entwickle. Gerade bei Mädchen, die für diese Art des Unterrichts häufig in besonderem Maße begabt seien, sei der Unterricht in den lebenden Fremdsprachen deshalb unverzichtbar.

Zudem böten die neueren Sprachen entgegen dem häufig vorgebrachten

Vorurteil ebenso wie Latein und Griechisch den allgemeinen geistigen Gewinn der Beschäftigung mit einer Fremdsprache: Schon durch erste Vokabelarbeit würde den Schülerinnen, egal ob im Englischen oder im Französischen, klar, dass Sprachzeichen arbiträr sind. Die Folgen seien in der Regel eine erhöhte geistige Flexibilität sowie die stetig wachsende Bereitschaft, sich in die Ziellandkultur und damit in Gedanken- und Gefühlswelt anderer hineinzudenken und einzufühlen. Der Unterricht in den neueren Sprachen bewirke somit also unter anderen eine allgemeine Steigerung des Scharfsinns und der Empathie. Dadurch, dass der Schülerin im Unterricht in den neueren Sprachen immer das gesamte Volk in seiner geistigen Eigenart gegenüber stehe, das heute noch für sie greifbar ist, lerne sie zudem, zwischen den einzelnen Völkern und ihrem eigenen zu vergleichen, und auf diese Weise die eigene Volksseele auszubilden und zu stärken. Vor allem die lebende fremde Sprache biete dazu beispielhafte Möglichkeiten (vgl. dazu Kalepky 1890: 5 sowie Ohlemann 1897).

Gerade im historischen Kontext war dieser Aspekt der wichtigen Kultursprachen Französisch und Englisch für viele Vertreter des Faches ein zentrales Argument. In der Begegnung mit einer anderen Kultur über deren Sprache sahen sie die Chance, Vorurteile abzubauen und einem falschen Patriotismus und damit Missverständnissen und Feindschaften zwischen den Völkern vorzubeugen:

Sehen wir [...] in der Toleranz eines der schönsten Kennzeichen moderner Bildung, so ist überhaupt in jetziger Zeit ein sich Beschränken auf das dem eignen Volke Angehörige auf keinem Gebiet mehr möglich. Unsere Zeit fordert ein weiteres Interesse, eine umfassendere Teilnahme. [...] Jede Zeit ruht in ihrer Kultur auf den Schultern der gesamten Vergangenheit und ist deren Resultat, aber zugleich auch Produkt aller gleichzeitigen Bestrebungen. [...] Der moderne Mensch muss in gewissem Sinn Kosmopolit sein und ist es auch faktisch; [...] er muß sich im Zusammenhang wissen mit der gesamten menschheitlichen Entwicklung (Schumann 1876: 604-607).

Im Zuge einer solchen Argumentation war es selbstverständlich, dass das Konzept der höheren Bildung das Erlernen der wichtigsten Kultursprachen Französisch und Englisch umfasste. Auf dieser Grundlage lasse sich bei den Schülerinnen ein kosmopolitisches Denken etablieren, auf dessen Basis wiederum ein gesunder und echter Patriotismus wachsen könne. Ein Ziel dieses sehr modernen Konzepts von Fremdsprachenunterricht war die Entwicklung der eigenen Wertschätzung durch den Vergleich mit anderen (vgl. dazu Schumann 1876: 607).

Von ähnlicher Aktualität ist auch die Tatsache, dass dem Sprechen - der Fertigkeit, die im weiblichen Fremdsprachenunterricht seit jeher im Mittelpunkt gestanden war - vor allem durch den Einfluss der Neusprachlichen Reformbewegung der Bildungswert nicht mehr grundlegend abgesprochen wurde. Dies war zuvor regelmäßig geschehen, und war von Gegnern einer

höheren weiblichen Bildung häufig als Argument für die Oberflächlichkeit des Fremdsprachenunterrichts an der höheren Mädchenschule angeführt worden. Auch diese lange unangefochtene Behauptung wurde jedoch zunehmend in der öffentlichen Diskussion angezweifelt:

Aber schon das bloße Ablernen und Nachahmen hat doch in Wirklichkeit eine gewisse bildende Kraft; es hat nicht zustande kommen können ohne Schärfung des Ohres und Schulung der Zunge, nicht ohne viel Beobachtung und Bemühung, es erfordert eine gewisse Lebendigkeit und Gewecktheit, die sich sonst vielleicht nicht einstellen würde; und auch das Sprachgefühl, welches sich über dem Erfordernis des (aktiven und passiven) Gebrauchs zweier Sprachen bilden muß, ist nicht zu verachten. [...] Wo es [das Sprechenkönnen] sich mit wirklichem Sprachverständnis verbindet, da verdient es sicherlich Schätzung, da bildet es eine schöne Ergänzung, oder vielmehr: es wird doch als eine notwendige Ergänzung, als ein Stück des vollen Verständnisses betrachtet, so wie man auf gute Manieren nicht verzichten mag, auch wo man von dem humanen Fühlen der Person überzeugt ist (Münch 1908: 816).

Mit einer solchen Argumentation, die sich vor allem im Zuge der Neusprachlichen Reformbewegung immer weiter verbreitete, begann das letzte große Hindernis für die Anerkennung des Wertes der gesprochenen Sprache, und damit auch des praktizierten Fremdsprachenunterrichts an den höheren Mädchenschulen, langsam zu fallen. Eine differenzierte Argumentation für die Etablierung von zwei lebenden Fremdsprachen war aber dennoch auch weiterhin nötig, wenn man endlich die Gleichwertigkeit der höheren Mädchenbildung auch formal erreichen wollte.

## 6. Französisch als Unterrichtsfach an der höheren Mädchenschule

Für Französisch als Unterrichtsfach an der höheren Mädchenschule sprachen sich viele Neuphilologen vor allem deswegen aus, weil es vom Deutschen mehr als alle anderen in Frage kommenden Sprachen verschieden sei und "weil es alle diejenigen Eigenschaften besitzt, welche man von einer fremden Sprache, die formaler Geistesbildung dienen soll, verlangt" (Kalepky 1890: 9; vgl. dazu auch Hasenbalg 1874: 150 sowie Höhnen 1870: 7-8, Hypeden zitiert nach Strack 1879: 111, Rodenberg 1870: 184 und Sander 1889: 126).

Aufgrund seiner weithin anerkannten formal bildenden Kraft, die beispielsweise durch das komplexe Flexionssystem bedingt war, galt Französisch in dieser Hinsicht viel mehr als Englisch als adäquater Ersatz der alten Sprachen, da es auf ähnliche Weise zum logischen Denken anregte:

Wir sehen also, daß beide Sprachen [Englisch und Französisch] hinsichtlich ihres gesamten Bildungswertes im großen und ganzen gleichberechtigt nebeneinander stehen. Wenn sie nebeneinander betrieben werden, ergänzen sie sich glücklich, indem der Verstand

hauptsächlich durch das Französische, das Gemüt durch das Englische gebildet wird (Nimmerjahn 1898: 466).

Explizit formuliert Kreyenberg, Direktor der höheren Mädchenschule in Iserlohn und Organisator der Weimarer Konferenz 1872: "Das Französische ist das Latein der Töchter Schulen" (Kreyenberg 1887: 88; vgl. dazu auch Oesten 1906). Eine wesentliche Rolle kam sozusagen als Ersatz für die alten Sprachen an der höheren Mädchenschule auch dem Fach Deutsch zu, "wenn auch mit der Etablierung der höheren Mädchenbildung im höheren Schulwesen die Bedeutung des Faches vor allem durch die Zunahme der neueren Sprachen zurückging" (Schwalb 2000: 81).

Ein entscheidender Nachteil des Französischen bestand nach Meinung vieler Beteiligter allerdings darin, dass die Literatur in dieser Sprache nur wenige Werke aufwies, welche für die jungen Mädchen geeignet schienen und die ihrem Geschmack entsprachen. Man fürchtete beispielsweise, dass einschlägige Werke die Mädchen mit den leichtsinnigen Lebensanschauungen der Franzosen verderben könnten, denn es galt weithin als anerkannt, dass

[...] die französische Litteratur neben vielem Trefflichem recht viel Oberflächliches enthält, daß namentlich in den neueren Erzeugnissen hier eine Lebensauffassung und noch dazu in oft recht glänzendem Gewande uns entgegentritt, von der wir nicht wünschen, daß sie im deutschen Frauengemüte Wurzel fasse [...] (Ackermann 1883: 182; vgl. dazu auch Kreyenberg 1887: 89, Lammers 1891: 166f. sowie Rodenberg 1870: 185).

Viele Gegner forderten unter anderem deswegen und auch, weil Französisch noch immer durch das Image einer Sprache für die oberflächliche Konversation der Töchter aus besseren Kreisen geprägt war, die Abschaffung dieses Faches oder zumindest seine Streichung als obligatorisches Fach an der höheren Mädchenschule (vgl. dazu Lammers 1889: 501 und 1891: 161f.).

Indes warnten Experten, die für die Beibehaltung der neueren Sprachen an der höheren Mädchenschulen waren, regelmäßig davor, die Ziele im Französischunterricht der Mädchen zu hoch zu setzen, da auf diese Weise nur unrealistische Erwartungen geweckt würden. Sie wiesen immer wieder darauf hin, dass eine tadellose Aussprache oder eine so gut wie muttersprachliche Sprachbeherrschung in fünf bis sechs Jahren Unterricht an der höheren Mädchenschule schlichtweg nicht erreichbar seien (vgl. dazu Lammers 1889: 499-500).

