

ZFF

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Organ der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)

herausgegeben von

Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Essen)

Prof. Peter Doyé (Braunschweig)

Priv.-Doz. Dr. Rüdiger Grotjahn (Bochum)

Prof. Dr. Werner Hüllen (Essen)

Prof. Dr. Krista Segermann (Jena)

1999

Band 10

Heft 1

ISSN 0939-7299

ISBN 3-8196-0559-2

1999 by PZV Pädagogischer Zeitschriftenverlag GmbH & Co.,

Axel-Springer-Straße 54B, 10117 Berlin

© Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Gesamtherstellung: Druckzone GmbH & Co. KG, 03050 Cottbus

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Informationen und Zuschriften

Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)	
Informationen über die DGFF	331
Bericht über die Zweite Internationale Konferenz des Europäischen Sprachenrates	333
ZFF im Internet	334
Eintrittserklärung	335
IV. Mediendidaktisches Kolloquium in Potsdam (1. - 2.10.1998).	
Mediale Textvielfalt und Handlungskompetenz – Sprach- und Sinnbildung im Fremdsprachenunterricht	336
21. Arbeitstagung des AKS vom 9. bis 11. März 2000 an der Universität des Saarlandes zum Thema: NEUE MEDIEN – NEUES LEHREN – NEUES LERNEN. Fremdsprachenunterricht im Informationszeitalter	340
Grenzen überschreiten – Fachstruktur und Interdisziplinarität. 13. Symposion Deutschdidaktik, Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br., 24.-28. September 2000	341
IFS: Das Dokumentationszentrum für Fremdsprachenforschung	342
Göttinger Preis zur Fremdsprachenerwerbsforschung	342
Eingegangene Bücher	343

Hinweise zur Manuskripterstellung

Fortbildung von Fremdsprachenlehrenden im Weiterbildungsbereich: konzeptuelle und forschungsmethodische Fragen zur Ermittlung von Wirkungsfaktoren

Susanne Duxa*

While the range of skills and qualifications expected of foreign language teachers in Continuing Education in Germany is becoming increasingly complex, the conditions under which they work have been criticised time and again as being 'unprofessional'. In view of this situation the article examines the question of how far and by what means in particular teacher training seminars can contribute to the professionalisation of these teachers. In order to obtain insights for teacher educators the author proposes a research design intended to explore the effects of teacher training seminars on the attitudes, thinking and behaviour of those participating in them. This study-focus is related to Research into Teacher Thinking, where teachers from the field of Continuing Education have hitherto played a rather peripheral role. In accordance with the principles of Research into Teacher Thinking, a descriptive stance towards the object of study and a cooperative relationship between researcher and teachers are fundamental for the project outlined here.

1. Fortbildungsveranstaltungen als Teil der professionellen Entwicklung von Fremdsprachenlehrenden im Weiterbildungsbereich

Sowohl von seiten der anglo-amerikanischen Lehrerforschung (Freeman, 1996a; Woods, 1996) als auch von seiten der deutschen Fremdsprachenforschung (Ehlers & Legutke, 1998; Timm & Vollmer, 1993) ist in jüngerer Zeit der Mangel an Forschung über die Art und Weise, wie Fremdsprachenlehrende ihre berufliche Kompetenz erwerben, thematisiert worden. Bislang sind die Anstrengungen, dieses Defizit auszugleichen, auf die Personengruppe der Fremdsprachenlehrenden im allgemeinbildenden Schulwesen konzentriert (z.B. Appel, in Vorb.; Caspari, 1997). Was daneben noch aussteht, ist daher eine Fokussierung auf jene Lehrende, die im Weiterbildungsbereich Fremdsprachen unterrichten. Wie der Überblick von Reiske (1995) zeigt, umfaßt dieser Bereich eine Vielzahl von Einrichtungen mit jeweils eigenen Beschäftigungs- und Fortbildungsbedingungen. Die in diesem Artikel dargelegten allgemeinen Überlegungen beziehen sich auf Kursleitende in einem Beschäftigungsverhältnis auf Ho-

* **Korrespondenzadresse:** S. Duxa, Ruhr-Universität Bochum, Seminar für Sprachlehrforschung, 44780 Bochum. Fax: 0234/7094578. E-mail: Susanne.Duxa@ruhr-uni-bochum.de

norarbasis in öffentlich geförderten Einrichtungen wie z.B. Volkshochschulen, Arbeiterwohlfahrt und Internationaler Bund für Sozialarbeit. Aus der Warte der Fortbildungsforschung steht hier die Klärung einer ganzen Reihe von Fragen an: Welche Rolle spielen Fortbildungsveranstaltungen für den Erwerb und die Erweiterung der Kompetenz dieser Lehrenden? Was wird angeboten? Nach welchen Konzepten wird fortgebildet? Inwieweit trifft das bestehende Fortbildungsangebot die Interessen und Bedürfnisse der Fremdsprachenlehrenden und vor allem, was bewirken sie bei ihnen? Mit einem Wort: Inwieweit können sie zur Professionalität dieser Lehrenden beitragen?

Die Klärung dieser Fragen erscheint in mehrfacher Hinsicht geboten:

- Informationen über den Ausbildungsstand dieses recht großen Personenkreises¹ machen deutlich, daß in der Regel nicht unbedingt von einer fachspezifischen, noch sehr viel seltener von einer zugleich adressaten-, also erwachsenenspezifischen Ausbildung dieser Lehrenden ausgegangen werden kann (Christ, 1991).
- Fortbildungsveranstaltungen spielen im Weiterbildungsbereich daher eine noch gewichtigere Rolle als im Bereich der allgemeinbildenden Schulen. Durch die Vermischung von Ausbildungs- und Fortbildungsfunktion sind sie dabei in stärkerem Maße vor das Problem der Heterogenität ihres Teilnehmerkreises gestellt. Zugleich eröffnen sie dadurch aber auch einen Raum, in dem Möglichkeiten einer sinnvollen Symbiose von theoretischem Wissenserwerb und Praxisaufbereitung erprobt werden können (Ehlers & Legutke, 1998).
- Die Wirkungen der zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen für Kursleitende von Fremdsprachen in der Weiterbildung auf ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind ein noch unbearbeitetes Feld innerhalb der Fremdsprachenforschung (Ehlers & Legutke, 1998), die sich mit dieser Personengruppe bislang ohnehin eher am Rande beschäftigt hat (Christ, 1990).
- Der in jüngerer Zeit zunehmende Druck auf Sprachkursanbieter, sich auf einem „Weiterbildungsmarkt“ zu behaupten, der mehr und mehr durch Kosten-Nutzen-Denken und Konkurrenz bestimmt ist, weist der Qualifikation der Lehrenden mehr denn je eine zentrale Position zu: „Denn sie sind es, die die

¹ Die genaue Anzahl von Fremdsprachenlehrenden in der Weiterbildung ist aufgrund der vielfältigen Institutionen und mangels statistischen Materials nicht feststellbar. Einen Hinweis auf den beachtlichen Umfang ihrer Tätigkeit geben aber statistische Angaben über das Unterrichtsvolumen dieser Lehrenden: So verzeichnete allein der Deutsche Volkshochschulverband als größter Träger von Fremdsprachenkursen in der Weiterbildung im Jahr 1996 über 5,6 Mill. Kursstunden im Bereich Fremdsprachen (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): *Volkshochschulstatistik*. 35. Folge, Arbeitsjahr 1996).

Einrichtung gegenüber den Teilnehmenden repräsentieren, sie sind es, die die Qualität des Angebots realisieren. Für Erfolg und Mißerfolg der Institution sind letztendlich sie maßgeblich verantwortlich.“ (Meisel, 1998, S. 3).

- Fragen nach Erwerb, Erhalt und Erweiterung dieser Qualifikation sowie nach einer Evaluation von Fortbildungsveranstaltungen, die dieses leisten sollen, sind somit nicht nur für die Fortbildungsdidaktik und die Lehrerforschung relevant, sondern sind auch für die Bildungspolitik und das Bildungsmanagement von Interesse.

Innerhalb des Weiterbildungsbereichs selbst ist die Beschäftigung mit Fragen der Qualität des Unterrichts und der Qualifikation derer, die ihn erteilen, zwar so neu nicht, sondern im Grunde „so alt wie die Erwachsenenbildung selbst“ (Siebert, 1995, S. 12). So wurde im VHS-Bereich die Bereitschaft zu Fortbildung und gegenseitiger Hospitation bereits in den 70er Jahren als zentrales Qualifikationskriterium für Kursleitende genannt.² Auch beschäftigte man sich zu jener Zeit mit dem Wirkungspotential von Fortbildungen und mit dem fortbildungsdidaktischen Problem, „daß die Probleme der Kursleiter sich nicht aus mangelnden Kenntnissen ergeben, sondern aus der Schwierigkeit, diese Kenntnisse in Handeln umzusetzen.“ (Die Volkshochschule, 10. Lieferung, Dez. 1976, 24.060). Diese Überlegungen resultierten zunächst in der Herausgabe einer allgemeinen Einführungsbrochure für neue Kursleiter und der Ausarbeitung und Durchführung fachbereichsspezifischer Einführungsveranstaltungen, die seitdem in allen Landesverbänden zum Kernbestand ihres Fortbildungsangebots geworden sind. Ergänzend dazu gab es immer wieder Versuche, dieses Angebot nach einem Baukastensystem auszuweiten und zu systematisieren und den Teilnehmenden den Erwerb eines Zertifikats zu ermöglichen (vgl. Siebert, 1995). Als jüngster und ehrgeizigster Ansatz wird dazu zur Zeit ein Projekt vom Landesverband NRW durchgeführt (Kommission Sprachen des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen, 1994).

Daß die Frage nach der Professionalität von Kursleitenden aber einen neuen Impetus erhalten hat, läßt sich an einer Reihe von Fakten ablesen. Seit Mitte der 90er Jahre wird im Weiterbildungsbereich in einer öffentlichen **Qualitätsdebatte** heftig über den Begriff der pädagogischen Qualität und über die Art und Weise einer sinnvollen und praktikablen Qualitätssicherung diskutiert.³ Vor diesem

² *Die Volkshochschule, Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter*. 12. Lieferung, Dezember 1978, Nr. 24.050

³ Vgl. Siebert (1995); den Schwerpunktteil der Zeitschrift *Grundlagen der Weiterbildung*, 6 (1995) Heft 3; die Dokumentation des Kolloquiums „Qualität in der Erwachsenenbildung“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung vom 1. bis 3. März 1995, hrsg. v. Klaus

Hintergrund haben die Sprachreferenten der Volkshochschul-Landesverbände 1996 „Leitlinien zur Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität in der sprachlichen Weiterbildung an Volkshochschulen“ herausgegeben, in denen u.a. eine Art Idealbild von Kursleitenden mit einer umfangreichen Liste von erwünschten Kompetenzen formuliert ist.⁴ Darunter wird auch die regelmäßige Fortbildung in fachdidaktischen und erwachsenenpädagogischen Seminaren und die Aktualisierung sprachlicher und soziokultureller Kompetenzen genannt. Im gleichen Jahr fand in Kassel eine Tagung von Vertretern verschiedener Weiterbildungseinrichtungen unter dem Titel „Professionalität ohne Professionalisierung: Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen“ statt, bei der u.a. der Widerspruch zwischen dem Anspruch auf professionelle Kompetenz auf der einen und den „unprofessionellen“ Arbeitsbedingungen der Kursleitenden (d.h. vor allem Statusunsicherheit durch Honorartätigkeit) auf der anderen Seite zur Sprache gebracht wurde. Diese Diskussion wird vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung weitergeführt, das eine der letzten Ausgaben seiner Zeitschrift dem „Thema Kursleitung“ widmet (5,1 (1998)). Hier weisen die Überschriften auf die aktuellen Kernprobleme der Diskussion hin: „Höhere Ansprüche und Erwartungen; Neue KursleiterInnen braucht das Land? Verunsicherungen um ein neues Professionsverständnis; Neues Verständnis vom 'Lernen'. Anforderungen und Fragen“.

Welchen Beitrag können Fortbildungen zur Klärung dieser Fragen und zur Verwirklichung dieser Ansprüche leisten? Um darauf eine Antwort zu finden, ist es zunächst notwendig zu klären, was hinter den Begriffen **Professionalisierung** und **Professionalität** steckt. Ersterer steht in Bezug zum struktur-funktionalistischen Ansatz der Berufssoziologie und zielt insbesondere „auf die Entwicklung eines Berufsstandes hinsichtlich der Systematisierung beruflichen Wissens, die Organisation der Berufsangehörigen in einem Berufsverband, auf eine berufliche Autonomie, auf Selbstkontrolle, gesteuerte Rekrutierung, materielle Existenzsicherung, auf Berufsnormen etc.“ (Scherer, 1987, S. 60) ab. Dieser Ansatz prägte in den 70er Jahren das Streben nach Hauptberuflichkeit der Pädagogen innerhalb der Weiterbildung, das zwar für eine Berufsgeneration von (planend und disponierend tätigen) pädagogischen Mitarbeitern noch von Erfolg gekrönt war; was die sog. Weiterbildungslehrenden betrifft, müssen die Be-

Meisel, Frankfurt: DIE, 1995, sowie den Themenschwerpunkt „Qualitätskriterien für Sprachkurse Deutsch als Fremdsprache im außeruniversitären Bereich“ bei der 21. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache 1993 in Erlangen/Nürnberg, dokumentiert in *Materialien DaF* 42 (1996);

⁴ Ein Abdruck der Leitlinien findet sich in *Deutsch lernen*, 22,1 (1997)

mühungen um eine Professionalisierung jedoch vorerst als gescheitert betrachtet werden. Der weitaus größte Teil von Fremdsprachenlehrenden in der Weiterbildung arbeitet als Honorarkraft, wobei der Anteil derer, die davon ihren Lebensunterhalt bestreiten, zugenommen hat.⁵ Einerseits übernehmen diese Lehrenden in letzter Zeit mehr und mehr pädagogische Aufgaben der festangestellten Mitarbeiter (z.B. Kursplanung, Teilnehmerberatung, Auswahl von Lehrmaterialien), deren Aufgabenbereich jetzt stärker auf Finanzplanung und (Qualitäts-)Management konzentriert ist (Nuissl, 1995); andererseits führt diese Aufgabenerweiterung nicht zur Veränderung ihres Beschäftigungsstatus, so daß Attribute von *professionals* wie Expertenstatus, Entscheidungskompetenz, hohes soziales Prestige, überdurchschnittliches Einkommen in krassem Gegensatz zur Berufsrealität der allermeisten Fremdsprachenlehrenden in der Erwachsenenbildung stehen. Wenn ihnen nach diesem normativen Modell also der Status eines Professionellen nicht bescheinigt werden kann und statt dessen das böse Wort des „Bildungstigelöhners“ (Grimme, 1988) die Runde macht, sind dann die Forderungen nach professionellen Kursleitern als bloße „Qualitätsrhetorik“ abzutun?

Nicht, wenn man Professionalität aus der Perspektive des handelnden Subjekts betrachtet und danach fragt, welche Charakteristika professionellen Handelns, d.h. welche Qualifikationen, Fähigkeiten und Kompetenzen für das erfolgreiche Unterrichten von Fremdsprachen in der jeweils spezifischen Situation bestimmend sind. Professionalität wäre damit als **situative Handlungskompetenz** (Tietgens, 1988) zu verstehen, die die Lehrenden in die Lage versetzt, auf einer fundierten und reflektierten Wissensbasis je nach den Anforderungen der konkreten beruflichen Situation adäquate Kenntnisse auszuwählen und in absichtsgemäßes Handeln umzusetzen. Wird eine solchermaßen verstandene Professionalität als Leitvorstellung für Kursleiterfortbildungen benannt, stehen aber nicht nur die objektiven Tätigkeitsspezifika der Lehrenden im Mittelpunkt, auf deren Bewältigung sie im Sinne eines maßgeschneiderten Qualifikationsprogramms vorzubereiten wären. Vielmehr sind auch die subjektiven Deutungen der Lehrenden von ihrer Tätigkeit ins Visier zu nehmen: Von welchem Wissen, von welchen Einstellungen und Prinzipien ist ihr Unterrichtsverhalten geprägt, wie aufgeschlossen sind sie gegenüber neuen Entwicklungen auf ihrem Fachgebiet, wie bewußt und nach welchen Kriterien setzen sie in ihrem Unterricht Ziele und suchen sie zu verwirklichen (vgl. die Ausführungen zum *reflective practitioner* in Abschnitt 3). Damit läuft dieses Verständnis von Professio-

⁵ Nach den Erhebungen des Hessischen Landesverbandes macht er an den Fachbereichen für Sprachen an den dortigen Volkshochschulen z. Zt. ca. 31% aus (Arabin, 1996, S. 12).

nalität auf die Herausbildung eines **professionellen Selbstkonzepts** hinaus (Kelchtermans, 1993). Angesichts eines fehlenden Berufsstands für Fremdsprachenlehrende in der Weiterbildung ist zu hoffen, daß dieses Selbstkonzept die Grundlage für eine Orientierung innerhalb ihres Tätigkeitsfeldes und für eine Identifikation mit der Tätigkeit darstellen kann. Dabei ist freilich klar, daß Professionalität hier eher als fortwährender Prozeß betrachtet wird und nicht als eine einmal erreichte Qualifikationsstufe. Mit Blick auf Fortbildungsveranstaltungen ergäbe sich daraus die weitere Frage, inwieweit dieser Prozeß dort durch eine kollegiale Verständigung über Leitkriterien für das eigene Tun im Sinne einer **selbstverantworteten Berufsethik** gefördert werden kann.

Die Konzentration einer Bestimmung der Kursleiterprofessionalität auf die Frage nach subjektiven Deutungen ihres Tuns und nach Handlungskompetenzen statt nach der Konsolidierung eines Berufsstands soll jedoch nicht als affirmative Haltung gegenüber der „unprofessionellen“ Arbeitssituation von Fremdsprachenlehrenden in der Weiterbildung oder als Resignation davor verstanden werden. Es ist offensichtlich, daß ein höherer Professionalisierungsgrad in diesem Bereich einen Abbau von Fluktuation und damit mehr Kontinuität als Voraussetzung für eine Qualitätssicherung zur Folge hätte. Dies wird sowohl von den betroffenen Lehrenden betont, deren professionelles Selbstverständnis und Fortbildungsbereitschaft natürlich von den geschilderten Mißständen geprägt werden (Damm, 1996). Auch Vertreter der Trägerorganisationen sind sich offensichtlich der Diskrepanzen zwischen ihrem Qualitätsanspruch und der unprofessionellen Wirklichkeit bewußt, sehen in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation allerdings wenig Möglichkeiten, diese abzubauen (Otto, 1996). Unabhängig davon, wie realistisch Forderungen nach einer Professionalisierung des Berufsstatus von Kursleitenden gegenwärtig sind, ist es jedoch ein Faktum, daß aus dokumentierten Kompetenzen eher Ansprüche auf einen angemessenen professionellen Status abgeleitet werden können. Dagegen erscheint es ohne ein präzises Profil von Kompetenzen und ohne ein professionelles Selbstverständnis wenig aussichtsreich, auf professionellen Status zu drängen, der damit quasi als Vorbedingung für Professionalität betrachtet würde.

2. Rahmenbedingungen von Fortbildungsveranstaltungen für Fremdsprachenlehrende in der Erwachsenenbildung

Analog zu der Kritik an der unbefriedigenden Arbeitssituation von Fremdsprachenlehrenden in der Erwachsenenbildung sind auch die Rahmenbedingungen des Fortbildungsbereichs immer wieder als desolat bemängelt wor-

den. Auf diese Weise kommen regelrechte Defizitkataloge zustande (vgl. Christ, 1990; Quetz, 1982a; Raasch, 1982, 1987, 1995):

- Für die Fortbildungen stehen zu wenig finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung;
- anders als bei Fortbildungen für Lehrende im staatlichen Schulwesen ist die Teilnahme an Veranstaltungen für Kursleitende im Weiterbildungsbereich häufig mit Einbußen an Einkommen oder Freizeit verbunden, für die es in der Regel keinen Ausgleich gibt;
- das Angebot an Fortbildungen ist insgesamt quantitativ unzureichend; es ist regional nicht flächendeckend und qualitativ zu punktuell auf Veranstaltungen mit einführendem Charakter konzentriert;
- die (unzureichenden) auf die Einführungsseminare aufbauenden Veranstaltungen sind zu wenig aufeinander abgestimmt;
- es besteht (bis auf wenige Ausnahmen) keine Möglichkeit, durch den Besuch einer Abfolge von Seminaren ein anerkanntes Zertifikat zu erwerben;
- die Kursleiter haben daher keine Möglichkeit zu einer koordinierten und anerkannten Qualifizierung als Anreiz für ihr Engagement.

Der Berechtigung der einzelnen Kritikpunkte soll hier keineswegs widersprochen werden; wiederum ist aber für eine Auseinandersetzung mit inhaltlichen Fragen der Fortbildung zu plädieren, da die Fremdsprachendidaktik als Argumentationshilfe für eine Verbesserung der Fortbildungssituation eine positiv begründete Konzeption von Fortbildungen und möglichst zuverlässige Kenntnisse über Wirkungspotentiale und deren Bedingungen braucht. Es ist daher zu begrüßen, wenn in jüngster Zeit der Blick auf Inhaltsaspekte der Fortbildungsdidaktik gelenkt wird und beispielsweise nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis bei den Veranstaltungen, nach der Rollenzuweisung von Fortbildnern und Fortzubildenden, nach Lernformen und Transfersicherung gefragt wird (Ehlers & Legutke, 1998). Die ebenfalls eingeforderten Evaluationsstudien sind freilich keine einfache Aufgabe, da eine eindeutige Korrelation von Variablen im Sinne eines „Vorher-Nachher“ nicht möglich, eine objektiv meßbare Erforschung von Wirkungen nicht zu leisten ist. Wirkungen lassen sich vielmehr am besten aus einem Zusammenspiel von verschiedenen Perspektiven erfassen: Zunächst wären dafür die Konzepte, die Ziele und das Transfervverständnis der jeweiligen Fortbildner zu ermitteln, welche das Wirkungspotential der Veranstaltungen prägen; in einem weiteren Schritt wäre dann nach der subjektiven Perspektive der Fortbildungsteilnehmer vor dem Hintergrund der vielfältigen Bedingungsfaktoren ihrer jeweiligen Unterrichtssituation zu fragen, die durch eine Zusammenarbeit zwischen Sprachlehrforschern und Lehrenden herausge-

arbeitet wird (vgl. Abschnitt 4). Gerade durch das Einbeziehen dieser Bedingungsfaktoren wird es möglich, solche Situationsmomente zu identifizieren, die beispielsweise eine Innovierung praktischen Wissens erschweren und damit einer Qualitätsverbesserung entgegenstehen. Zum anderen können durch ein Nachzeichnen von Fortbildungswirkungen aber auch positive Ergebnisse dokumentiert werden, was gerade vor dem Hintergrund gegenwärtiger Einsparungen im Weiterbildungsbereich von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist: „Wirkungen, die nicht dokumentiert werden, stehen dann nicht mehr zur Verfügung, wenn sie am dringendsten gebraucht werden: Wenn in rauen Zeiten der Griff nach dem Rotstift mit nicht nachgewiesenen Wirkungen begründet wird.“ (Reischmann, 1993, S. 205)

3. Verschiedene Fortbildungskonzeptionen – verschiedene Wirkungspotentiale

Modelle zur Kategorisierung von Lehrerbildung wie das von Wallace (1991) stellen zum einen ein Begriffsinventar zur Beschreibung bereit; zum anderen dokumentieren und begründen sie den sich vollziehenden Perspektivenwechsel vom Lehrenden als Ausführenden präskriptiv gesetzter Grundsätze hin zum reflektierenden, selbständig Handelnden, wie er weiter oben als Leitvorstellung für die professionelle Entwicklung von Lehrenden beschrieben wurde.