## 7. Englisch als Unterrichtsfach an der höheren Mädchenschule

Solche Warnungen wurden in gleichem Maße für Englisch ausgesprochen. Mit dieser Sprache verhielt es sich in anderer Hinsicht genau umgekehrt wie mit dem Französischen: Aufgrund ihrer Verwandtschaft mit dem Deutschen schien der Anfangsunterricht hier zunächst wie ein Kinderspiel, galt allerdings aber deswegen auch als weniger bildend, unter anderem aufgrund der häufig als dumpf empfundenen Aussprache, der Regellosigkeit in Orthographie und Aussprache sowie der großen Freiheit in Satzbau und Wortstellung. Es gab jedoch Pädagogen, die auch diesem scheinbaren Nachteil der englischen Sprache für den Unterricht durchaus etwas abgewinnen konnten:

In der zweiten Stelle [nach Französisch] aber ist die [englische] S[prache] und Literatur ein höchst bedeutsamer Faktor der höhern Jugendbildung, der die sorgsamste Pflege verdient. Daß diese immer mehr der Lektüre als der Sprachlehre zugewandt sein wird, hat seinen Grund in der Natur der Sprache selbst, welche das Triebwerk der Grammatik bis auf das unentbehrlichste Minimum abgeschliffen hat (Sander 1889: 126).

Diese Interpretation ließ das Englische wiederum als besonders geeignete Sprache für den Unterricht an der höheren Mädchenschule erscheinen, da logisches und formales Denken ohnehin nicht als starke Seite des schwachen Geschlechts galten.

Blieben einige Parallelen zwischen dem Englisch und dem Deutschen auch bei einer zunehmenden Sprachkompetenz noch klar erkennbar, so waren jedoch auf einem höheren Niveau dann auch im Englischen beispielsweise im Hinblick auf die Ausdrucksweise, die Struktur des Wortschatzes und die Syntax erhebliche Schwierigkeiten zu bewältigen (vgl. dazu Kissner 1873: 5ff., Lammers 1891: 161ff. sowie Rodenberg 1870: 186). Aber der Lernerfolg zu Beginn war eindeutig schneller vorhanden, weniger Zeit musste beispielsweise auf die elementare Englischgrammatik verwendet werden, was häufig als Argument für die Beibehaltung der Sprachenfolge Französisch - Englisch aufgeführt wurde. Bei dieser Argumentation wurde allerdings in der Regel nicht berücksichtigt, dass das Erlernen einer zweiten Fremdsprache und aller weiteren generell leichter fällt als das der ersten. Eine Ausnahme bildet in dieser Hinsicht zum Beispiel Hypeden (zitiert nach Strack 1879: 111), die darauf hinweist, dass "die völlige Durchdringung einer fremden Sprache die Erlernung jeder anderen unglaublich erleichtert" (vgl. dazu auch Gantter & Wildermuth 1880: 198 sowie Lammers 1889: 503).

Dadurch, dass Englisch sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend als Weltsprache herauskristallisierte, wurde für die Erlernung dieser Sprache außerdem in immer größerem Maße die konkrete Anwendbarkeit für die Mädchen

und ihre dadurch angelegte extrinsische Motivation als wirksames Argument vorgebracht (vgl. dazu Hasenbalg 1874: 156). Mit der Zeit gab es dann auch immer mehr Stimmen, die sich für die Einführung von Englisch als erste Fremdsprache an der höheren Mädchenschule aussprachen, unter anderem aufgrund der größeren Nähe des Englischen zum Deutschen, die eine erste Begegnung mit einer Fremdsprache für die Schülerinnen motivierender gestalten und zudem dem mittlerweile anerkannten Prinzip, vom leichten zum schweren Stoff vorzugehen, entsprechen würde (vgl. dazu Bruch 1906 und Glauning 1895: 4).

Das Schulfach Englisch wurde jedoch in einer anderen Hinsicht durchaus als formales Bildungsmittel häufig empfohlen: Aufgrund der in dieser Sprache einzigartigen Mischung von germanischen und romanischen Elementen, zum Beispiel im Hinblick auf die Lautgesetze und den vielfältigen Wortschatz, eignete sie sich hervorragend als Bindeglied im Sprachenvergleich der Muttersprache mit der ersten Fremdsprache Französisch und zum Aufzeigen von Beziehungen innerhalb dieser Sprachentrias. Auf diese besondere Stellung des Englischen sozusagen zwischen Deutsch und Französisch hatte bereits Jakob Grimm aufmerksam gemacht, auf den sich die Befürworter dieser Sprachentrias an der höheren Mädchenschule dann auch wiederholt beriefen. Er hatte darauf hingewiesen, dass die englische Sprache gerade aufgrund der Vermischung germanischer und romanischer Elemente eine besondere Qualität besitze:

Keine unter allen neueren Sprachen hat gerade durch das Aufgeben und Zerrütten aller Lautgesetze, durch den Wegfall beinahe sämtlicher Flexionen eine größere Kraft und Stärke empfangen als die englische, und von ihrer nicht einmal lehrbaren, nur lernbaren Fülle freier Mitteltöne ist eine wesentliche Gewalt des Ausdrucks abhängig geworden, wie sie vielleicht noch nie einer anderen menschlichen Zunge zu Gebot stand. Ihre ganze überaus geistige, wunderbar geglückte Anlage und Durchbildung war hervorgegangen aus einer überraschenden Vermählung der beiden edelsten Sprachen des späteren Europa's [...] (Grimm 1852: 50; vgl. dazu auch Benecke 1868: 37, Gantter & Wildermuth 1880: 194f., Höhnen 1870: 20, Sander 1889: 126 und Zechlin 1899: 164).

Ein Unterricht in den neueren Fremdsprachen, der die hier erläuterten Vorteile der englischen Sprache in ihrem Verhältnis zum Französischen und zum Deutschen systematisch berücksichtigte, war vor allem an den lateinlosen höheren Mädchenschulen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts von großer Bedeutung, konnte damit doch für die formal bildende Kraft auch der neueren Fremdsprachen ein eindrucksvolles Beispiel gegeben werden. Einige Pädagogen hielten diesen Aspekt sogar für das zentrale Lernziel des Englischunterrichts an der höheren Mädchenschule, aus dem vor allem die Entwicklung des Sprachgefühls der Schülerinnen resultieren sollte: "Mit fortschreitender Einsicht in das Wesen der englischen Sprache werden die Schülerinnen allmählich ein gewisses Gefühl bekommen, das sie germanische und romanische Bestandteile der Sprache schon

an der Form erkennen läßt" (Wasserzieher 1893: 221).

In einer ganz anderen Hinsicht füllte das Englische außerdem eine weitere, von wesentlich mehr Beteiligten als entscheidend bewertete Lücke, die das Französische unübersehbar an der höheren Mädchenschule hinterließ: Die englische Literatur, insbesondere Shakespeare, galt für den Unterricht der Mädchen als sehr geeignet, da sie vorbildlich, lesenswert, sittlich "rein" und interessant sei, in einem wesentlich größeren Ausmaße als die französische Literatur:

Selbst Töchtern darf man ohne Besorgnis die Pforten des englischen Literaturschatzes eröffnen; sie finden daselbst die reinsten, edelsten und dennoch lockendsten Gaben. Eine Miß Edgeworth, Miß Austen, Mrs. Kennedy reichen ihnen eine gesunde Hausmannskost, und jedes Mädchen darf offen die Romane einer Currer Bell, Miß Kavanagh, Lady Fullerton, Mrs. Marsh, Miß Howitt oder Mrs. Gore lesen; ja selbst Bulwer, Dickens und Thackeray, vor allem aber Walter Scott, können im Familienkreise gelesen werden. Von dem hohen Werte der englischen Poesie wollen wir gar nicht reden. Thatsache ist es, daß viele Leute das Englische lernen, nur um Shakespeare in der Ursprache lesen zu können (Gantter & Wildermuth 1880: 197).

Bereits die in der Mittelstufe verwendbaren Kinderbücher für Mädchen galten als weniger artifiziell und geziert denn vergleichbare deutsche Werke, und auf der Oberstufe wurden englische Werke der Weltliteratur beispielhaft für die Übung der Verstandeskkräfte, vorwiegend zum Zwecke der Geschmacksbildung behandelt. Diese Vorzüge, die die englische Literatur gerade für das weibliche Geschlecht bot, hatten selbst frühe Gegner einer institutionalisierten Mädchenbildung lobend hervorgehoben:

Von Seiten der Literatur bietet England bekanntlich in jeder Hinsicht, und gerade auch für Mädchen, einen weit größeren Reichthum lesenswerther, sittlich reiner und interessanter Bücher als Frankreich. Es besitzt unter andern treffliche Kinderschriften, natürliche, einfache, welche manche kindlich thuende, gezielte deutsche Kinderschriften wahrhaft beschämen. Aus diesem Grunde und aus manchen andern wäre auf den Fall, daß ein Mädchen wählen müßte: ob sie Französisch oder Englisch lernen wollte, ohne allen Zweifel dem Englischen der Vorzug zu geben (Von Raumer 1853: 103).

Durch die Lektüre und die Beschäftigung mit vorbildlichen Werken der fremdsprachlichen und vor allem der englischen Literatur hoffte man - im 18. wie im 19. Jahrhundert - auf eine Läuterung des Geschmacks, sowie auf eine Orientierung im sittlich-moralischen Bereich, durch die das geistige Leben der Mädchen eine neue, zusätzliche Stütze erhalten sollte:

Ich weiß nicht, ob ich mich irre, aber es kommt mir vor, als wenn sich bei den Mädchen und Weibern, die sich als Liebhaberinnen der englischen Sprache und als Kennerinnen der besten englischen Schriftsteller zu erkennen geben, eine gewisse Vortrefflichkeit äußert, die in ihrem ganzen Wesen sichtbar wird. Wer ist auch fähiger, den Werth einer weiblichen Seele zu erheben, als ein Young, Milton, Thomson oder Addison (Niemeyer 1794: 173; vgl. dazu außerdem Benecke 1868: 36, Hasenbalg 1874: 156 und Lammers: 1891: 167f.)?

Die Lektüre, die spätestens in der Oberstufe der höheren Mädchenschule im Mittelpunkt des Unterrichts in den neueren Fremdsprachen stehen sollte, bot den Schülerinnen die beste Möglichkeit dazu, "an dem Geistesleben des fremden Volkes Anteil zu nehmen, soweit es sich in der Sprache äußert" (Lammers 1891: 84). Da Englisch ja nur für eine vergleichsweise kurze Zeit an der höheren Mädchenschule unterrichtet wurde, war es vor allem in diesem Fach die Aufgabe der Lehrkräfte, die Mädchen über den Schulabschluss hinaus für die Sprache, vor allem für die Lektüre, zu begeistern, was laut Aussagen von Mädchenschullehrkräften angesichts der hervorragend geeigneten Werke in englischer Sprache weitaus erfolgversprechender schien als im Französischen (vgl. dazu Maass 1875: 342 und Rodenberg 1870: 187).