Knapp zusammengefaßt unterscheidet Wallace beim Erwerb professioneller Kompetenz von Lehrenden drei Modelle:

1. Das *craft model* (Unterrichten als Handwerk), das dem hohen Erfahrungsanteil am Professionalisierungsprozeß gerecht wird, durch seine Ausrichtung auf Imitation des Meisters durch den Novizen im wesentlichen aber ein statisches Modell ist und den Anforderungen der dynamischen Entwicklung der Unterrichtsrealität und des Wissensstands der Bezugsdisziplinen daher nicht genügen kann;
2. das *applied science model* (Unterrichten als Anwendung wissenschaftlicher Theorien), das von einer instrumentellen Sicht von Praxiswissen und Berufsausübung ausgeht, das aber den ihm eigenen Forschungsoptimismus, wissenschaftliche Lösungen für praktische Probleme zu finden, häufig nicht einlösen kann und so eher zur Vergrößerung der Kluft zwischen Theorie und Praxis beiträgt;
3. das *reflective model* als eine Einbindung von theoretischem und erfahrungsorientiertem (Vor-)Wissen der Lehrenden in einen ständigen Reflexionszirkel, wobei auch die Einbeziehung ihrer subjektiven Theorien von entscheidender Bedeutung ist. Lehrerexpertise wird nach diesem Modell weder

ausschließlich durch Aneignung von Wissen und Fertigkeiten erreicht noch durch bloßes Überdenken von vorliegenden Erfahrungen. Sie resultiert vielmehr aus dem stetigen Bemühen, bestehende Theorien an der eigenen Praxis zu erproben, die dadurch neue Impulse bekommt, aus der reflektierten Praxis heraus Theorien und Strategien zu entwickeln und zu überprüfen.

Die Abkehr von Aus- und Fortbildungsmodellen, die auf einen bloßen Transfer von Fertigkeiten oder Wissen abzielen und die Hinwendung zu einer angestrebten Autonomisierung von Lehrenden spiegelt sich in der englischsprachigen Literatur wider in der Ablösung des Begriffs *teacher training* durch *teacher development* (Woodward, 1991, S. 140ff.) bzw. *teacher education* (Richards & Nunan, 1990, S. xif.). Galt das Augenmerk bei der Diskussion dieser Konzepte zunächst vornehmlich der Ausbildung hauptamtlicher Lehrkräfte im Primar- und Sekundarschulwesen, hat Legutke als erster die Diskussion des *reflective model* dezidiert auf Fortbildungen für Fremdsprachenlehrende in der Erwachsenenbildung ausgeweitet (Legutke, 1995; Ehlers & Legutke, 1998). Indem er konkrete fortbildungsdidaktische Ansätze vorstellt, deren Konzeption er vor dem Hintergrund der Lehrerforschung begründet, leistet er gleichzeitig eine Verbindung von Fortbildungsforschung mit Fortbildungsdidaktik, die noch vor einigen Jahren von vielen Seiten eingefordert wurde (z.B. Krumm, 1987, S. 115).

Allen reflektiven Ansätzen gemeinsam ist die Zielvorstellung von professionellen Lehrenden als *reflective practitioners* (Schön, 1983): Diese verhalten sich nicht reaktiv gegenüber äußeren Ansprüchen oder momentanen unterrichtsinternen Problemen, sondern entwickeln ihre Expertise in einem lebenslangen Lern- und Arbeitsprozeß beständig fort (Edelhoff, 1990, S. 152). Sie tun dies durch eine kritische Analyse und Evaluation ihrer Unterrichtspraxis vor dem Hintergrund theoretischen und erfahrungsbezogenen Wissens. Häufig geschieht dies anhand von Fällen, die als symptomatisch für bestimmte, wiederkehrende Probleme oder Dilemmata empfunden werden (Shulman, 1986). Entscheidender als das Ergebnis, d.h. die eigentliche Lösung eines solchen konkreten Problems, ist nach Schöns Konzept der Lösungsprozeß, d.h. die Art und Weise, wie die Lehrenden das Problem vor dem Hintergrund ihres Wissens und ihrer Erfahrungen definieren und angehen (Schön, 1983, S. 40). Denn erst indem sie sich der Spezifik ihrer subjektiven Sichtweise bewußt werden, machen sie sich das Problem wirklich zu eigen und gewinnen die nötige Distanz, um die konkrete Situation in ihrer Multidimensionalität zu erfassen. In einer Art Dialog mit der Problemsituation vermögen sie dementsprechend verschiedene Handlungsalternativen abzuwägen und deren Konsequenzen abzuschätzen. Die Erfahrungen mit

dem Erproben von solchermaßen begründeten Handlungsentscheidungen schließen einen Reflexionszyklus und bilden gleichzeitig die Grundlage für den nächsten, so daß sich – entsprechend der oben erwähnten Vorstellung vom permanent Lernenden – das Bild einer Spirale ergibt. Die Professionalität von Lehrenden wächst danach mit dem Erwerb von praktischem Handlungswissen, das sich als ein praxiserprobtes Amalgam von propositionalem und fallbezogenem Wissen beschreiben läßt (Shulman, 1986).

Auf die Fortbildungssituation übertragen heißt das, daß Fortbildungen über das Einbringen von theoriegeleiteten Prinzipien und Üben von Fertigkeiten hinaus eines reflektiven Moments bedürfen, wenn sie Lehrende dazu befähigen wollen, autonom und flexibel mit den dort diskutierten Inhalten umzugehen. Allerdings muß diese Maxime mit den Erwartungen der Lehrenden an Fortbildungsveranstaltungen in Einklang gebracht werden: Welche Relevanz messen die Kursleitenden der Reflexion in den meist relativ kurzen Veranstaltungen zu? Wie unmittelbar sollen die Fortbildungsinhalte in ihren Unterricht umsetzbar sein? Versprechen sie sich vielleicht eher Rezepte? Welche Vorstellungen über das eigene Lernen liegen ihren Erwartungen zugrunde?

Resümierend kann festgestellt werden, daß von seiten der Fremdsprachendidaktik mittlerweile Modelle vorliegen, die Grundlage für eine Bestandsaufnahme bestehender Fortbildungsinitiativen und einer darauf aufbauenden Weiterentwicklung der Fortbildungsdidaktik selbst sein können. Nachdem die Fortbildungspraxis lange Zeit von Konzepten eines Transfers von Wissen und Einüben von Fertigkeiten bestimmt war, gilt es nun zu erkunden, welchen Stellenwert das reflektive Modell in den Vorstellungen von Veranstaltern und Teilnehmenden und in der konkreten Fortbildungspraxis heute einnimmt und welche Wirkungspotentiale es birgt. Dazu bedarf es der Evaluationen mit eigenem Instrumentarium.

4. Fortbildungsevaluation als Teil der Lehrerforschung

Was macht den Erfolg einer Fortbildungsveranstaltung für Fremdsprachenlehrende in der Weiterbildung nun für ihre Teilnehmenden aus und wie kann dies ermittelt werden? Bevor im nächsten Kapitel ein qualitatives Untersuchungsdesign für ein Wirkungsforschungsprojekt dargestellt wird, sollen an dieser Stelle als Hintergrund dazu grundsätzliche Fragen geklärt und Bezüge zu bisherigen Arbeiten auf diesem Gebiet hergestellt werden.

Die Beschäftigung mit der eingangs gestellten Frage führt in den Bereich der Lehrerforschung oder genauer, in die *research into teacher thinking*, die in den letzten 20 Jahren eine Flut von Forschungsinitiativen und Publikationen hervor-

gebracht hat (einen Überblick über dieses Forschungsgebiet geben Clark, 1986 u. Freeman, 1996a). Ihre **Grundprinzipien** lassen sich wie folgt skizzieren:

- **Zielsetzung**

Nachdem zunächst noch das Ermitteln der Wesensmerkmale des „guten Lehrenden“ im Vordergrund stand, um diese für Aus- und Fortbildung verfügbar zu machen, treten neben diese letztlich doch normativ ausgerichtete Zielsetzung zunehmend Ansätze, die auf Verstehen jener Denk- und Handlungsprozesse ausgerichtet sind, die „alltäglichem“ Unterricht zugrundeliegen (Elbaz, 1990, S. 28).

- **Forschungsparadigma**

Kennzeichnend ist eine Abkehr von der behavioristisch orientierten, auf effektives Lehrerverhalten ausgerichteten Prozeß-Produkt-Forschung hin zu einer kognitiv orientierten Erforschung der komplexen Beziehung zwischen den verschiedenen Formen pädagogischen Wissens und dem Handeln in konkreten Unterrichtssituationen (Dick, 1994, S. 57ff.). Bei dem Versuch der Ermittlung von (teilweise unbewußten) subjektiven Theorien und der Frage nach ihrer Handlungsrelevanz wird von einem weiten Kognitionsbegriff ausgegangen, indem *narrative ways of knowing* (Bruner, 1986) mit einbezogen werden (z.B. Metaphern, *images*) (Korthagen, 1993; Marland, 1995; Tobin 1990).

- **Methodologie**

Charakteristisch ist die Wende von quantitativen zu qualitativen Forschungsansätzen sowie ein „explorativer Umgang mit explorativen Verfahren“; die Sichtweise von der Lehrerverberufung als eine Kultur mit einer eigenen *language of practice* (Yinger, 1987) und das wachsende Interesse daran, welche Theorien, Überzeugungen und Einstellungen beobachtbarem Lehrerverhalten zugrundeliegen, erfordert einen ethnographischen Forschungsansatz zur Sammlung und Interpretation von Selbstausskünften der Lehrenden (Woods, 1996, S. 48ff.). Dadurch ergeben sich fließende Übergangsmöglichkeiten zur kollaborativen Handlungsforschung (Seaman, Sweeny, Meadows & Sweeny, 1997).

- **Theorie-Praxis-Verhältnis**

Die Beziehung zwischen wissenschaftlicher Forschung und Unterrichtspraxis wird nicht mehr nach einem *top-down* Transmissionsmodell, sondern als interaktive Beziehung betrachtet: Forschungsfragen werden im Dialog mit Lehrenden entwickelt und dann in einem zumeist qualitativen Forschungsdesign beantwortet. Die Ergebnisse werden somit für die Praxis verfügbar und müssen sich an ihren Anforderungen messen lassen (Calderhead, 1993).

- **Lehrerbild**

Lehrende gelten dementsprechend nicht als passive „Empfänger“ von Theorien, welche außerhalb ihrer Unterrichtssituation entwickelt werden, sondern als aktiv handelnde Personen, die bedenkenswerte eigene Theorien haben und diese auch konstant (weiter-)entwickeln (Börger & Tillema, 1993; Clark, 1986). Die Publikation ihrer Erkenntnisse ist daher wünschenswert, soll aber nicht von einer Ausrichtung auf Konventionen der Wissenschaftsrhetorik abhängig gemacht werden; vielmehr wird eine Facettenbereicherung des Diskurses über Fremdsprachenunterricht durch innovative Ausdrucksformen kasuistischen Wissens ausdrücklich erwünscht (Freeman, 1996).

- **Ethische Prinzipien**

Ein wachsendes Problembewußtsein in bezug auf Machtverteilung im Forschungsprozeß führt zu einer veränderten Praxis, indem Forschung nicht **an**, sondern **mit** Lehrenden als aktive Partner betrieben wird (Elbaz, 1990, S. 15f.; Schwerdtfeger, 1996, S. 25f.). Konsequenzen daraus für den Forschungsprozeß sind die Prinzipien Freiwilligkeit, Transparenz und Vertrauensschutz (Punch, 1986).

Für eine Fortbildungsevaluation lassen sich aus diesen Grundprinzipien folgende **Leitkriterien** ableiten:

- Die Wirkung einer Fortbildung auf ihre Teilnehmer kann nicht nur in bezug auf beobachtbares Verhalten ermittelt werden (Außenperspektive), sondern muß deren Einstellungen, Gedanken und Gefühle mit einbeziehen (Innenperspektive) (Marton, 1981). Damit rücken neben der kognitiven Dimension auch Fragen nach der Motivation zum Besuch von Fortbildungsveranstaltungen und nach der Bedeutung sozial-affektiver Faktoren in das Blickfeld (z.B. Persönlichkeit und Rolle der Fortbildenden, Atmosphäre bei der Veranstaltung, Austausch mit Kolleginnen und Kollegen) (Kleinman & Copp, 1993).
- Es geht nicht darum, im Sinne eines Transfers von Wissen oder Fertigkeiten das Erreichen eines von außen gesetzten Ziels der Fortbildung zu überprüfen oder kausale Beziehungen zwischen Teilen der Fortbildung und späterem Unterrichtsverhalten abzuleiten, sondern darum, die inneren Prozesse nachzuzeichnen, die das Fortbildungsgeschehen bei den einzelnen Teilnehmern als Lernende und Lehrende zugleich auslöst und die zu subjektiven Ergebnissen führen (Ehlers & Legutke, 1998, S. 25). Konkret wäre also danach zu fragen: Welche Faktoren begünstigen die Bereitschaft zu Reflexion und Innovation? Welche Rolle spielen die Bestätigung eigener Theorien, Lehr- und

Lerngewohnheiten und die Irritation durch Begegnung mit neuen Ideen (Krumm, 1987)?