## 8. Fazit

Die an vielen höheren Mädchenschulen in Deutschland im 19. Jahrhundert übliche Kombination beider Sprachen, die das Französische als erste Fremdsprache vorsah und so den Anfangsunterricht stärker betonte, bot den Schülerinnen, der Argumentation vieler Neuphilologen zufolge, eine optimale komplementäre Ergänzung. Auch das praktische Argument, dass die Mädchen in einem späteren Beruf, ähnlich wie die männlichen Absolventen der Mittelschulen und lateinlosen Realanstalten, beide Sprachen anwenden könnten, wurde zunehmend laut (vgl. dazu Hinrichs 1902: 460). Deswegen plädierten die meisten involvierten Neuphilologen für eine Beibehaltung beider neueren Fremdsprachen, die jedoch durchaus unterschiedlich behandelt werden könnten. Während in dem stundenmäßig verstärkten Anfangsunterricht im Französischen vor allem grammatisch, logisch denkend und unter steter Beachtung von Regel und Gesetz vorzugehen sei, eigne sich das Englische dagegen möglichst früh zur Lektüre sowie dazu, den Schwerpunkt des Unterrichts auf die freie mündliche und schriftliche Sprachproduktion sowie auf Betonung des Sprachgefühls zu legen, was beispielsweise durch das auswendige Aufsagen von Gedichten oder Passagen aus anderen literarischen Werken geschehen könne.

Die parallele Behandlung der zwei neueren Fremdsprachen und der Muttersprache in der Oberstufe biete Lehrkraft und Schülerinnen zudem die Möglichkeit zu einem Einblick in die Geschichte ihrer deutschen Muttersprache und in diese selbst, was vor allem durch einen Sprachvergleich gelingen sollte, den die vermittelnde Rolle des Englischen, beispielsweise aufgrund des gemischten Wortschatzes, erleichtern könne. Voraussetzungen seien entsprechende Kenntnisse der Lehrkraft, die die Schülerinnen auf Beziehungen zwischen den drei Sprachen in allen unterschiedlichen sprachlichen Teilbereichen

immer wieder hinweisen und so den Zusammenhang zwischen den zwei neueren Fremdsprachen und der Muttersprache herstellen sollte (vgl. dazu Kalepky 1890: 9-10 sowie Maass 1872: 220).

Mit diesen Inhalten sahen viele Neuphilologen eine Möglichkeit, den Sprachenunterricht in Englisch und Französisch an der höheren Mädchenschulen formal an das Niveau der Gymnasien und Realanstalten für Knaben anzunähern, und so der Anerkennung der immer wieder von ihnen betonten Gleichwertigkeit der *höheren* Mädchenbildung im Hinblick auf die Fremdsprachen mit derjenigen für Knaben einen Schritt näher zu kommen. Nach Meinung vieler Neusprachenlehrer vor allem an höheren Mädchenschulen war diese Gleichwertigkeit ohnehin längst gegeben, aber noch nicht öffentlich anerkannt (vgl. dazu beispielsweise Kaiser 1881: 437 und Zechlin 1899: 160).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen heutige Forschungsarbeiten, die bisher allerdings nur ausschnitthaft an wenigen konkreten Beispielen die Inhalte und Anforderungen des Unterrichts an höheren Mädchenschulen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts mit denen an weiterführenden Knabenbildungsanstalten vergleichen:

Die untersuchte öffentliche höhere Mädchenschule war offenbar besser (gemessen an den damaligen Maßstäben) als der zeitgenössische Ruf es vermuten lässt. Sie unterschied sich in bezug auf die Leistungsorientierung nicht von den Knabengymnasien, richtete auch ihre Curricula weitgehend an ihnen aus. [...] Auch der Französischunterricht, für die Mädchen die erste Fremdsprache, leistete an der Mädchenschule vergleichbares wie am Realgymnasium. [...] Offiziell war die höhere Mädchenbildung "minderwertiger" als die höhere Knabenbildung. Tatsächlich wies sie in vielen Details Gemeinsamkeiten auf und verankerte dadurch bei den Mädchen Minderwertigkeitsgefühle, die der realen Grundlage entbehrten (Klikea 1991: 108ff.).<sup>13</sup>

Eine solche Meinung wurde allerdings auch bis weit ins 20. Jahrhundert nur von einer Minderheit öffentlich vertreten. Vielen Beteiligten ging es nicht einmal darum, die Überlegenheit der höheren Mädchenschule gegenüber weiterführenden Knabenbildungsanstalten zu demonstrieren, sondern lediglich um die Anerkennung der Gleichwertigkeit der höheren Bildung von Knaben und Mädchen vor allem im Hinblick auf die unterrichteten Fremdsprachen. Eine

13 Solche Untersuchungen gibt es allerdings nur in geringer Zahl; auch die zitierte Arbeit beschäftigt sich ausschließlich mit der städtischen höheren Mädchenschule in Hildesheim in den Jahren von 1878-1908. Auf der Grundlage dieser vergleichsweise beschränkten Menge an Quellenmaterial erscheinen Schlussfolgerungen wie die oben zitierte zu verallgemeinern. Richtig weist Klika (1991: 109) jedoch auf das interessante Phänomen hin, dass die Fachbegrifflichkeit an der höheren Mädchenschule im Bezug auf die Darstellung der dort behandelten Pensen im Vergleich zu den weiterführenden Knabenbildungsanstalten stark vereinfacht ist. So heißt es beispielsweise in der höheren Mädchenschule "Diktat" statt "Orthographie", "Pflanzenarten" statt "Botanik" oder "Lehre vom Schall" statt "Akustik". Möglicher Hintergrund für diese Vereinfachungen ist, dass dadurch versucht wurde, "Kritikern der höheren Mädchenschule auszuweichen" oder "Differenzen [zu betonen], die in der Realität gar nicht in dem Maße vorhanden waren" (Ebenda).

wesentliche Rolle spielten in diesem Zusammenhang, wie in diesem Beitrag aufgezeigt wurde, die Methode und Inhalte dieser Fächer an der höheren Mädchenschule; auf dieser Grundlage konnte ernsthaft versucht werden, die Andersartigkeit der weiblichen Bildung mit der der Knaben beizubehalten, auf der anderen Seite jedoch ihre Gleichwertigkeit unter Beweis zu stellen.

Die analysierten Argumente in dieser Debatte, beispielsweise im Hinblick auf die Fremdsprachenauswahl und -folge, die didaktischen und methodischen Grundsätze sowie die Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht, zeigen die lange Tradition und die große Bedeutung der neueren Sprachen als Unterrichtsfächer für das Konzept von Bildung und die Konstituierung einer Schulform in Deutschland. Sie bieten damit wichtige Ansatzpunkte für durchaus vergleichbare Diskussionen in der heutigen Zeit, die durch eine historiographische Perspektivierung an Substanz nur gewinnen könnten.

Eingang des revidierten Manuskripts 31.10.2005

## Literaturverzeichnis

### Quellen

- Anonym (1887), Zum fremdsprachlichen Unterricht in der höheren Mädchenschule. *Die Mittelschule 1*, 256-273.
- Ackermann (1883), Der fremdsprachliche Unterricht in der höheren Mädchenschule. *Zeitschrift für weibliche Bildung 11*, 173-184 und 217-226.
- Benecke (1868), Das Englische auf der höheren Töchterschule. *Stoa. Zeitschrift für die Interessen der höheren Töchterschulen 1*, 35-51, 239-244 und 380-386.
- Brauneck, Friedrich (1872), *Das Englische, ein nicht zu unterschätzendes Bildungsmittel*. Schulprogrammschrift Realschule Kolberg.
- Bruch [sic] (1906), Über Reformen im neusprachlichen Unterricht. Soll Französisch oder Englisch zuerst gelehrt werden? *Die Mädchenschule 19*, 43-46.
- Dammann, A. [sic] (1885), *Die höhere Mädchenschule. Ein Beitrag zur Reform des höheren Mädchenschulwesens. Teil 1: Aufgabe und Ziel, Organisation und Lektionsplan, Stellung und Lehrpersonal der höheren Mädchenschule*. Berlin: Oehmigke.
- Gantter, Ludwig & Wildermuth [sic] (1880), Englische Sprache. In Schmid, K. [sic] A. et al. (Hrsg.) (1880), *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten. Zweiter Band: Dankbarkeit - Globus*. Zweite verbesserte Aufl. Gotha: Rudolf Besser, 193-204.
- Glauning, Friedrich (1895), VI. Englisch. In Münch, Wilhelm & Glauning, Friedrich (Hrsg.) (1895), *Didaktik und Methodik des französischen und englischen Unterrichts. Sonderausgabe aus Dr. A. Baumeister's Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen*. München: C.H. Beck.
- Goerth, Albr. [sic] (1894), *Erziehung und Ausbildung der Mädchen. Ein Wegweiser für gebildete Eltern, für Lehrer und Erzieher. Teil 1: Das Studium der Frauenseele. Teil II: Die Erziehung und Ausbildung der Mädchen im Elternhause und in den Schulen. Anhang: Zur Frauenfrage*. Leipzig: Klinkhardt.

- Grimm, Jakob (1852), *Über den Ursprung der Sprache*. Berlin: o. V.
- Gude, K. [sic] (1874), Die fremden Sprachen in den höheren Töchterschulen. *Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten* 3, 409-418.
- Hasenbalg [sic] (1874), Vorbedingungen für den Unterricht in der höheren Töchterschule. *Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen* 8, 129-160.
- Hinrichs [sic] (1902), Der Wert des Englischen und Französischen für unsere Mittelschulen. *Die Mittelschule und höhere Mädchenschule* 16, 457-460 und 477-481.
- Höhnen, August (1870), *Über formale Bildung und Methode des fremdsprachlichen Unterrichtes an höheren Bildungsanstalten*. Jahresbericht über die höhere und niedere Gewerbeschule zu Barmen.
- Horn, F. [sic] (1893), Mädchenerziehung und höhere Töchterschule. *Paedagogium. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht. Herausgegeben unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen von Dr. Friederich Dittes*. XV. Jahrgang, 12. Heft. Leipzig: Julius Klinkhardt, 303-314.
- Horn [sic] (1897), Bedürfen wir auf der höheren Mädchenschule zweier fremder Sprachen? *Zeitschrift für weibliche Bildung* 25, 56ff.
- Horn [sic] (1899), Noch einmal die zwei fremden Sprachen in der höheren Mädchenschule. *Zeitschrift für weibliche Bildung* 27, 53ff.
- Kaiser [sic] (1881), Der fremdsprachliche Aufsatz in der höheren Töchterschule. *Zeitschrift für weibliche Bildung* 9, 433-445.
- Kalepy, Felix (1890), *Warum und auf welche Weise werden in der höheren Mädchenschule fremde Sprachen gelehrt?* Schulprogrammschrift Städt. Höhere Mädchenschule Kiel.
- Kissner, Albert (1873), *Englisch oder Französisch?* Vierter Jahresbericht der städtischen Steindammer Mittelschule. Königsberg: Universitätsbuchdruckerei.
- Krebs [sic] (1887), Wie ist es psychologisch zu erklären, daß das Mädchen seiner seelischen Anlage nach der Gefahr der Oberflächlichkeit ausgesetzt ist? *Die Mittelschule* 1, 50-64.
- Kreyenberg, Gotthold (1887), *Die deutsche höhere Mädchenschule. Geschichte und Entwicklung derselben bis in die neueste Zeit*. Frankfurt: Moritz Diesterweg.
- Lammers, Mathilde (1889; 1891), Ketzereien über neusprachlichen Unterricht. *Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht* 63, 499-519 und 65, 81-88 sowie 161-168.
- Maass [sic] (1872), Welches ist die Eigenart der weiblichen Natur und Bestimmung und wie ist darnach der Unterricht in der höheren Töchterschule zu gestalten? *Vierteljahresschrift für Töchterschulen und Frauenbildung* 6, 193-257.
- Maass [sic] (1875), Welches Interesse haben Staat und Commune an einer gründlichen Bildung des weiblichen Geschlechts? *Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen* 9, 329-360.
- Münch, W. [sic] (1908), Sprechen fremder Sprachen. In Rein, Wilhelm (Hrsg.) (1908), *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. Achter Band. Erste Hälfte: Schulbesuch - Schweizerisches Schulwesen*. 2. Aufl. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 815-820.
- Niemeyer, Georg Friedrich (1794), *Vermächtnis an Helene von ihrem Vater*. 5. Aufl. 1918. Frankfurt: o. V.
- Nimmerjahn [sic] (1898), Soll Französisch oder Englisch in einer einsprachigen Mittelschule gelehrt werden? *Die Mittelschule und höhere Mädchenschule* 12, 441-448 und 464-466.
- Oesten [sic] (1906), Über die Vertiefung der sprachlich-logischen Bildung durch den fremdsprachlichen Unterricht. *Die Mädchenschule* 19, 135-151.
- Ohlemann [sic] (1897), Wie kann der fremdsprachliche Unterricht Verständnis für Leben und Sitte der Völker erschließen? *Die Mädchenschule* 10, 193-207.

- Reuter, D. [sic] (1811), *Pädagogisches Reallexikon*. Nürnberg: o. V.
- Ritter, Bernhard (1897), *Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Mädchenschulen*. Weimar: Böhlau.
- Rodenberg [sic] (1870), Das Ziel der höheren Töchterschule. *Vierteljahresschrift für höhere Töchterschulen* 3, 175-197.
- Sander, Ferdinand (Hrsg.) (1889), *Lexikon der Pädagogik. Handbuch für Lehrer und Erzieher, enthaltend das Ganze des Unterrichts- und Erziehungswesens in kurzer, alphabetisch geordneter Übersicht*. Zweite, durchgesehene und vermehrte Aufl. Breslau: Königliche Universitäts- und Verlagsbuchhandlung.
- Schaumann [sic] (1877), Über den Zweck des fremdsprachlichen Unterrichts in der höheren Töchterschule. *Zeitschrift für weibliche Bildung* 5, 217-222.
- Schumann [sic] (1876), Über den Kosmopolitismus der modernen Bildung. *Zeitschrift für weibliche Bildung* 4, 604ff.
- Schwochow, H. [sic] (1896), *Kurzgefasste Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts in Mittelschulen und höheren Mädchenschulen. Ein Lern- und Wiederholungsbuch zur Vorbereitung auf pädagogische Prüfungen*. Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung.
- Sevin [sic] (1885), Zur Frage der Reform des fremdsprachlichen Unterrichts. *Zeitschrift für weibliche Bildung* 13, 333-340.
- Sevin [sic] (1891), Die Berechtigung und Stellung der Fremdsprachen im Lehrplan der höheren Mädchenschule. *Die Mädchenschule* 4, 303-309.
- Staedler [sic] (1879), Methode und Grammatik des fremdsprachlichen Unterrichts. *Zeitschrift für weibliche Bildung* 7, 67-86 und 117-130.
- Strack, Karl (1879), *Geschichte der weiblichen Bildung in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Troost, Karl (1901), *Über neuphilologische Bestrebungen und ihre Bedeutung für den Lehrer der alten Sprachen und des Deutschen*. Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums zu Beuthen.
- Von der Lage, Bertha (1887), Anmerkungen zu dem Aufsatz des Herrn Dir. Bergemann über den fremdsprachlichen Unterricht. *Zeitschrift für weibliche Bildung* 15, 236-242.
- Von Raumer, Karl (1853), *Die Erziehung der Mädchen*. Neudruck 1988. Mit Einleitung von Ruth Bleckwenn. Paderborn: M. Hüthenmann.
- Wasserzieher [sic] (1893), Die Ausnützung des englischen Unterrichts zur Erzielung sprachlicher Bildung. *Zeitschrift für weibliche Bildung* 21, 216-227.
- Wendt, Ferdinand Maria (1887), *Psychologische Methodik des Mädchenunterrichts*. Leipzig: Böhme.
- Zechlin [sic] (1899), Eine fremde Sprache oder zwei? *Zeitschrift für weibliche Bildung* 27, 157ff.

### Sekundärliteratur

- Albisetti, James C. & Lundgreen, Peter (1991). Höhere Knabenschulen. In Berg, Christa (Hrsg.) (1991), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges*. München: Beck, 228-277.
- Doff, Sabine (2002), *Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert*. München: Langenscheidt-Longman.
- Haas, Renate (2000), Eine vernachlässigte Grundfrage: Was bedeute(te)n Englischkenntnisse für deutsche Mädchen und Frauen? In Schrey, Helmut (Hrsg.) (2000), *Anglistik - quo vadis?*

- Plädoyer für einen stärkeren Adressatenbezug.* Essen: Die Blaue Eule, 71-89.
- Klika, Dorle (1991), Höhere Töchterschulen - wozu haben sie qualifiziert, wozu haben sie sozialisiert? *Die deutsche Schule* 83: 1, 95-111.
- Klippel, Friederike (1994), *Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden.* Münster: Nodus.
- Klippel, Friederike (2000), Zum Verhältnis von altsprachlicher und neusprachlicher Methodik im 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11, 41-61.
- Schreiner, Sabine (1992), *Sprachenlernen in Lebensgeschichten der Goethezeit.* München: Iudicium.
- Schwalb, Angela (2000), *Mädchenbildung und Deutschunterricht. Die Lehrpläne und Aufsatzthemen der höheren Mädchenschulen Preußens im Kaiserreich und in der Weimarer Republik.* Frankfurt/Main et al.: Peter Lang.

## Bilingualität in der Biologie

### - eine Anforderung der Hochschule?

Michael Ewig<sup>1</sup>

The number of bilingual Biology classes in Germany has increased considerably over the last ten years. As opposed to Humanities being taught bilingually with a view to cultural exchange, Science is taught bilingually with a view to the international character of research in this field.

The following article illustrates to which extent different languages are indeed used in a Faculty of Biology at a German university. One may ask in how far bilingual Science classes can or shall prepare for this reality at universities.

#### 1. Einleitung

Vor sieben Jahren blickte Isabelle Muller (1998) auf die damals sechsjährige Tradition "bilingualen" naturwissenschaftlichen Unterrichts an französischen Schulen zurück und wünschte sich einen Erfahrungsaustausch mit deutschen Lehrkräften über eben diese Unterrichtsform. Seither ist an deutschen Schulen das Angebot an "bilinguaem" naturwissenschaftlichen Unterricht gewachsen, in jüngerer Zeit werden Unterrichtsmodelle (Bohn 2002), -materialien (Richter 2004) und erste konzeptionelle Ansätze (Bonnet 2000; Hemmelgarn & Ewig 2003; Richter & Zimmermann 2003) seitens der naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken publiziert. Den Schwerpunkt bildet hierbei in Deutschland das Fach Biologie, für das an etwa 100 Schulen "bilinguale" Angebote bestehen (Kozianka 2005; Tabelle 1). Obwohl demnach "bilingualer" naturwissenschaftlicher Unterricht stattfindet, herrscht doch Unklarheit über seine konzeptionelle Ausgestaltung, ganz so, wie Muller (1998) bereits als Perspektive formulierte, der Wert bilingualen Unterrichts stehe nicht in Frage (vgl. Kearsy & Turner 1999), aber der Weg liege noch nicht klar vor uns. So trägt ihr eigener Beitrag zwar das Attribut "bilingual" im Titel, im Laufe des Textes ist aber ausschließlich von naturwissenschaftlichem Unterricht "in der Fremdsprache" die Rede: "bilingual" ist dort also nicht der offenbar einsprachige Fachunterricht, sondern der Bildungsgang bzw. die Schüler, die ihn durchlaufen.