- Entscheidend ist das Nachvollziehen der Bedingungen dafür, ob und wie die in der Fortbildung gemachten Erfahrungen und das dort erworbene Wissen in das Handeln im Unterricht umgesetzt werden: subjektive Bedeutsamkeit und subjektive Verfügbarkeit von Handlungen rücken so in den Mittelpunkt (Wahl, 1991). Bedenkenswert ist hier Ehlers & Legutkes Plädoyer für eine „größere Bescheidenheit“, d.h., daß die Veränderung von unterrichtlichem Handeln nicht das allein anzustrebende Ziel von Fortbildungsveranstaltungen sein muß, sondern daß auch bereits deren Wirkung auf Einstellungen und Haltungen der Lehrenden von Bedeutung sei (Ehlers & Legutke, 1998, S. 27).
- Entscheidend ist daher vor allem auch die Frage, wie sich bei der Fortbildung erworbenes Wissen und Erfahrungen in das persönliche Konzept von Fremdsprachenunterricht einfügen: Werden sie wie Bausteine in eine Computerdatei „kopiert und eingefügt“ (additives Prinzip) oder bewirken sie eine Auseinandersetzung mit dem Konzept als solchem und somit eine qualitativ neue Konstruktion? Werden z.B. entwickelte Materialien oder Unterrichtsentwürfe imitiert oder adaptiert, und aus welchen Überlegungen heraus?
- Reflexionen über solche Wirkungsprozesse beziehen sich auf vielschichtiges Wissen der Lehrenden (praktisches Erfahrungs- und Handlungswissen, fachspezifisches Theoriewissen, subjektive Theorien), auf Handlungsabsichten und Versuche, diese Absichten zu realisieren sowie auf Auswertungen dieser Versuche.⁶ Aufgrund der oben angesprochenen besonderen Situation hinsichtlich des Ausbildungsstands von Fremdsprachenlehrenden in der Weiterbildung stellt sich die Frage nach dem Zusammenwirken der verschiedenen Wissensformen auf eine besondere Weise.
- Die Reflexionen darüber beziehen die vielfältigen Kontextfaktoren der jeweiligen Unterrichtssituation ein, die nicht mehr als bloße „Hintergrundvariablen“ gelten und deren Kenntnis die Lehrenden den Forschenden gegenüber als Experten der Praxis ausweist (Clandinin & Connelly, 1986). Angesichts der vergleichsweise noch recht wenig dokumentierten Situation des

⁶ Ausführungen über verschiedene Formen des Lehrerwissens finden sich in Dick (1994, S. 121-156); einen Überblick über verschiedene Ansätze zur Erforschung subjektiver Theorien von Lehrenden innerhalb der englischsprachigen Lehrerforschung geben Clandinin & Connelly (1986); welchen Nutzen die Sprachlehrforschung aus der Erforschung subjektiver Theorien ziehen kann und welcher methodologische Ansatz dafür sinnvoll ist, legt Grotjahn (1991) dar. Vgl. außerdem Woods (1996, S. 190 ff.).

Fremdsprachenunterrichts in der Weiterbildung wird dadurch zugleich auch dieses Praxisfeld ein Stück mehr erschlossen.

- In die konkrete Situation ihres Unterrichts sind Lehrende mit ihrer gesamten Persönlichkeit eingebunden; dementsprechend müssen die Reflexionen auch aus einer berufsbiographischen Perspektive betrachtet werden (Kelchtermans, 1993), als Wechselwirkung von situationsspezifischen und personenspezifischen Faktoren (Terhart, 1994). Auf diese Weise wird auch der notwendigen *support culture* Rechnung getragen, die für eine Veränderung von institutionell eingebundenem Fremdsprachenunterricht notwendig ist (Ehlers & Legutke, 1998, S. 13).
- Das Nachzeichnen von Wirkungsprozessen und das Reflektieren darüber kann nur in der Sprache der beteiligten Lehrenden geschehen und leistet damit einen Beitrag zur *language of practice* als eigenem Diskurs (Yinger, 1987). Forschende müssen deshalb äußerste Vorsicht üben, nicht eigene Wertvorstellungen oder Denkmuster vorzugeben und so die „Stimme“ der Lehrenden zu kolonialisieren (Clark, 1986; Elbaz, 1990; Fanselow, 1990).
- Durch ihre Teilhabe an einem wissenschaftlichen Dialog nehmen die Lehrenden eine gleichberechtigte Position im Forschungsprozeß ein (Elbaz, 1990; Pope, 1993). Ihre jeweils eigenen Relevanzsysteme werden damit entscheidend für die Auswahl und Definition von Reflexionsinhalten und für erwogene Lösungsansätze (Clark, 1986).
- Entscheidend für das Zustandekommen eines erfolgreichen, offenen Dialogs zwischen Forschenden und Lehrenden ist die Schaffung einer vertrauensvollen, partnerschaftlichen Beziehung zwischen ihnen (Punch, 1986; Sabar, 1994). Etwaige Abhängigkeiten (z.B. seitens des Forschers aufgrund von Publikationsdruck) oder Interessengegensätze (z.B. wenn ein Lehrender in der Gesprächssituation keinen neutralen Partner wünscht, sondern ein feedback auf eigene Ansichten oder Verhaltensweisen durch das als kompetent dafür eingeschätzte Gegenüber) müssen daher auf der Grundlage der hier vorgestellten Prinzipien zu „neutralisieren“ versucht werden.

Wenn der Erfolg einer Fortbildung als Beitrag zur Professionalisierung von Fremdsprachenlehrenden in der Weiterbildung u.a. daran zu messen ist, inwieweit die Lehrenden zu einer reflektierenden Haltung angeregt oder darin unterstützt werden, dann können qualitative Evaluationen – als positive Nebenwirkung – diesen Erfolg verstärken: Die Interviews fördern das Bewußtwerden und Reflektieren über die vielfältigen Faktoren, die die Wirkung der Fortbildung auf Einstellungen, Gedanken und Handlungen bedingen (Grotjahn, 1991). Dadurch können neue Handlungsspielräume entdeckt, aber auch deren institutionell ge-

setzte oder persönlich gewollte Grenzen genauer identifiziert werden. Dieses Bewußtwerden ist eine Vorbedingung für Autonomie und kann entscheidend zur Ausbildung eines beruflichen Selbstkonzepts beitragen.

5. Projektskizze

Auf der Grundlage der im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Prinzipien soll nun ein Untersuchungsdesign zur Erforschung von Wirkungen von Fortbildungen auf die Einstellungen, das Denken und Verhalten⁷ von Fremdsprachenlehrenden in der Weiterbildung in der chronologischen Abfolge seiner Schritte vorgestellt werden. Seine Hauptbestandteile sind teilnehmende Beobachtung an den Fortbildungsveranstaltungen und qualitative Interviews mit den Fortbildnern und mit den teilnehmenden Lehrenden. Dieses Design wurde zur Auswertung dreier Wochenendseminare zur Fortbildung von Deutsch-als-Zweit-sprache-Lehrenden in der Weiterbildung von mir entwickelt und umgesetzt (Duxa, 1997). Da die Untersuchung noch nicht abgeschlossen ist, kann an dieser Stelle noch nicht über konkrete Resultate berichtet werden. Im Vordergrund steht hier das ihr zugrundeliegende Forschungsdesign.

Die insgesamt vier Interviews mit den Lehrenden folgen einer Entwicklung von anfangs größerer Offenheit zu stärkerer Fokussierung, da die zunächst allgemeinen Untersuchungsfragen im Verlauf der Dialoge mit den einzelnen Lehrenden verfeinert werden und je spezifische Aspekte in den Vordergrund des Interesses treten. Die ersten Interviews werden demnach anhand eines Leitfadens geführt, der lediglich Themen von Untersuchungsinteresse vorgibt, nicht aber die Reihenfolge ihrer Besprechung oder präzise formulierte Fragen. Einzelne Fragen und ihr genauer Wortlaut ergeben sich dann aus dem Verlauf des jeweiligen Interviews, das so den Charakter eines natürlichen Gesprächs annimmt. Die späteren Interviews sind eher problemzentriert, wobei die inhaltliche Fokussierung durch die Relevanzsysteme der Lehrenden bestimmt wird.

Zugang zum Feld

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, daß eine Wirkungsforschung nur bei Beachtung der Prinzipien Freiwilligkeit, Transparenz und Partnerschaftlichkeit sinnvoll sein und zu aussagefähigen Ergebnissen führen kann. Für das „Erreichen“ der Lehrenden ist daher ausschlaggebend, daß diese

⁷ Verhalten ist hier als Oberbegriff für (teilweise bewußtes) Verhalten und (bewußtes) Handeln benutzt, vgl. Wahl (1991).

Prinzipien von der ersten Kontaktaufnahme an ersichtlich und glaubwürdig sind.

Gerade angesichts der schwierigen Arbeitsbedingungen vieler Fremdsprachenlehrender in der Erwachsenenbildung (geringe Sicherheit über Kontinuität ihrer Lehraufträge, wenig Einbindung in die Institution, geringe Einkünfte) kann eine Mitarbeit bei einer Untersuchung, die zusätzlich Zeit und Engagement erfordert, nicht einfach vorausgesetzt oder gar verpflichtend gemacht werden. Besonders wenn aus Datenschutzgründen die Erstansprache der Lehrenden über eine Vermittlung durch die Träger geschieht, ist daher darauf zu achten, daß die Angesprochenen ihre Bereitschaft zur Teilnahme an der Untersuchung nicht – bewußt oder unbewußt – mit „Belohnungserwartungen“ (z.B. mehr Stunden) oder mit der Furcht vor Sanktionen „negativer“ Untersuchungsergebnisse (z.B. keine weitere Beschäftigung) verknüpfen.

Was die Transparenz über die Ziele der Untersuchung betrifft, gilt es herauszustellen, daß es nicht um ein Kontrollieren von erwarteten Ergebnissen oder um ein Überprüfen vorab aufgestellter Hypothesen geht. Hervorzuheben sind vielmehr der explorative Charakter der hier beabsichtigten Wirkungsforschung, der normativen Kriterien widerspricht und die Wichtigkeit unverstellter Selbstauskünfte betont. Angesichts der durch Schul- und Ausbildungserfahrungen fest verankerten Gleichsetzung von Unterrichtsbesuchen mit Beurteilungsverfahren kann dieses Prinzip den Beteiligten nicht deutlich genug gemacht werden.

Ein paritätisches Machtverhältnis läßt sich daher am besten erreichen, wenn die Untersuchung von jemandem außerhalb des unmittelbaren Unterrichts- bzw. Fortbildungskontexts durchgeführt wird, der selbst in keinem Abhängigkeitsverhältnis zu den Trägern der Unterrichts- bzw. Fortbildungsveranstaltungen steht (Morse, 1994). Für ein Vertrauensverhältnis zwischen Forschenden und Lehrenden ist es dabei günstig, wenn die Forschenden sich neben dieser Distanz zur jeweils spezifischen Unterrichtssituation durch eine fundierte allgemeine Praxiskenntnis ausweisen. Erstere fördert angstfreie Äußerungen über Interna, und letztere schafft eine gewisse Kollegialität. Schließlich ist für die Durchführung von Wirkungsforschung auch der häufig vernachlässigte *gender aspect* zu berücksichtigen: Warrens Hinweis, daß weibliche Forschende weniger Gefahr laufen, durch ihre Präsenz Einfluß auf den Untersuchungsgegenstand zu nehmen und so die Ergebnisse zu verfälschen, ist sicherlich bedenkenswert (Warren, 1988); es ist daher zu überlegen, inwieweit bei weiblichen Lehrenden von einer größeren Auskunftsbereitschaft gegenüber einer weiblichen Forschungsperson ausgegangen werden kann, insbesondere in Fragen der Berufsbiographie. Angesichts des hohen Frauenanteils unter den nicht haupt-

beruflichen Fremdsprachenlehrenden in der Erwachsenenbildung ist dieser Gedanke von nicht unwesentlicher Bedeutung für das Nachzeichnen von Wirkungsprozessen.