<sup>1</sup> Korrespondenzadresse: Michael Ewig, Institut für Didaktik der Biologie, Fliednerstr. 21, 48149 Münster, E-Mail: ewig@uni-muenster.de

Baker (2002) weist exemplarisch nach, dass Schüler kompetenter mit englischsprachigen naturwissenschaftlichen Texten umgehen können, wenn sie in bilingualem Biologieunterricht mit eben solchen Texten konfrontiert werden. In ihrem Beitrag unterstellt sie einleitend, ein "erheblicher Bedarf an akademischen Sprachfähigkeiten im Englischen" sei vorhanden. Sie begründet diesen Bedarf mit der derzeitigen Bedeutung des Englischen als "Vehikelsprache" in den international kommunizierenden Naturwissenschaften und einem so auch auf der Ebene der sprachlichen Kompetenzen bestehenden Konkurrenzdruck. Dieser Tatbestand lässt sich beispielsweise an der Sprache ablesen, in der international bedeutsame naturwissenschaftlich ausgerichtete Zeitschriften publiziert werden (Montgomery 2004).

Bundesland	Schulen mit bilingualem Angebot	davon Biologie-bilingual
Baden-Württemberg	123	24
Bayern	77	2
Berlin	37	8
Brandenburg	12	1
Bremen	9	8
Hamburg	12	2
Hessen	58	11
Mecklenburg- Vorpommern	5	0
Niedersachsen	72	21
Nordrhein-Westfalen	150	21
Rheinland-Pfalz	41	0
Saarland	6	0
Sachsen	5	0
Sachsen-Anhalt	9	0
Schleswig-Holstein	25	0
Thüringen	6	0
gesamt:	647	98

Tabelle 1: Anzahl der Schulen in Deutschland mit Angeboten an bilingualem Biologieunterricht, nach Bundesländern (aus Kozianka 2005).

Bevor jedoch ein - evtl. bilingual ausgebildeter - Schüler auf dieser Stufe international in naturwissenschaftlichen Zusammenhängen kommuniziert, durchläuft er in der Regel eine weitere Ausbildungsstufe, die der akademischen Qualifikation. Und trotz in der Vergangenheit gesteigener, auch internationaler Mobilität ist es wohl noch eher der Regelfall, dass Schüler eine akademische Ausbildung in dem Land durchlaufen, in dem sie auch ihre Hochschulreife erworben haben.

Gleichwohl werden junge Studierende im Anschluss an ihre Schullaufbahn an

einer Hochschule des eigenen Landes bereits frühzeitig mit der Internationalität naturwissenschaftlicher Forschung und Lehre konfrontiert: Sie besuchen Lehrveranstaltungen gemeinsam mit Studierenden aus anderen Herkunftsländern, in den Arbeitsgruppen der Lehrenden forschen Diplomanden und Doktoranden, die in aller Regel über Englisch als gemeinsame Arbeitssprache kommunizieren, gelegentlich sind auch Gastwissenschaftler als Dozenten in Lehrveranstaltungen tätig (Appel 2003). Ebenso werden Schüler ohne Hochschulreife, die zur Ausbildung oder Berufstätigkeit in einen naturwissenschaftlichen Fachbereich eintreten, mit dessen Internationalität und einer gemeinsamen Arbeitssprache konfrontiert, die an einer deutschen Hochschule nicht immer die Muttersprache ist.

Einen Blick darauf zu werfen, inwieweit an einer deutschen Hochschule in einem Fachbereich Biologie tatsächlich Bedarf an akademischer Kommunikationsfähigkeit in einer anderen als der Muttersprache besteht, ist das Anliegen dieses Beitrags.

## 2. Material und Methode

Zu diesem Zweck wurden im Jahr 2003 28 Professorinnen und Professoren, die in einem Fachbereich Biologie einer deutschen Universität eigene Arbeitsgruppen leiten, dazu befragt, welche Sprachen in ihren Arbeitsgruppen hauptsächlich zum Einsatz kommen. In einer Matrix sollten sie weiterhin angeben, von welchen Personengruppen welche Sprachen in welchen Zusammenhängen eingesetzt werden. Diese Angaben sollten sowohl für den Ist- als auch für einen gewünschten Soll-Zustand gemacht werden.

Die Personengruppen der Matrix waren:

- Professor/inn/en (Prof.)
- Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen (WMA)
- Sekretärinnen / Sekretäre (Sekret.)
- Technische Assistent/inn/en (TA)
- Wissenschaftliche Hilfskräfte (WHK)
- Studentische Hilfskräfte (SHK)
- Studierende (Stud.).

Die Zusammenhänge oder Situationen, für die die Arbeitsgruppenleiter/innen die Sprachwahl bzw. den Sprachbedarf der benannten Personengruppen angeben sollten, waren:

- Vorlesungen (V)
- Übungen (Ü)

- Seminare (S)
- informelle Gespräche (iG)
- Laborbesprechungen (Lab)
- Literatur-Recherche und -Analyse (Lit)
- Publikationen (Pub), separiert nach "national" (nat) und "international" (int)
- (Tele-)Kommunikation i.w.S. (Kom), ebenfalls separiert nach "national" und "international" sowie "schriftlich" (schr) und "mündlich" (mdl)
- Tagungen (Tag), separiert nach "national" und "international" sowie "Vortrag" (V) und "Poster" (P)
- Software (SW)
- Seminare / Besprechungen mit ausländischen Gästen

### 3. Ergebnisse

#### 3.1 Rücklauf

Von den 28 befragten Arbeitsgruppenleiterinnen und -leitern haben 22 auf 21 zurückgesandten Fragebögen geantwortet, dies entspricht einer Rücklaufquote von etwa 79%. Die antwortenden Arbeitsgruppen (AG) waren zudem gleichmäßig über die Arbeits- bzw. Forschungsbereiche des befragten Fachbereiches verteilt, so dass auch qualitativ von einem repräsentativen Rücklauf ausgegangen werden kann. Bei der Bearbeitung der Fragebögen wurden zum gewünschten Soll-Zustand weniger Angaben gemacht, so dass diese weniger gut abgesichert sind.

#### 3.2 Haupt- und Nebensprachen

Auf 19 der 21 eingesandten Fragebögen war Deutsch als derzeitige Hauptsprache der jeweiligen Arbeitsgruppe eingetragen, auf 2 Fragebögen Englisch. Als derzeitige Zweitsprache wird von 16 Arbeitsgruppen Englisch benannt; eine AG benennt Deutsch, eine Spanisch. Als weitere Sprachen nutzen 2 AG Niederländisch, eine Spanisch und eine Französisch; 17 Arbeitsgruppen machen für die Frage nach einer weiteren gegenwärtig genutzten Sprache außer Deutsch und Englisch keine Angaben.

Zur Frage nach zukünftig gewünschten Haupt- und Nebensprachen benennen 14 Arbeitsgruppen Deutsch als Hauptsprache, 2 AG Englisch, 5 AG machen hier keine Angaben. Als Zweitsprache wünscht sich eine AG Deutsch, 13 AG wünschen sich Englisch, 7 AG machen hier keine Angaben. Tabelle 2 fasst diese Daten zusammen, ohne die Sprachen außer Deutsch und Englisch gesondert auf-

zuführen.

Sprachen, gegenwärtig & gewünscht:		Deutsch	Englisch	k.A. / sonstige
Ist		19	2	- / -
Hauptsprache				
Soll		14	2	5 / -
Ist		1	16	3 / 1
Nebensprache				
Soll		1	13	7 / -

Tabelle 2: Gegenwärtige und gewünschte Haupt- und Nebensprachen im befragten Fachbereich Biologie; Daten aus 21 Fragebögen, k.A. - keine Angabe.

Die Übersicht zeigt, dass Deutsch die in den meisten Arbeitsgruppen genutzte Hauptsprache ist und dass Englisch als zweithäufigste Sprache für die Kommunikation der AG benannt wird. In diesem Zusammenhang ist es interessant, dass 19 der 22 antwortenden Arbeitsgruppen (86%) in der anschließenden Matrix Eintragungen vorgenommen haben, bei der nicht eine Sprache allein, sondern durch Schrägstrich markierte Kombinationen zweier Sprachen - Deutsch und Englisch oder umgekehrt - eingetragen wurden. An dieser Stelle konnte keine weitere Aufschlüsselung erfolgen, wie diese kombinierten Eintragungen im Einzelfall zu verstehen sind, sie zeigen jedoch, dass hier "bilinguale" Kommunikation im Sinne einer Kompetenz in zwei Sprachen benannt werden sollte. Dementsprechend wird in der Folge einander gegenübergestellt, in welchen Anteilen englisch oder "bilingual" kommuniziert wird; hier gilt allerdings die schon genannte Einschränkung, dass nicht bekannt ist, wie diese "Bilingualität" im Einzelfall aussieht bzw. zu verstehen ist.

#### 3.3 Sprachengebrauch nach Gruppen

Da für die Gruppe der Wissenschaftler die meisten Daten vorliegen, wird lediglich für diese Gruppe graphisch dargestellt, in welchen Zusammenhängen welche Sprachen genutzt werden (Abb. 1). Als Gruppe der Wissenschaftler wurden Professor/inn/en und wissenschaftliche Mitarbeiter/innen zusammengefasst. Es wird deutlich, dass v.a. in internationalen Kontexten auf Englisch kommuniziert wird: Dies gilt für internationale Publikationen, (Tele-)Kommunikation und Tagungen, ebenso auch für die Kommunikation mit ausländischen Gästen. Daneben gibt es Zusammenhänge, in denen weder nur die deutsche noch nur die englische Sprache genutzt wird. So kommen bei nationalen Tagungen beide Sprachen zum Einsatz und ebenso bei der Literaturrecherche; auch Software wird "bilingual" bedient und dementsprechend in den Arbeitsgruppen vorgehalten. Nationale Kom-

munikation findet bilingual statt und in informellen Gesprächen wie auch im Labor wird stärker bilingual kommuniziert als nur auf Englisch. Auch in Lehrveranstaltungen wird bis zu einem Drittel bilingual kommuniziert und damit mehr als nur auf Englisch.

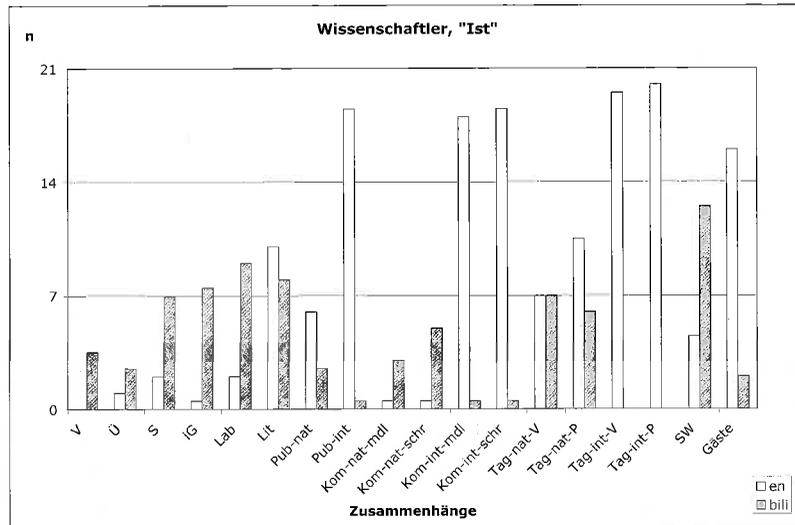


Abbildung 1: Übersicht darüber, in welchen Zusammenhängen Wissenschaftler des untersuchten Fachbereiches Biologie im Jahr 2003 englisch oder bilingual (de/en) kommunizieren. Die Zusammenhänge sind unter 2 im Text aufgeschlüsselt. Durch arithmetische Mittelung aus den Gruppen "Professor/inn/en" und "Wissenschaftliche Mitarbeiter/inn/en" ergeben sich auch Bruchteile ganzer Zahlen (n).

Für die anderen Gruppen gelten folgende zusammengefasste Ergebnisse: Je nach Zusammenhang geben bis zu 40% der Arbeitsgruppenleiter/innen an, dass ihr nichtwissenschaftliches Personal - Sekretariate und technische Assistenz - bilingual oder auf Englisch kommuniziert. Die meist genannten Zusammenhänge sind hier die Beteiligung an internationaler Kommunikation, Gespräche mit ausländischen Gästen sowie die Bedienung von Software. Für die technischen Assistent/inn/en liegt, entsprechend ihren Einsatzbereichen, ein weiterer Schwerpunkt in der Kommunikation im Labor, die stärker bilingual als nur englisch stattfindet.

Für die Studierenden geben je nach Zusammenhang bis zu 50% der AG-Leiter/innen an, dass diese bilingual bzw. auf Englisch kommunizieren. Entsprechend ihrer Rolle in der Universität liegen Kommunikationsschwerpunkte hier bei den Lehrveranstaltungen, der Literaturrecherche und der Bedienung von Software. Insbesondere für die Gruppe der Studierenden wünschen sich bis zu 50% der Ant-

wortenden zukünftig mehr Kompetenzen in den beiden Sprachen Deutsch und Englisch, die hier als "Bilingualität" zusammengefasst werden.

### 3.4 Sprachgebrauch nach Zusammenhängen

Die augenfälligsten Situationen, in denen - an ihrer Schule evtl. bilingual ausgebildete - Studierende und Lehrende sowie weiteres Universitätspersonal in einem Fachbereich Biologie miteinander in Kontakt kommen, sind die klassischen Lehrveranstaltungen. Dort stellt sich für junge Studierende am ehesten heraus, ob sie den Anforderungen des Studiums gewachsen sind. Daher wird hier für die drei berücksichtigten Veranstaltungstypen dargestellt, in welchen Sprachen die beteiligten Personengruppen dort zur Zeit kommunizieren und zukünftig kommunizieren sollen bzw. wollen. Wegen der unter 3.2 genannten Anteile der einzelnen Sprachen erfolgt wieder nur die Gegenüberstellung "englisch" und "bilingual".

Neben Seminaren, in denen Deutsch als Hauptsprache genutzt wird, finden Seminare statt, in denen auf Englisch kommuniziert wird und auch solche, in denen beide Sprachen eingesetzt werden (Abb. 2). Tendenziell überwiegen dabei Seminare, in denen beide Sprachen genutzt werden, und eher für die "bilinguale" Kommunikation besteht auch der Wunsch nach einer Steigerung ihres Anteils.

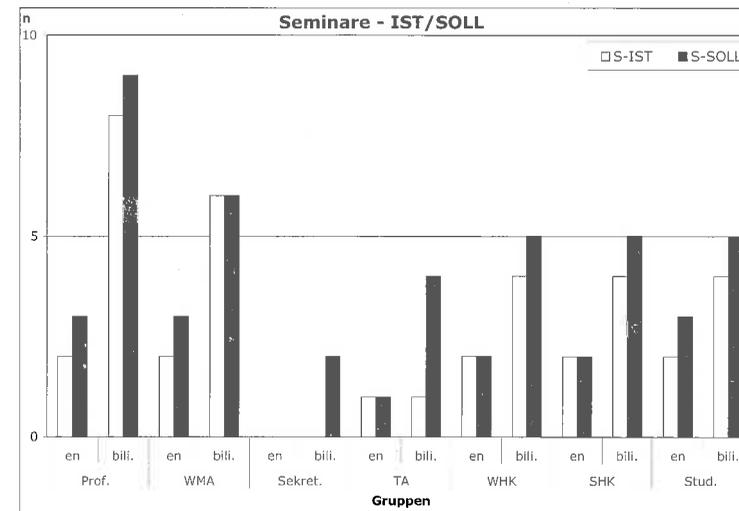


Abbildung 2: Gegenüberstellung derzeitiger und von AG-Leiter/inne/n gewünschter Sprachkompetenzen auf Seiten der beteiligten Personengruppen im Rahmen des Lehrveranstaltungstyps "Seminar". en - englisch; bili. - bilingual (de/en); die Personengruppen sind unter 2 im Text aufgeschlüsselt.

In Übungen wird stärker bilingual als nur auf englisch kommuniziert (Abb. 3). Von sich selbst, ihren Mitarbeitern und Hilfskräften sowie den Studierenden, die die Übungen besuchen, wünschen sich bis zu 50% der antwortenden Arbeitsgruppenleiter/innen einen Ausbau der Kompetenzen zur Nutzung beider Sprachen, Deutsch und Englisch.

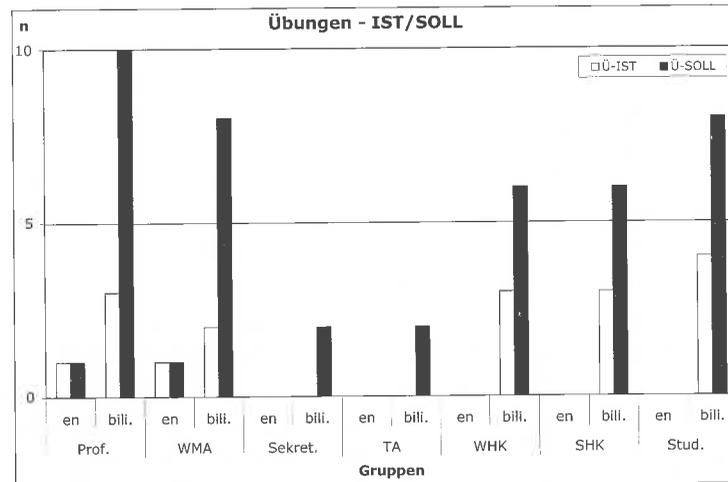


Abbildung 3: Gegenüberstellung derzeitiger und von AG-Leiter/inne/n gewünschter Sprachkompetenzen auf Seiten der beteiligten Personengruppen im Rahmen des Lehrveranstaltungstyps "Übung". en - englisch; bili. - bilingual (de/en); die Personengruppen sind unter 2 im Text aufgeschlüsselt.

In Vorlesungen schließlich kommt die englische Sprache bei keiner beteiligten Personengruppe ausschließlich zum Einsatz (Abb. 4). Zur Zeit nutzt etwa ein Viertel der Lehrenden die beiden Sprachen Deutsch und Englisch, die Hälfte wünscht sich für die Zukunft, beide Sprachen einsetzen zu können. An dieser Stelle sei noch einmal daran erinnert, dass im Rahmen des Fragebogens nicht spezifiziert werden konnte, wie sich der kombinierte Einsatz beider Sprachen gestaltet.

#### 4. Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass im untersuchten Fachbereich Biologie einer deutschen Hochschule hauptsächlich auf Deutsch kommuniziert wird. Daneben nutzen v.a. die Wissenschaftler in internationalen Zusammenhängen Englisch als "Wissenschaftssprache". Dementsprechend bildet Englisch auch die am häufigsten benannte Zweitsprache innerhalb der Arbeitsgruppen. Dies strahlt auf

Lehrveranstaltungen aus, in denen sich Universitätspersonal und Studierende begegnen. Dort tritt die Nutzung der englischen Sprache jedoch seltener in "Reinform" als vielmehr als deutsch-englische Bilingualität auf. Für die Zukunft wünschen sich die Lehrenden einen Ausbau deutsch-englisch bilingualer Kompetenzen sowohl für ihre Mitarbeiter/innen als auch für die Studierenden. Es ist anzunehmen, dass diese Befunde auf andere Fachbereiche Biologie anderer deutscher Hochschulen übertragbar sind.