Schritt 1: Konzepte von Fortbildung und Erwartungen der Teilnehmenden

Zentrale Prinzipien der Erwachsenenbildung wie das der Teilnehmerorientierung, d.h. dem Ansetzen an den Bedürfnissen, Lernerfahrungen und Erwartungen der Lernenden, haben natürlich auch für Fortbildungsveranstaltungen Geltung (Edelhoff, 1990, S. 154). Im Vorfeld einer Veranstaltung ist die erste Aufgabe demnach, die Motivation und Erwartungen der angemeldeten Teilnehmer vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Biographie und dem spezifischen Kontext ihrer Unterrichtssituation zu ermitteln.

Zu diesem Zweck wird ein erstes Interview mit den Lehrenden vereinbart, das durch seinen Einstieg über allgemeine Angaben zur Berufsbiographie und zur gegenwärtigen Unterrichtssituation zugleich auch die Funktion des näheren Kennenlernens hat. Ein weiterer wichtiger Inhalt sind Hinweise auf subjektive Theorien der Lehrenden über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, die aus ihren Äußerungen über Erfahrungen mit und Wunschvorstellungen von Fremdsprachenunterricht und Fortbildungsveranstaltungen abgeleitet werden können. Als eine Art WahrnehmungsfILTER für das Fortbildungsgeschehen prägen diese mehr oder weniger bewußten Wertvorstellungen die subjektiven Ergebnisse der Fortbildung in entscheidendem Maße (Ramani, 1987). Um solche Äußerungen nicht von vornherein in eine bestimmte Bahn zu lenken, verläuft dieses Erstgespräch wenig gesteuert, mit nur wenigen Vorgaben im Leitfaden.

Die darin ermittelten Aussagen können über eine Rückmeldung an die Veranstalter formativ auf die Fortbildung Einfluß nehmen, indem die Transparenz über zugrundeliegende Teilnehmervorstellungen und -bedürfnisse einen Abgleich mit dem Fortbildungskonzept der Fortbildner ermöglicht und so eventuellen Mißverständnissen vorzubeugen hilft.⁸

⁸ Erhebungen von Fortbildungsbedürfnissen, wie Quetz et al. sie im Frankfurter Raum für eine teilnehmergerechtere Veranstaltungsplanung Ende der 70er Jahre durchgeführt hat, sind daher grundsätzlich zu begrüßen (Quetz, Wagner, Surek & Völp, 1981; vgl. auch Kunz, 1996). Gleichwohl stellt sich hier die Frage, ob eine Fragebogenaktion mit weitgehend geschlossenen Fragen ausreichend Aufschluß für Fortbildungsplanung geben kann: Ein Abfragen und Sammeln von gewünschten Themen und Veranstaltungsformen sagt beispielsweise noch nichts über sinnvolle didaktische Konzeptionen von Fortbildungsprozessen aus.

Schritt 2: Fortbildungskonzept der Fortbildner

Um die Fortbildungskonzeption von seiten der Veranstalter in Erfahrung zu bringen, werden in einem nächsten Schritt vorhandene Dokumente (Programme, Einladungsschreiben etc.) daraufhin analysiert, welche Art von Lernbegriff der geplanten Fortbildung zugrundeliegt. Dies wird darüberhinaus in einem fokussierten Interview mit den Fortbildnern ermittelt, in dem sie zur Art und Weise der Themenfindung, zu ihrem Grundkonzept, zur Definition ihrer eigenen Rolle in der Fortbildung, zu Lehrzielen, Methodik und Sozialformen befragt werden.

Auch bei diesem Gespräch erfolgt der Einstieg über allgemeine Angaben zur Person und zur Berufsbiographie. Mit Blick auf die Akzeptanz der Fortbildungen von seiten der Lehrenden als einem möglichen Wirkungsfaktor von Fortbildungen ist hier die Beziehung zwischen ihrer regulären Berufstätigkeit und dem Praxisfeld der Teilnehmenden, ihr Theorie-Praxis-Verständnis und die „Herkunft“ ihrer Fortbildungskompetenz von Interesse. Angesichts des auch durch Sprache gezogenen Grabens zwischen Forschung und Praxis (Freeman, 1996) gehört dazu auch ihre Ausdrucksweise bzw. ihre Einstellung zur Frage nach Reibungspunkten zwischen dem fachwissenschaftlichen Diskurs und der *language of practice*.

Schritt 3: Teilnehmende Beobachtung an der Fortbildung

Nachdem die Grundkonzepte von Lehren und Lernen und die konkreten Überlegungen über die jeweilige Fortbildung bei den Lehrenden und den Fortbildnern ermittelt worden sind, nimmt die Forschende als teilnehmende Beobachterin an der Fortbildung teil und zeichnet sie möglichst vollständig auf Video auf. Darüberhinaus führt sie ein Seminarprotokoll, das den Ablauf der einzelnen Phasen mit den jeweiligen Aktivitäten der Fortbildner und der Teilnehmenden sowie den eingesetzten Medien festhält. In diesem Protokoll werden auch Eindrücke notiert, die für nachfolgende Interviews von Belang sein könnten, z.B. Diskrepanzen zwischen geäußerten Vorstellungen oder Wünschen und tatsächlichem Geschehen. Außerdem dient das Protokoll dazu, Beobachtungen aus denjenigen Veranstaltungsteilen zu speichern, die nicht zum inhaltlichen Programm gehören und/oder nicht aufgezeichnet werden (können). Bei längeren Fortbildungen betrifft dies vor allem die Mahlzeiten und Erholungsphasen, die von entscheidender Bedeutung für die Seminaratmosphäre sind und in denen der Austausch über inhaltliche Fragen häufig fortgesetzt wird.

Was die Beziehung zwischen Forschenden und Lehrenden betrifft, kann die Teilnahme an einer längeren Fortbildung mit gemeinsamer Unterbringung an

einem Tagungsort wesentlich zu Vertrauensbildung und Rapport beitragen, da man durch gemeinsames Tun ein besseres, facettenreicheres Bild voneinander bekommt. Häufig geschieht im Laufe einer solchen Veranstaltung der Wechsel vom Sie zum Du. Die Forschenden müssen daher vorab eine Entscheidung über ihre Rolle und den Grad ihrer Involviertheit treffen. Ein Problembewußtsein über die dem Forschungsdesign angemessene Balance zwischen Distanz und *going native* ist nötig, um von Fall zu Fall das eigene Verhalten und seine Konsequenzen abzuwägen (wenn z.B. Protestaktionen gegen Träger- oder Verbandspolitik geplant werden).

Schritt 4: Ersteinschätzung der Fortbildung durch die Teilnehmenden

Einige Tage nach der Fortbildung werden Interviews mit den Lehrenden geführt, die zunächst ihre spontane Gesamteinschätzung der Fortbildung festhalten sollen. Von Interesse ist hier vor allem, an welchen Faktoren eine solche allgemeine Einschätzung festgemacht wird und mit welchen Begriffen diese beschrieben wird. Den Relevanzsystemen der Lehrenden entsprechend werden dann diejenigen Veranstaltungsteile, die von ihnen als besonders bedeutsam erlebt wurden, wenn möglich mit Hilfe von *video recall* näher in Augenschein genommen. Der zunächst globale Eindruck von der Fortbildungsveranstaltung gewinnt so an Konkretheit: Anhand eines nun aufgefächerteren Interviewleitfadens wird das jeweilige persönliche Ergebnis vor dem Hintergrund der eigenen Vorbildung und Vorerfahrungen und der eigenen Unterrichtssituation beschrieben und begründet. Dies mündet in die Frage, inwiefern die Fortbildung mit Blick auf den eigenen Unterricht zu veränderten Sichtweisen oder Innovationen anregt. Sind solche „Transferabsichten“ vorhanden, werden die Lehrenden zu einer möglichst konkreten Zielbeschreibung ermuntert, was genau sich warum in ihrem Unterricht verändern soll und woran sie das Gelingen ihrer Absicht festmachen würden. Zur Einschätzung der Realisierbarkeit dieser Absichten im Kontext der Unterrichtssituation wird außerdem danach gefragt, welche Momente der Fortbildung und der Unterrichtssituation als förderlich, welche als hinderlich für die Verwirklichung angesehen werden und wie die Möglichkeit der eigenen Einflußnahme eingeschätzt wird. Dieses Fragen nach der subjektiven Handlungsabsicht und nach den situativen Bedingungsfaktoren für das Gelingen soll den Lehrenden nochmals verdeutlichen, daß es hier um eine Art von kollaborativem *action research* geht, d.h., daß sie weder an einer von außen gesetzten Zielvorgabe gemessen noch als allein Verantwortliche für das Unterrichtsgeschehen gesehen werden.

Wiederum von Interesse für die Fortbildner ist abschließend die Frage nach Kritik und Anregungen für eine erneute Fortbildung zum gleichen Thema, die in diesem Kontext ein wesentlich differenzierteres *feedback* liefern kann, als es gewöhnlich während bzw. am Ende von Fortbildungsveranstaltungen geleistet werden kann.

Schritt 5: Unterrichtsbesuch

Wenn die Lehrenden eine aus der Fortbildung erhaltene Anregung in ihrem Unterricht verwirklichen wollen, wird ein Unterrichtsbesuch vereinbart. Ebenso wie bei der Fortbildungsveranstaltung selbst wird der Unterricht mit dem Einverständnis der Lernergruppe auf Video aufgezeichnet und ein Protokoll angefertigt. (Um die Unterrichtssituation dadurch nicht über Gebühr zu beeinflussen, empfiehlt es sich, vor der aufzuzeichnenden Unterrichtseinheit bereits in einer anderen Stunde anwesend zu sein.) Um die Forschende über das konkrete Unterrichtsvorhaben ins Bild zu setzen, findet vor der betreffenden Stunde ein kurzes Interview statt. Darin wird noch einmal der Zusammenhang mit der Fortbildung angesprochen und um eine möglichst genaue Zielbeschreibung gebeten. Wie wichtig die o.g. Prinzipien des Forschungsdesigns sind, wird hier noch einmal deutlich: Wenn ein gewisser Beobachtungseffekt wohl auch nie ganz auszuschließen ist, so ist es im Interesse möglichst unverfälschter Einblicke in das Denken und Handeln der Lehrenden von umso größerer Bedeutung, daß sie nicht aus mangelnder Kenntnis der Untersuchungsziele und der Vorgehensweise oder aus Unsicherheit gegenüber der Forschenden in den Irrglauben geraten, eine „Glanzstunde“ absolvieren zu müssen (Wahl, 1991, S. 134ff.).

Nach dem Unterricht werden die Lehrenden um eine spontane Einschätzung gebeten, inwiefern das Unterrichtsvorhaben ihren Vorstellungen gemäß realisiert werden konnte. Interessant ist hier, nach welchen Kriterien sie ihren Unterricht retrospektiv beurteilen und in welcher Beziehung diese Kriterien zu den vorab geäußerten Zielen ihrer Absichten stehen. Für das letzte, problemzentrierte Interview einige Tage später vereinbaren Forschende und Lehrende abschließend, aus der Rückschau heraus eine Auswahl von Unterrichtsszenen zu treffen, die sie in diesem Nachgespräch reflektieren möchten. Die Gründe für die getroffene Auswahl und die Fragestellung für die Reflexion sollten dabei bewußt gemacht werden, da sie selbst später zu reflektieren sein werden.