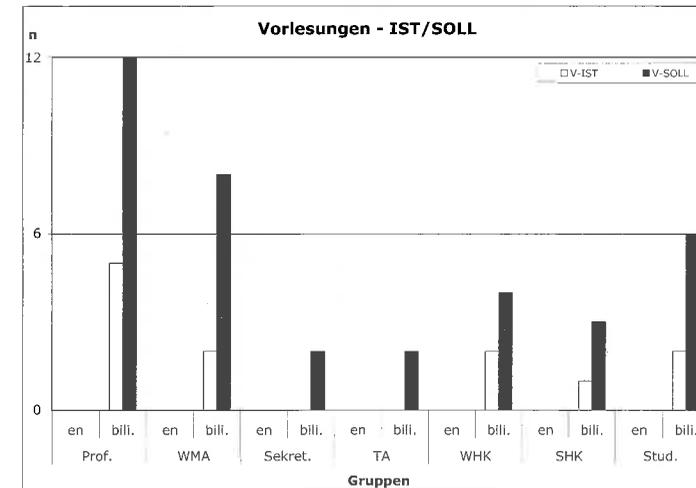


Abbildung 4: Gegenüberstellung derzeitiger und von AG-Leiter/inne/n gewünschter Sprachkompetenzen auf Seiten der beteiligten Personengruppen im Rahmen des Lehrveranstaltungstyps "Vorlesung". en - englisch; bili. - bilingual (de/en); die Personengruppen sind unter 2 im Text aufgeschlüsselt.

Mitarbeiter/innen eines Fachbereiches Biologie in den Bereichen "Sekretariate" und "technische Assistenz" rekrutieren sich zum Teil aus Schüler/innen, die einen Abschluss der Sekundarstufe I erworben haben; Studierende benötigen ein Zeugnis der Hochschulreife, das nach erfolgreichem Besuch der Sekundarstufe II erteilt wird. Für beide Gruppen von Schülern stellt sich daher die Frage, wie sie auf die sprachlichen Anforderungen eines Fachbereiches Biologie vorbereitet werden können - wenngleich für SI-Absolventen zugestanden werden muss, dass es eine kleine Klientel ist, die für Ausbildung oder Berufstätigkeit in dieses Metier gelangt.

Wie eingangs schon erwähnt, hat Baker (2002) gezeigt, dass Schüler kompetenter mit biologischen Fachtexten in englischer Sprache umgehen können, wenn sie den Umgang damit aus bilingualem Biologieunterricht gewohnt sind.

Das scheint nicht verwunderlich und ist sicherlich im Sinne einer akademischen Sprachkompetenz eine gute Voraussetzung für das Bestehen in einem Biologiestudium. In dem von Baker untersuchten Berliner Modell besuchen Schüler eines bilingualen Bildungsgangs, wie u.a. auch in Baden-Württemberg, entsprechenden Biologieunterricht ab der Jahrgangsstufe 10. In anderen Bundesländern wie beispielsweise Nordrhein-Westfalen wird der Sprachunterricht frühzeitig ausgeweitet, setzt aber auch der bilinguale Biologieunterricht bereits ab der Klasse 7 ein und erhält ein höheres Stundendeputat. Während für den späten Beginn des bilingualen Sachfachunterrichts das bekannte "Dilemma des bilingualen Fachunterrichts" (Thürmann 2003) spricht, haben die Verfechter des frühen Beginns bilingualen Unterrichts die Kognitionspsychologie auf ihrer Seite (vgl. Bialystok, Craick, Klein & Viswanathan 2004). Für beide Modelle gibt es somit Argumente, es fehlen bisher jedoch Untersuchungen darüber, welches der Modelle nachhaltiger auf die Anforderungen akademischer Sprachkompetenz vorbereitet. Diese jedoch ist nicht alleinige Voraussetzung für das Bestehen in einem Fachbereich Biologie allgemein oder speziell in einem Biologiestudium und anschließender fachbiologischer Karriere. Als Kernkompetenzen gelten hier, neben der Fähigkeit zur Verbalisierung von Sachverhalten, fachtypische Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie sie das Kerncurriculum Biologie benennt (Mayer, Harms, Hammann, Bayrhuber & Kattmann 2004). Aus der Perspektive der Biologiedidaktik stellt sich die Frage, in welcher Kombination von Biologie- und Fremdsprachenunterricht Schülerinnen und Schüler am geeignetsten auf eine mögliche Bildungskarriere in der Biologie einerseits, andererseits aber auch auf die Teilhabe an biologisch geprägten Diskursen einer zunehmend globalen Gesellschaft vorbereitet werden können. Eine mögliche Kombination ist die Nutzung der Arbeitssprache Englisch im Biologieunterricht, der dann als "bilingual" bezeichnet wird - und als solcher seit etwa 15 Jahren an bundesdeutschen Schulen angeboten wird. Empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit dieser Unterrichtsform im Hinblick auf die - neben der akademischen Sprachkompetenz - zu vermittelnden Fachinhalte stehen noch aus (Hemmelgarn & Ewig 2003).

## 5. Ausblick

Aufgrund der abschätzbaren demographischen Entwicklung wird die Zahl englischsprachiger Muttersprachler weltweit in den kommenden Jahrzehnten abnehmen (Graddol 2004). So wuchsen um 1950 etwas über 2% der Weltbevölkerung mit Arabisch als erster Sprache auf, jeweils um die 5% erlernten Hindi/Urdu und Spanisch als Muttersprache und etwa 9% Englisch.

Hochrechnungen bis zum Jahre 2050 ergeben, dass Spanisch seinen Ausgangswert von 1950 etwa halten und Arabisch diesen Wert von knapp 5% erreichen wird; die Zahl der englischsprachigen Muttersprachler wird dagegen auf unter 6% sinken und insofern mit etwa 6% noch von denjenigen übertroffen werden, die Hindi/Urdu als Muttersprache erlernen werden. Ungeachtet dieser Konvergenz der Prozentanteile an Muttersprachen auf den nachgeordneten Rängen wird Chinesisch (sowohl Mandarin allein als auch die Dialekte zusammengefasst) heute wie in 50 Jahren weltweit von den meisten Menschen als Muttersprache erlernt und gesprochen: Für 1995 wurde die Zahl chinesischer Muttersprachler auf 1,1 Mrd. geschätzt, gefolgt von etwa 370 Millionen englischsprachigen Muttersprachlern (Graddol 2004).

Ginge es bei bilinguaem Unterricht in Deutschland also allein um die Erhöhung interkultureller Kompetenzen auf dem Weg zu einer Weltbevölkerung, die weniger mit Sprachbarrieren zu kämpfen hat, als es heute der Fall ist, so wäre demnach zu empfehlen, kulturverbindende Unterrichtsfächer aus dem Kanon der Gesellschaftswissenschaften bilingual auf Deutsch und Mandarin oder Deutsch und Hindi zu unterrichten.

Gleichwohl geht Graddol (2004) davon aus, dass Englisch auch in unserer multilingualen Zukunft eine Rolle spielen wird. Und Montgomery (2004) benennt eine wichtige Domäne der englischen Sprache: Die Naturwissenschaften kommen ohne sie als Medium internationaler Kommunikation nicht aus und haben sie vielfältig adaptiert. Teils unter Rückgriff auf die Sprachen des klassischen Altertums wurden fachspezifische Neologismen geprägt, die so zunächst nur in einer englischen Wissenschaftssprache fortbestehen werden, die nur noch "basics" gemein hat mit dem traditionellen Englisch des anglo-amerikanischen Sprachraumes. Dessen Englisch wird eben aufgrund der abnehmenden Zahl an Muttersprachlern zunehmend in regionale Varietäten zerfallen, ein Vorgang, der andererseits im Schonraum des Wissenschaftsenglisch verhindert wird durch die Notwendigkeit, sich mit dieser Sprache international verständigen zu können.

Es ist daher nicht zwingend erforderlich, als Argument für bilingualen Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern die kulturverbindende Funktion der fremden Arbeitssprache zu betonen (vgl. Bonnet 2000). Angesichts der sich abzeichnenden Entwicklung der Nutzung und Verbreitung von Sprachen weltweit einerseits und andererseits der wohl weiter zunehmenden Internationalisierung von naturwissenschaftlicher Forschung ist es geradezu ein Desiderat, im naturwissenschaftlichen Unterricht auch darauf vorzubereiten, dass in den naturwissenschaftlich geprägten Ausschnitten der Erwachsenenwelt nicht ausschließlich auf Deutsch kommuniziert wird. In diesem Sinne bereitet bilingualer Biologieunterricht nicht nur auf ein Hochschulstudium der Biologie vor, in dem zunehmend

bilinguale Kommunikationskompetenzen erforderlich sind. Vielmehr ist es ein Beitrag zur Allgemeinbildung, wie ihn jedes Unterrichtsfach zu erbringen hat, wenn Schülerinnen und Schüler im Biologieunterricht darauf vorbereitet werden, dass Informationen zum großen Feld der Lebenswissenschaften vielfach in englischer Sprache verfügbar sind, nicht selten über das hinausgehend, was an Informationen in der jeweils eigenen Muttersprache bereitsteht. Auf diese mehrsprachige Lebensrealität auch im Biologieunterricht vorzubereiten ist ein Beitrag, der den allgemeingebildeten Bürger sowohl auf die kompetente Teilhabe an der Gesellschaft als auch auf verschiedene Berufsfelder - nicht nur an der Hochschule - vorbereiten kann.

Bilingualer naturwissenschaftlicher Unterricht kann ein Weg dieser Vorbereitung auf die Realität der Berufswelt sein. Dies gilt sicherlich in gleichem Maße wie für bilingualen Biologieunterricht ebenso für die Sachfächer Physik und Chemie, aber auch für die naturwissenschaftlich geprägten Anteile des Sachfaches Erdkunde, das traditionell zum Kanon der gesellschaftswissenschaftlichen Sachfächer gezählt und als solches verbreiteter als die Naturwissenschaften auch bilingual unterrichtet wird. Aufgabe der naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken wird es sein zu beobachten, ob bei dieser Vermittlung von akademischer Sprachkompetenz die Vermittlung der übrigen fachspezifischen Kompetenzen in gleichem Maße zur Geltung kommt wie in muttersprachlichem - in Deutschland deutschsprachigem - naturwissenschaftlichem Unterricht. Aus der Auswertung dieser Beobachtungen ergeben sich dann möglicherweise Anlässe zu gestalterischem Eingriff in die weitere Entwicklung von Unterrichtsformen, die Schülerinnen und Schülern neben den fachspezifischen Kompetenzen auch eine akademische Sprachkompetenz vermitteln, die für die kommenden Jahrzehnte voraussichtlich noch die Beherrschung eines fachspezifischen Englischs implizieren wird.

Sowohl die beobachtende als auch die gestaltende Begleitung naturwissenschaftlichen bilingualen Unterrichts kann von einer engeren Kooperation der Sprach- und Sachfachdidaktiken nur profitieren. Erste Ansätze dazu sind gemeinsame Tagungen und Workshops, die bereits regelmäßig stattfinden (vgl. Hessischer Bildungsserver: <http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/>), die jedoch in zunehmendem Maße neben dem so wichtigen Informations- und Materialaustausch auch zur Kommunikation von Ergebnissen der fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung im Bereich bilingualen Sachfachunterrichts genutzt werden sollten. Neben dieser beobachtenden Teilnahme der Fachdidaktiken bietet sich als konkretes Aufgabenfeld für die gestalterische Beteiligung die gemeinsame Beschäftigung mit der Ausgestaltung des vermehrten Sprach- und Sachfachunterrichts an: Als Reaktion auf das von Thürmann (2003) beschriebene Dilemma, dass

Schülerinnen und Schüler im bilingualen Sachfachunterricht kognitiv oft weiter vorangeschritten sind als sie sich sprachlich artikulieren können, haben einige Bundesländer verfügt, dass bilingualer Sachfachunterricht flankiert wird sowohl durch einen ‚sprachlichen Vorlauf‘ mit vermehrtem Fremdsprachenunterricht als auch durch eine Ausweitung des Unterrichts im jeweiligen Sachfach, um durch Sprachprobleme möglicherweise bedingte Retardierungen aufzufangen. In der Praxis zeigt sich, dass das Sachfach tatsächlich die vermehrte Stundenzahl benötigt, um im Sachfachunterricht auch Spracharbeit zu leisten. Auf der Seite des Sprachunterrichts sollte dagegen ein Augenmerk darauf gerichtet werden, dass der vermehrte Sprachunterricht nicht ausschließlich als Sprachunterricht gemäß seinen üblichen Richtlinien stattfindet - ohne einen intensivierten Bezug zum jeweils angebotenen bilingualen Sachfach. Hier sind die Didaktiken der beteiligten Fächer gefordert auszuloten und auch Konzepte vorzulegen, inwieweit insofern ‚aufeinander zu‘ gearbeitet werden kann, als der vermehrte Sprachunterricht, der von einer Ausweitung des Sprachunterrichts in ein Sachfach hinein möglicherweise auch profitiert, gezielt die sprachlichen Mittel bereitstellt, die im jeweiligen Sachfach für die Arbeit an den Inhalten dieses Faches erforderlich sind, ohne dass das ‚Thürmann-Dilemma‘ über Gebühr zum Tragen kommt. Durch eine derartige Gestaltung des vermehrten Sprachunterrichts im Sinne einer gezielten sprachlichen Flankierung des bilingualen Sachfachunterrichts lösen sich manche Fragen, die sich sonst beispielsweise hinsichtlich der Berücksichtigung sprachlicher Anteile in der sachfachlichen Leistung ergeben: Sind die Schüler sprachlich gut auf die spezifischen Anforderungen des Sachfachunterrichts vorbereitet, sollten sie sich gemäß ihren kognitiven Fähigkeiten - wie im muttersprachlichen Unterricht auch - am bilingualen Sachfachunterricht beteiligen können. Fachspezifische sprachliche Mittel, die im bilingualen Biologieunterricht benötigt werden, aber im ausgeweiteten Sprachunterricht bereitgestellt und eingeübt werden könnten, sind solche, die sich an typischen Arbeitsweisen naturwissenschaftlichen Unterrichts orientieren. Neben solchen des Beschreibens von Beobachtungen und graphischen Darstellungen sind es Ausdrücke und Wendungen, die benötigt werden, wenn Fragestellungen prägnant formuliert und in überprüfbare Hypothesen übergeleitet werden sollen; wenn darauf aufbauende Experimente geplant, durchgeführt, protokolliert und diskutiert werden sollen. Zusammenstellungen nützlicher Wendungen für den bilingualen Biologieunterricht finden sich beispielsweise bei Callies, Richter & Reischauer (2004), darauf aufbauende konkrete Unterrichtsmaterialien auch für den vermehrten Sprachunterricht zu konzipieren könnte eine reizvolle Kooperationsaufgabe der beteiligten Sprach- und Sachfachdidaktiken sein.

Eingang des revidierten Manuskripts: 05.11.2005

## Literaturverzeichnis

- Appel, Joachim (2003), Bilingual biology. *PRAXIS 50* (2), 124-130.
- Baker, Amanda (2002), Der Erwerb von akademischen Sprachfähigkeiten im Englischen durch bilingualen Sachfachunterricht am Beispiel Biologie. In Krück, Brigitte & Loeser, Kristiane (Hrsg.), *Innovationen im Fremdsprachenunterricht. 2 Fremdsprachen als Arbeitssprachen*, Frankfurt/M.: Lang [Kolloquium Fremdsprachenunterricht 14], 133-152.
- Bialystok, Ellen; Craick, Fergus I.M.; Klein, Raymond & Viswanathan, Mythili (2004), Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon Task. *Psychology and Aging 19* (2), 290-303.
- Bohn, Matthias (2002), Biologie bilingual: ein Oberstufenprojekt. In Finkbeiner, Claudia (Hrsg.) (2002), *Bilingualer Unterricht - Lehren und Lernen in zwei Sprachen*. Hannover: Schroedel, 23-31.
- Bonnet, Andreas (2000), Naturwissenschaften im bilingualen Sachfachunterricht: Border Crossings? In Abendroth-Timmer, Dagmar & Breidbach, Stephan (Hrsg.) (2000), *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit: Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt/M.: Lang, 149-160.
- Callies, Anja; Richter, Renate & Reischauer, Dirk (2004), Useful phrases for Biology lessons. *Unterricht Biologie 297/298*, 66-67.
- Graddol, David (2004), The future of language. *Science 303*, 1329-1331.
- Hemmelgarn, Marion & Ewig, Michael (2003), Bilingualer Biologieunterricht - Ein Forschungsfeld (auch) für die Biologiedidaktik. *Berichte des Institutes für Didaktik der Biologie 12*, 39-62.
- Kearsey, John & Turner, Sheila (1999), The value of bilingualism in pupils' understanding of scientific language. *International Journal of Science Education 21*(10), 1037-1050.
- Kozianka, Sabine (2005): Unterrichtsmaterialien im bilingualen Biologieunterricht: eine Erhebung von Bestand und Bedarf. Münster: Staatsarbeit.
- Mayer, Jürgen; Harms, Ute; Hammann, Marcus; Bayrhuber, Horst & Kattmann, Ulrich (2004), Kerncurriculum Biologie der gymnasialen Oberstufe. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht 57* (3), 166-173.
- Montgomery, Scott (2004), Of towers, walls and fields: perspectives on language in science. *Science 303*, 1333-1335.
- Muller, Isabelle (1998): "Sections européennes": bilingualer Bildungsgang in Frankreich. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht 51*(5), 259.
- Richter, Renate & Zimmermann, Marianne (2003), Und es geht doch: Naturwissenschaftlicher Unterricht auf Englisch. In Wildhage, Manfred & Otten, Edgar (Hrsg.) (2003), *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 116-146.
- Richter, Renate (Hrsg.) (2004), Biologie auf Englisch (Themenheft). *Unterricht Biologie 297/298*. Seelze: Friedrich-Verlag.
- Thürmann, Eike (2003), Eine eigenständige Methode für den bilingualen Fachunterricht? In Heine, Marcella; Riccò, Antonio & Schoof-Wetzig, Dieter (Hrsg.) (2003), *Bilinguales Lernen im interkulturellen Kontext*. Braunschweig: Westermann.

## Forschungsprojekt

### Erwerbsalter und Sprachlernerfolg

### Theoretische und methodologische Grundlagen eines empirischen Forschungsprojekts

Karin Aguado, Rüdiger Grotjahn & Torsten Schlak<sup>1</sup>

This paper describes an ongoing research project on the age factor in the acquisition of German as a Second Language. The project can be divided into two smaller studies. Study 1 aims to find out if there are exceptional learners who, despite a late start in the acquisition of German, achieve native-like competence in a variety of language skills (pronunciation, grammar, pragmatics, writing, general proficiency). Study 2 investigates how frequent native like competency is among learners of different L1s. Research participants as well as the development and pretesting of the test battery are described in detail.

#### 1. Einleitung

Vor allem seit Penfield & Roberts' (1959) und Lennebergs (1967) Postulat einer kritischen Periode des Spracherwerbs beschäftigt Linguisten und Sprachlehrforscher die Frage, ob Erwachsene einen mit früh beginnenden Kindern vergleichbaren Stand in der Fremdsprache erreichen können (vgl. zum Überblick Grotjahn 2003, im Druck; Molnár & Schlak 2005; Schlak 2002, 2003). Die Alltagserfahrung scheint gegen diese Annahme zu sprechen. Die meisten Fremdsprachenlerner bleiben weit hinter der sprachlichen Kompetenz eines Muttersprachlers zurück. Dieser Umstand sowie bestimmte frühe Forschungsergebnisse haben einflussreiche Sprachlehrforscher (vgl. z.B. Long 1990) dazu veranlasst, einen erfolgreichen Fremdspracherwerb im Erwachsenenalter grundsätzlich auszuschließen. Zunehmend zeigt sich indes, dass dies eine problematische Sichtweise ist. Unter idealen Erwerbsbedingungen ist es zumindest möglich, auch

<sup>1</sup> Korrespondenzadressen: HD Dr. Karin Aguado, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache, Postfach 10 01 31, D-33501 Bielefeld. E-Mail: karin.aguado@uni-bielefeld.de. Prof. Dr. Rüdiger Grotjahn, Ruhr-Universität Bochum, Seminar für Sprachlehrforschung, D-44780 Bochum. E-Mail: ruediger.grotjahn@ruhr-uni-bochum.de. Jun. Prof. Dr. Torsten Schlak, Ruhr-Universität Bochum, Seminar für Sprachlehrforschung, D-44780 Bochum. E-Mail: torsten.schlak@ruhr-uni-bochum.de.