Schritt 6: Nachbesprechung des Unterrichts

Das abschließende Interview ist das am stärksten fokussierte von allen, wobei die Blickrichtung zunächst von den Lehrenden selbst und dann erst von der Forschenden vorgegeben wird. Im Vordergrund steht hier das Nachzeichnen des Prozesses von der Absicht, einen Impuls aus der Fortbildung im eigenen Unterricht umzusetzen, über die Planung dieses Vorhabens bis hin zum konkreten Unterrichtsgeschehen. Nachdem die Zielvorstellungen und das geplante Vorgehen noch einmal ins Bewußtsein gerufen worden sind, schauen sich die Forschende und der Lehrende gemeinsam diejenigen Unterrichtsszenen an, die der Lehrende für die Nachbesprechung ausgewählt hat. Zuvor nennt der Lehrende den Grund für seine Auswahl und sein genaues Beobachtungsinteresse, und die Forschende bittet ihn darum, die betrachteten Passagen „laut denkend“ zu kommentieren (Weidle & Wagner, 1982). Von Interesse sind hier also das Relevanzsystem des Lehrenden und seine Sichtweise oder Erklärungen der ausgewählten Situationen. Der Gesprächsverlauf orientiert sich zunächst an den kommentierenden Äußerungen des Lehrenden. Bei Rückfragen durch die Forschende muß unbedingt vermieden werden, einen Rechtfertigungsdruck auf den Lehrenden auszuüben. Es sollte daher nicht nach dem „Warum?“ von Lehrerhandlungen gefragt werden, sondern nach Beschreibungen der Situationen (Fanselow, 1990). Diese Beschreibungen umfassen das Verhalten sowie die Gedanken und Gefühle, die damit einhergingen und liefern auf diese Weise häufig „freiwillige Begründungen“. Die eigene Auswahl der zu reflektierenden Situationen erhöht zudem die Aufmerksamkeit bei der Beobachtung und fördert dadurch die Introspektionsfähigkeit (Wahl, 1979).

Von Interesse ist hier zum einen, welche Unterrichtshandlungen dabei wie bewußt/unbewußt zur Realisierung einer „Transferabsicht“ aus der Fortbildung ausgeführt werden und zum anderen, nach welchen Kriterien dieser Unterricht von den Lehrenden selbst bewertet wird. Von besonderem Interesse ist weiterhin die Passung derjenigen Unterrichtsphasen, die in direktem Zusammenhang mit der Fortbildung stehen mit denen, die die jeweilige Unterrichtsroutine ausmachen (in dem Maße, wie eine solche Unterteilung feststellbar ist). Diskrepanzen können hier „Krisensituationen“ auslösen, wenn z.B. Lerner nicht in der erwarteten Form auf ungewohnte Arbeitsaufträge reagieren. Wenn solche Dilemmata nicht vom Lehrenden selbst angesprochen werden, sind sie ein zentraler Ansatzpunkt für Reflexionsappelle von seiten der Forschenden, da sie eine wichtige Indikatorfunktion haben können: Sie erlauben z.B. Reflexionen über den Sinn eines Verpflanzens rezepthafter Impulse aus Fortbildungen in den eigenen Unterricht und über die Implikationen daraus für das eigene Lernen, wo-

bei sich auch Bedarf für weitere Fortbildungen auftun kann (Altrichter & Posch 1990, S. 182ff.). Zudem können sie helfen, den Unterschied zwischen *espoused theories* (die der Lehrende zu befolgen vorgibt) und *theories-in-use* (die u.U. aus der Unterrichtsbeobachtung gefolgert werden können) bewußt zu machen (Argyris & Schön, 1974), womit nochmals auf die fortbildungsunterstützende Funktion der Untersuchung hingewiesen wäre.

Schritt 7: Datenauswertung

Für eine Einzelfallanalyse werden die transkribierten Interviews nach den Themen der Leitfäden und evtl. zusätzlich angesprochener Aspekte gebündelt und auf Kernaussagen reduziert (Kombination von deduktiver und induktiver Kategorienbildung). Die so geordneten Aussagen werden dann in zwei Schritten einer kommunikativ-interpretativen Analyse unterzogen: Zunächst werden sie daraufhin untersucht, ob und welche Muster sich abzeichnen und welche Verbindungslinien zwischen Fortbildung und Unterricht gezogen werden (Altrichter & Posch 1990, S. 168ff.). Durch eine Interpretation der jeweiligen Aussagen sowie der Beobachtungen aus der Fortbildung und aus dem Unterricht wird danach für jeden einzelnen Lehrenden ein Profil erstellt und im Sinne einer kommunikativen Validierung mit ihm abgestimmt.

Das zentrale Anliegen der interpretativen Datenauswertung ist die Rekonstruktion der subjektiven Situation der Lehrenden vor und nach dem Besuch der Fortbildung mit Hilfe ihrer introspektiven Selbstausskünfte und des beobachteten Unterrichts. Bei der Analyse muß sich die Forschende mit einer allzu festen Kategorienbildung zurückhalten und bei der wiederholten Sichtung der Daten für unterschiedliche Möglichkeiten von Wirkungszusammenhängen offenbleiben. Für die Interpretation der Aussagen ist die Analyse von verwendeten Metaphern ein ergiebiger Ansatzpunkt, da sie der Komplexität der aufzudeckenden inneren Prozesse besonders gerecht werden und durch ihren generativen Charakter und ihre Unschärfe zu neuartigen Analyseperspektiven anregen können (Miles & Huberman, 1992, S. 221f.). Bei der Analyse und Interpretation der Interviews und Unterrichtsbeobachtungen ist vor allem darauf zu achten, daß ambivalente oder widersprüchliche Aussagen der Lehrenden nicht vorschnell geglättet werden. Zum einen muß ein exploratives Untersuchungsdesign den Lehrenden ein Recht auf Widersprüche zugestehen (Clark, 1986, S. 9), zum anderen können Inkonsistenzen Ansatzpunkte für die Fortbildungsdiagnostik liefern, z.B. als Hinweise auf Dilemmata in der Unterrichtssituation der Lehrenden, welche in Fortbildungen zu berücksichtigen wären.

Für eine spätere Rückmeldung an die Fortbildner, die an Einzelergebnissen wahrscheinlich weniger interessiert sein werden, können die Aussagen aller Befragten zu einzelnen Themen in einer vergleichenden Fallanalyse einander gegenübergestellt werden. Der Versuch, Ähnlichkeiten und Unterschiede aus der jeweils spezifischen Biographie und Unterrichtssituation heraus zu erklären, rückt die Bedeutung dieser subjektiven und kontextuellen Faktoren für Fortbildungswirkungen in den Blick. Zugleich gewinnen die Rückschlüsse auf Wirkungsfaktoren der Fortbildungsveranstaltung durch diese Einbindung mehrerer Perspektiven an Validität.

6. Schlußbemerkung

Für die an der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden in der Weiterbildung beteiligten Disziplinen ist die Ermittlung von Kenntnissen darüber, welche Faktoren das Handeln von Fremdsprachenlehrenden bestimmen, von ureigenstem Interesse. Das Plädoyer von Quetz für eine Effektivierung von Fortbildungsveranstaltungen durch eine Ankoppelung an die Sprachlehrforschung (Quetz, 1982a) kann daher erweitert werden auf ein Modell des reziproken voneinander Lernens, indem Sprachlehrforscher u.a. durch Evaluationsstudien wie die hier beschriebene Einblicke in Einstellungen, Denk- und Verhaltensweisen von Fremdsprachenlehrenden bekommen. Empirisch abgesicherte Erkenntnisse über die Wirkung von Fortbildungen auf Lehrende und deren Unterricht sind für die Weiterentwicklung der Fortbildungsdiagnostik von entscheidender Bedeutung, stehen aber bislang noch aus. Ein Engagement von Sprachlehrforschern in diesem Bereich wäre daher auch im Sinne einer Zusammenarbeit von verschiedenen Institutionen und Trägern im Fortbildungsbereich, wie sie seit den frühen 80er Jahren wiederholt angeregt worden ist (Christ 1990; Quetz, 1982b), und würde zugleich die bislang dafür erwogenen Rollen von Hochschulangehörigen um eine neue Komponente erweitern. Eine überlegenswerte Möglichkeit ist dabei nicht zuletzt, Studierende der Sprachlehrforschung als Teil ihrer Ausbildung mit Konzepten der Handlungsforschung und des reflektierenden Lehrers vertraut zu machen und sie in solche Evaluationsverfahren mit einzubeziehen, die damit zugleich die Funktion der Praxisforschung übernehmen würden (vgl. Dick, 1994). Die vorliegende Beschreibung eines möglichen Verfahrens und der ihm zugrunde liegenden Prinzipien mag ein hilfreiches Instrument zu einer solchen Einführung sein.

Literaturverzeichnis

- Alttrichter, Herbert & Posch, Peter. (1990). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinckschardt.
- Appel, Joachim. (in Vorbereitung). *Pädagogisches Erfahrungswissen von Englischlehrer/-innen*. Diss. München.
- Arabin, Lothar. (1996). Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. In Karin Derichs-Kunstmann, Peter Faulstich & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission der Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 179-184). Frankfurt: Beiheft zum Literatur- und Weiterbildungsreport Weiterbildung.
- Argyris, Chris & Schön, Donald. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- AUPELF, The British Council & Goethe-Institut. (Hrsg.). (1987). *Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. Probleme und Modellvorschläge*. Paris: Didier.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Ben-Peretz, Miriam, Bromme & Halkes, Rob. (Hrsg.). (1986). *Advances of research on teacher thinking*. Lisse (NL): Swets and Zeitlinger.
- Börger, Hannelore & Tillema, Harm. (1993). Transferring knowledge to classroom teaching: Putting knowledge into action. In Christopher Day, James Calderhead & Pam Denicolo (Hrsg.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (S. 185-197). London: Falmer Press.
- Bruner, Jerome. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press
- Calderhead, James. (1993). The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers. In Christopher Day, James Calderhead & Pam Denicolo (Hrsg.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (S. 11-18). London: Falmer Press.
- Caspari, Daniela. (1997). Untersuchung zum beruflichen Selbstverständnis von FremdsprachenlehrerInnen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8(1), 95-100.
- Christ, Herbert. (1990). *Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert. (1991). Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung – Versuch der Beschreibung einer Berufsgruppe. In Albert Raasch, Dieter Herold & Cläre Kiupel (Hrsg.), *Fremdsprachen lehren und lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992. Beiträge zum FMF-Kongress in Lübeck* (S. 171-179). Saarbrücken: Universität.
- Clandinin, D. Jean & Connelly, F. Michael. (1986). What is "personal" in studies of the personal. In Ben-Peretz, Bromme & Halkes (Hrsg.). (1986), 21-35.
- Clark, Christopher M. (1986). Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. In Ben-Peretz, Bromme & Halkes (Hrsg.). (1986), 7-20.
- Dick, Andreas. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinckschardt.
- Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter* (1968ff.). Loseblatt-Sammlung, Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Frankfurt/M.: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Duxa, Susanne. (1997). „Wichtig ist ja dann die Umsetzung“ – Fortbildungen und ihre Wirkungen auf DfaA-Kursleitende. *Deutsch lernen*, 22, 99-110.

- Edelhoff, Christoph. (1990). Professionalität und Professionalisierung in der Lehrerfortbildung. In Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.), *Brempunkte der Lehrerfortbildung. Positionen – Aufgaben – Entwicklungen* (S. 149-164). Hildesheim: Olms.
- Ehlers, Swantje & Legutke, Michael. (1998). Fortbildung von Fremdsprachenlehrern: Bestandsaufnahmen und Revision. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9(1), 11-34.
- Elbaz, Freema. (1990). Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking. In Christopher Day, Maureen Pope & Pam Denicolo (Hrsg.), *Insights into teachers' thinking and practice*. (S. 15-42). London: Falmer Press.
- Fanselow, John F. (1990). "Let's see": Contrasting conversations about teaching. In Richards & Nunan. (Hrsg.). (1990), 182-197.
- Feuchthofen, Jörg E. (1995). Qualität allerorten. *Grundlagen der Weiterbildung*, 6, 129-130.
- Freeman, Donald. (1996). Redefining the relationship between research and what teachers know. In Kathleen M. Bailey & David Nunan (Hrsg.), „Voices from the language classroom“. *Qualitative research in second language education* (S. 88-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, Donald. (1996a): The "unstudied problem": Research on teacher learning in language teaching. In Donald Freeman & Jack C. Richards (Hrsg.), *Teacher Learning in Language Teaching* (S. 351-378). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grimme, Wolfgang. (1988). Der Kursleiter neuen Typs. Probleme der Beschäftigung und Konsequenzen für die Arbeit im Fachbereich Sprachen. In Axel Vielau u.a. (1988), *Fremdsprachen an der Volkshochschule. Arbeitsschwerpunkte und Entwicklungstendenzen* (S. 26-30). Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Grotjahn, Rüdiger. (1991). The Research Programme Subjective Theories. A new approach in second language research. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 187-214.
- Kelchtermans, Geert. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education*, 9, 443-456.
- Kleinman, Sheryl & Copp, Martha A. (1993). *Emotions and fieldwork*. Newbury Park: Sage.
- Kommission Sprachen des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen. (1994). Entwicklung einer Basisqualifikation für neue Kursleiterinnen und Kursleiter im Sprachenbereich. *Deutsch lernen. Zeitschrift für den Unterricht mit ausländischen Arbeitnehmern*, 19, 54-59.
- Korthagen, Fred A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teacher & Teacher Education*, 9, 317-326.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1987). Lehrerfortbildung als Hilfe zur Veränderung des eigenen Lehrerverhaltens. In AUPELF, The British Council & Goethe-Institut (Hrsg.). (1987), 111-123.
- Kunz, Barbara. (1996). Eine empirische Untersuchung: Konzepte der Kursleiterfortbildung. *Zielsprache Französisch*, 28, 106-116.
- Legutke, Michael. (Hrsg.). (1995). *Handbuch für Spracharbeit*. Teil 6/1: Fortbildung. München: Goethe-Institut.
- Marland, P.W. (1995). Implicit theories of teaching. In Lorin W. Anderson. (Hrsg.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. (2. Aufl., S. 131-136). Oxford: Pergamon.
- Marton, Ferenc. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Meisel, Klaus. (Hrsg.). (1995). *Qualität in der Weiterbildung: Dokumentation DIE Kolloquium*. Frankfurt/M.: DIE.
- Meisel, Klaus. (1998). Thema Kursleitung. Editorial. *DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 5, 3.
- Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael. (1992). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods* (2. Aufl.). Beverly Hills: Sage
- Morse, Janice M. (1994). Designing funded qualitative research. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of Qualitative Research* (S. 220-235). Thousand Oaks: Sage.

- Nuissl, Ekkehard. (1995). Qualität und Markt. Pädagogische Kommentierungen zu den Aufregungen der Qualitätsdebatte. In Meisel (Hrsg.). (1995), 8-20.
- Pohl, Karl-Heinz, Schönfeld, Michael & Stöbe, Sybille. (1995). Qualitätsmanagement für Weiterbildungsträger. Zertifizierung allein genügt nicht. *Grundlagen der Weiterbildung*, 6, 131-139.
- Punch, Maurice. (1986). *The politics and ethics of fieldwork*. Beverly Hills: Sage.
- Quetz, Jürgen. (1982a). Ausbildung und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern in der Erwachsenenbildung – aber wie? In Quetz & Raasch (Hrsg.). (1982), 5-21.
- Quetz, Jürgen. (1982b). Möglichkeiten der Kooperation zwischen Hochschule und VHS. In: Hanno Schilder (Hrsg.), *Weiterbildung im fremdsprachlichen Bereich als universitäre Aufgabe* (S. 80-92). Duisburg: Universität.
- Quetz, Jürgen & Raasch, Albert. (Hrsg.). (1982). *Fremdsprachenlehrer für die Erwachsenenbildung. Aus- und Fortbildung von neben- und hauptberuflichen Mitarbeitern*. Braunschweig: Westermann.
- Quetz, Jürgen, Wagner, Gerda, Surek, Karl-Heinz & Völp, Andreas. (1981). *Fortbildungswünsche und -möglichkeiten von nebenamtlichen Englischkursleitern im Großraum Frankfurt/Main-Wiesbaden*. Institut für England- und Amerikastudien der Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt (Typoskript).
- Raasch, Albert. (1982). Zur Situation der Aus- und Fortbildung nebenberuflicher Kursleiter im Fach Französisch im Bereich der Volkshochschulen. In Quetz & Raasch (Hrsg.). (1982), 45-52.
- Raasch, Albert. (1987). Werkstattgespräch: Lehrerfortbildung im Fremdsprachenbereich. In: AUPELF, British Council & Goethe Institut (Hrsg.). (1987), 125-135.
- Raasch, Albert. (1995). Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern. In Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.). (1995), 552-556.
- Ramani, Esther. (1987). Theorizing from the classroom. *English Language Teaching Journal*, 41, 3-11.
- Reischmann, Jost. (1993). Erfassung von Weiterbildung – Wirkungen: Probleme und Möglichkeiten. *Grundlagen der Weiterbildung*, 4, 199-206.
- Reiske, Heinz. (1995). Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. In Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.). (1995), 532-537.
- Richards, Jack C. & Nunan, David. (Hrsg.). (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sabar, Naama. (1994). Ethical concerns in teacher-thinking research. In Ingrid Carlgren, Gunnar Handal & Sveinung Vaage (Hrsg.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (S. 109-124). London: Falmer Press.
- Scherer, Alfred. (1987). Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zwischen Professionalisierung, Deprofessionalisierung, neuer Selbständigkeit und Grauzonenarbeit. In Klaus Harney, Dieter Jütting & Bernhard Koring. (Hrsg.), *Professionalisierung in der Erwachsenenbildung* (S. 59-112). Frankfurt/M.: Lang.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1996). Fremdsprachenunterrichtsmethodik und Macht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 23, 24-28.
- Seaman, Alan, Sweeny, Barry, Meadows, Pamela & Sweeny, Marilyn. (1997). Collaboration, reflection, and professional growth: A mentoring program for adult ESL teachers. *TESOL Journal*, 7(1), 31-34.
- Shulman, Lee S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Siebert, Horst. (1995). Qualitätssicherung – pädagogisch gesehen. *DVV magazin Volkshochschule*, 2(2), 10-15.

- Tabachnik, B. Robert & Zeichner, Kenneth M. (1986). Teacher beliefs and classroom behaviors: Some teacher responses to inconsistency. In Ben-Peretz, Bromme & Halkes (Hrsg.). (1986), 84-96.
- Terhart, Ewald, Czerwenka, Kurt, Ehrlich, Karin, Jordan, Frank & Schmidt, Hans J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt/M.: Lang.
- Thema Kursleitung [Themenheft]. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 5(1), (1998), hrsg. v. Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M..
- Thornbury, Scott. (1991). Metaphors we work by: EFL and its metaphors. *English Language Teaching Journal*, 45, 193-200.
- Tietgens, Hans. (1988). Professionalität in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 38(2), 87-94.
- Timm, Johannes-Peter & Vollmer, Helmut J. (1993). Fremdsprachenforschung: Zur Konzeption und Perspektive eines Wissenschaftsbereichs. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 4(1), 1-47.
- Tobin, Kenneth. (1990). Changing metaphors and beliefs: A master switch for teaching. *Theory Into Practice*, 29, 122-127.
- Wahl, Diethelm. (1979). Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, XI, 208-217.
- Wahl, Diethelm. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wallace, Michael. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warren, Carol A.B. (1988). *Gender issues in field research*. Newbury Park: Sage.
- Weidle, Renate & Wagner, Angelika C. (1982). Die Methode des lauten Denkens. In: Günter L. Huber & Heinz Mandl. (Hrsg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (S. 81-103). Weinheim/Basel: Beltz.
- Woods, Devon. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, Tessa. (1991). *Models and metaphors in language teacher training. Loop input and other strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yinger, Robert J. (1987). Learning the language of practice. *Curriculum Inquiry*, 17, 293-317.

Fremdsprachenunterricht in Israel

Susanne Feigenbaum*

The first part of this article shows how the educational institutions in Israel deal with the ongoing changes within the various linguistic groups and the communicative needs of the country. Special attention is given to Arabic, Hebrew and English as well as to the languages having a special status like French, German and Russian. The second part of the survey reflects the manner with which empirical research tackles all these problems. It reflects the major discussions concerning class-room activities, vocabulary and dictionaries, reading strategies and trilingualism. The author concludes that the young generation of teachers has a positive attitude towards foreign language learning and that personal initiatives help to regulate the burning needs for peace in this region.

1. Problemstellung

Würde man den durchschnittlichen israelischen Schüler fragen, welche Fremdsprachen er lernt, wäre die Antwort entweder „Englisch und Arabisch“ oder „Englisch und Hebräisch“, je nach dem, ob der Befragte aus dem jüdischen oder dem arabischen Sektor stammt. Entgegen dieser populistischen Annahme ist die Sachlage des Fremdsprachenunterrichts in unserem Lande aber um einiges komplexer. Es stimmt natürlich, daß Englisch die hauptsächliche Fremdsprache ist. Man könnte sogar so weit gehen und behaupten, Englisch sei eigentlich eine Zweitsprache in Israel. Die anderen zwei erwähnten Sprachen sind beide offizielle Landessprachen und daher nur vom linguistischen Standpunkt aus fremd.¹ Zur Landes- und Fremdsprache kommt die Gruppe der Einwanderersprachen, was die Vielsprachigkeit unseres Landes verdeutlicht.

Im nachfolgenden Aufsatz möchten wir zeigen, wie man mit dieser vielfältigen Situation umgeht.² Der erste Teil betrifft die Struktur des Fremdsprachenunterrichts in Grund-, Sekundar- und Hochschulen. Im zweiten Teil wenden wir uns spezifischen Problemen einzelner Sprachen und Sprachgruppen zu und im dritten Teil einigen theoretischen Betrachtungen.

* **Korrespondenzadresse:** Dr. Susanne Feigenbaum, Abteilung für Fremdsprachen, Universität Haifa, Mt. Carmel, 31905 Haifa – Israel. e-mail: suzanf@research.haifa.ac.il. Fax: 972 4 8240128

¹ Unter dem englischen Mandatsgesetz wurden 1947 Englisch, Arabisch und Hebräisch zu offiziellen Landessprachen deklariert. Nach der Gründung des Staates Israel 1948 wurde Englisch von dieser Regelung ausgeschlossen.

² Diese Arbeit baut auf Auskünften vieler Kollegen auf, denen ich hiermit danken möchte.

2. Struktur

2.1. Vor dem Abitur

In den letzten vom israelischen Erziehungsministerium herausgegebenen Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht in Sekundarschulen wird erfreulicherweise die Wichtigkeit des Sprachunterrichts hervorgehoben (vgl. The Ministry of Education, 1996). Es heißt dort,

„Sprachen seien notwendig für die menschliche Kommunikation, für die Entwicklung von Toleranz sowie für die wirtschaftlichen Bedürfnisse des Landes. Israel sei seit seinem Bestehen eine mehrsprachige Gemeinschaft. Diese Sachlage habe sich mit der letzten Immigrationswelle aus den osteuropäischen Ländern und Äthiopien verschärft. Dazu komme der Friedensprozeß mit unseren arabischen Nachbarn, der die Notwendigkeit einer mehrsprachigen Erziehung noch dringender mache.“

Um der Mehrsprachigkeit gerecht zu werden, wird vorgeschlagen, der Hauptsprache Hebräisch³ die drei anderen wichtigen Sprachen Arabisch, Französisch und Russisch anzugleichen; Arabisch als L1 der israelisch-arabischen Bevölkerung, Französisch und Russisch als L1 bei Eltern und Kindern der beiden hauptsächlichsten Einwanderungswellen. Die letzteren werden im Bericht als „Sondersprachen“ bezeichnet. In jedem Sektor soll die jeweilige L1 Vorrang haben in der Hoffnung, daß dies auf den Fremdsprachenunterricht fördernd wirkt. Alle Kinder, deren L1 nicht Hebräisch ist, sollen außerdem ein ausgezeichnetes Niveau in dieser Sprache erlangen, um sich in der israelischen Gesellschaft gleichwertig bewegen zu können. Eine Übersicht über diese Vorschriften geben Tab. 1 und 2.

Wie gesagt, soll jede Sprachgruppe ihre Muttersprache L1 perfekt beherrschen, d.h., jeder soll ein Abitur von 5 Punkten erreichen. Dies gilt auch für Hebräisch im arabischen Sektor. Hingegen wird für Arabisch im jüdischen Sektor und für Englisch in allen Sektoren differenziert zwischen rezeptiven und produktiven Sprachfähigkeiten.

³ Israelisches Hebräisch ist vor rund einem Jahrhundert durch die Gründung des ersten sprachenkomitees, ein Vorläufer der heutigen Akademie der Hebräischen Sprache, wiederbelebt worden. Es hat sich inzwischen zu einer natürlichen Sprache entwickelt, mit einem für jeden modernen wissenschaftlichen und kulturellen Bedarf entwickelten Vokabular.

Tabelle 1: Obligatorische Sprachen in den Sekundarschulen

Sprache	Abiturpunkte	Unterrichtseinheiten
L1 Hebräisch/Arabisch	5	2.-9. Klasse = 4 Std.; 10.-12. Klasse = 3-4 Std. obligatorisch, 1-5 Std. zusätzlich
L2/3 Hebräisch für arabische Muttersprachler	5	2.-9. Klasse = 4 Std.; 10.-12. Klasse = 3-4 Std. obligatorisch, 1-5 Std. zusätzlich
L3 Arabisch für hebräische Muttersprachler	a) 3 b) 5	5.-6. Klasse = 2 Std.; 7.-10. Klasse = 3 Std.; 11.-12. Klasse = 3-8 Std. (cf. b)
L2/3 Englisch für alle Gruppen (Juden = ca. 80%, Araber und Drusen = ca. 20%)	a) 3 b) 5	3. Klasse = 2 Std.; 4. Klasse = 3 Std.; 5.-6. Klasse = 4 Std.; 7.-9. Klasse = 4-5 Std.; 10.-12. Klasse = 3-4 Std., 1-5 Std. zusätzlich (cf. b)

Tabelle 2: Sprachen mit Sonderstellung

Sprache	Abiturpunkte	Unterrichtseinheiten
Französisch	a) 3 b) 5	5.-6. Klasse = 2 Std.; 7.-10. Klasse = 3 Std.; 11.-12. Klasse = 3-8 Std.
Russisch	a) 3 b) 5	1.-9. Klasse = 3 Std.; 10.-12. Klasse = 3-8 Std.
Andere Sprachen	3	5.-6. Klasse = 2 Std.; 7.-10. Klasse = 3 Std.; 11.-12. Klasse = 3-8 Std.

Bei den obigen Angaben ist zu bemerken, daß Einwanderergruppen ein eigens für sie ausgebautes Integrationsprogramm befolgen. Der Fall einer Gruppe von 45 russischen Sechszehnjährigen, die ohne ihre Eltern ins Land kamen, mag dies veranschaulichen. Sie wohnen während eines Jahres im Kibbutz *Mishmar Haemek* und werden täglich nach Haifa gebracht, um dort in einer Sekundarschule vor allem Hebräisch zu lernen. Allmählich wird ihr Stundenplan dann von 19 Wochenstunden Hebräisch auf andere Fächer erweitert, so daß sie sich im darauffolgenden Jahr zusammen mit andern israelischen Schülern aufs Abitur vorbereiten können.

Als Einwanderersprachen, deren Hintergründe wir weiter unten entwickeln, genießen Französisch und Russisch eine Sonderstellung. Sie können deshalb als Alternativsprache zu Englisch und/oder Arabisch gewählt werden unter der Bedingung, daß man sie in einem L1-Programm lernt. In einem L3-Programm fällt diese Option weg. Unter den „anderen Sprachen“ sind Yiddisch, Ladino, Amharisch, Spanisch, Deutsch, Japanisch, Chinesisch und Italienisch aufgeführt. Man verlangt Kommunikationsfähigkeiten auf der Anfängerstufe in der 10. Klasse oder Sprach- und Literaturkenntnisse auf der Fortgeschrittenenstufe im 11.-12. Schuljahr. Der Fall Deutsch wird in Abschn. 2.1.3. genauer beschrieben.

2.2. Nach dem Abitur

2.2.1. Obligatorische Sprachen

Die Eintrittsbedingungen an israelische Hochschulen beweisen, daß Sprachkenntnisse eine wichtige Stellung im akademischen Leben einnehmen. Neben dem Abitur haben die Studenten eine von den Universitäten vorgeschriebene psychometrische Eingangsprüfung zu bestehen, welche entweder in Hebräisch, in Englisch, oder in weiteren Sondersprachen abgehalten wird.⁴ Die hebräische Prüfung bedingt den Nachweis in Englisch, die englische Version den Nachweis in Hebräisch. Hebräische und arabische Muttersprachler haben ein Abitur in Hebräisch oder den Nachweis eines jeweils festgelegten Niveaus an der psychometrischen Eingangsprüfung vorzuweisen. Auch in Englisch sind ein gutes Abitur und ein hohes Niveau in der psychometrischen Eingangsprüfung ausschlaggebend. Wer darunter liegt, hat Englisch als Pflichtfach zu belegen, entweder an den Abteilungen für Fremdsprachen oder an der *Pre-Academic Unit*, wie etwa in Haifa. Eine weitere Möglichkeit bietet die *Open University*, wo Kurse entweder durch Fernunterricht oder in kleinen Gruppen vermittelt werden. Anschließend vermittelt die Universität noch in drei Semestern Lesefertigkeit in akademischen Texten und Quellen. Auf der höchsten Stufe sind die Gruppen nach Studienrichtung zusammengestellt, so daß gleichzeitig die notwendige Fachsprache vermittelt werden kann.

Der Umfang an Unterstützungskursen zeigt, daß man sich der Diskrepanz zwischen den durchschnittlichen Leistungen der Schulen und den Anforderungen der Hochschulen sehr wohl bewußt ist. Die zusätzlichen Möglichkeiten sollen die Lernbedingungen der verschiedenen sozialen und demographischen

⁴ Das psychometrische Examen prüft die selbständige und kreative Denkfähigkeit. Seine Wertung richtet sich jeweils nach den höchsten erzielten Resultaten und beträgt ungefähr ein Drittel des Abiturs.

Gruppen ausgleichen. So können israelische Studenten während zwei Semestern und Einwanderergruppen während vier Semestern das Fehlende nachholen. Man sieht am Beispiel der *Pre-Academic Unit* in Haifa, eine unter akademischer Aufsicht stehende und vom Erziehungsministerium unterstützte Abteilung, daß mit einer breiten Fächerung des Sprachunterrichts besonders auf die Einwanderergruppen eingegangen wird (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Die Verteilung der Sprachlernenden an der *Pre-Academic Unit*, Haifa 1997-1998

Gelernte Sprache	Total	L1-Arabisch/ Hebräisch	L1-Russisch	L1-Amharisch
Englisch	593	273 (46%)	277 (47%)	43 (7%)
Hebräisch	377	56 (15%)	277 (73%)	44 (12%)

2.2.2. Andere Sprachen:

Arabisch (gesprochen), Deutsch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Japanisch, Latein, Russisch, Spanisch, Türkisch und Yiddisch gehören zum Angebot des Fremdsprachenunterrichts an Hochschulen. Als älteste Universität des Landes bietet die *Hebrew University* in Jerusalem in den jeweiligen Seminaren Fremdsprachenunterricht für Studenten anderer Fachrichtungen an. Hier, wie auch an der Fremdsprachenabteilung der Universität Tel Aviv, dauern die Kurse zwei bis sechs Semester und werden akademisch voll angerechnet. Andere Hochschulen begnügen sich mit weniger anspruchsvollen Regelungen. An der Technischen Hochschule *Technion* in Haifa gehören semestriale Fremdsprachenkurse zu den *General Studies*. An der Universität Haifa werden sie nur zu einem Viertel ihrer Stundenzahl und nur mit der Note „Bestanden“ gewertet. Es geht vor allem darum, die für das Studium benötigten Texte zu lesen.

2.2.3. Die Einwanderer aus Äthiopien

Im Brief des Erziehungsministeriums von 1996 ist die Rede davon, daß die Sprachreform auch die Einwandererkinder aus Äthiopien einschließen soll. Es ist vielleicht kein Zufall, daß diese Anweisung zeitlich mit dem Bericht von Lifshitz & Noam (1996) zusammenfällt. In diesem wurde bekannt, daß zwei Drittel der äthiopischen Studenten ihr Studium leider nicht beenden, obwohl sie regelmäßig Nachhilfestunden durch ihre Hochschule oder ihr College erhalten

(vgl. Abschn. 1.2.1). Aus den 1994 mit 410 Studenten durchgeführten Interviews geht hervor, daß sie folgende Punkte als schwierig empfanden:

- a) Quellen in Englisch lesen (38%),
- b) Notieren der Vorträge in Stichworten (20%),
- c) Verfassen von Arbeiten in Hebräisch (12%),
- d) Verstehen von Examensfragen (12%),
- e) aktive Teilnahme an der Lektion (11%).

Man versteht, daß es sich bei diesen Schwierigkeiten ausschließlich um sprachliche Tätigkeiten handelt. Dies wird bestätigt durch die Tatsache, daß 31% der Studenten Englisch als schwieriges Fach bewerten. Gewiß kann der relativ hohe Leistungsausfall dieser Studentengruppe auf finanzielle Schwierigkeiten zurückgeführt werden (bei 42%). Uns Sprachwissenschaftlern sollten aber jene 15% der Studenten interessieren, die für ihr Scheitern folgende Gründe angaben:

- a) Quellen auf Englisch lesen (28%),
- b) Zusammenfassungen schreiben (25%),
- c) Fragen des Lehrers in der Klasse beantworten (21%),
- d) Verstehen, was der Lehrer während der Lektion sagt (18%),
- e) Entziffern von Examensfragen (15%),
- f) Arbeiten auf Hebräisch (12%),
- g) Quellen auf Hebräisch lesen (6%).

Also hat der Mangel an Sprachkönnen einen tiefer reichenden Einfluß, als die Studenten vielleicht selbst ahnen. An den Sprachkursen der *Pre-Academic Unit* (1996) ist man deshalb dazu übergegangen, dem Sprachunterricht einen konzeptuellen Rahmen zu geben, der die Lerner besser auf das akademische Leben vorbereitet. Dazu gehört erstens das Vermitteln von leistungsfördernden Lerngewohnheiten. Eine direkte Maßnahme in diese Richtung ist das ununterbrochene Aneinanderreihen der Semester und der Sommerkurse, obwohl dies nicht immer einfach ist, sei es von Universitätsseite (überfüllte Klassen schließen oft späte Anmeldungen aus) oder von Studentenseite. Zweitens geht es bei dieser Gruppe darum, Selbstsicherheit und Persönlichkeit aufzubauen. Wie eine Lehrerin erzählt, sind äthiopische Studenten genau so lernwillig und -fähig wie alle andern. So bereiten ihnen Wortlisten keine Mühe. Hingegen fehlt es ihnen manchmal am Weltwissen, das in Texten westlicher Kultur vorausgesetzt wird. Um diese Lücke auszufüllen, benutzen die Pädagogen verschiedene Methoden. In einer Anfängerklasse können fremde Begriffe plastisch vermittelt werden, etwa mittels Video. Auf der höheren Stufe wird vorgezogen, die Textauswahl so

zu gestalten, daß sich die Lernenden damit identifizieren können – etwa ein Zeitungsartikel, der von einem jungen Äthiopier handelt.

In ähnlichem Sinne untersucht man seit 1994 den Zusammenhang zwischen Leistungen und sprachlicher Erziehung. Der Unterricht verspricht bessere Erfolge, wenn er nicht ausschließlich in Hebräisch, sondern auch in Amharisch gehalten wird (Spolski, Shohami & Shuster, 1997).

2.3. Einzelne Sprachgruppen

Wenn man die Kategorie der Sondersprachen (vgl. Tab. 2) genauer ins Auge faßt, findet man darunter einerseits die Immigrationussprachen Französisch und Russisch und andererseits moderne Sprachen, die, wie es im Bericht des Erziehungsministeriums heißt, für die Entwicklung von Toleranz, menschlicher Kommunikation und wirtschaftlichen Interessen nützlich sind. Wir wenden uns zuerst den ersten zwei zu, die sich darin unterscheiden, daß Französisch im Rückzug ist, während Russisch an Wichtigkeit zunimmt. (Spolsky, 1995; Spolsky et al., 1995). Das Einwanderungskriterium führt uns anschließend zu Deutsch. Deutsch hat einen besonderen Stellenwert als moderne und als ehemalige Immigrationussprache.

2.3.1. Französisch

Französisch hat zu Recht einen Sonderstatus in Israel, wenn man bedenkt, daß es von mehr als einem Fünftel der Bevölkerung gesprochen wird. Dies wird dadurch verstärkt, daß Französisch für 6% des jüdischen Sektors L1-L2 darstellt (d.h. für Einwanderergruppen aus dem Maghreb, aus Belgien, aus dem französischen Quebec und aus Rumänien). Dazu kommt, daß es sich um eine der offiziellen Sprachen der europäischen Union handelt mit einem Prestige als internationale Kultursprache. Obwohl die Tradition der französischen Sprache durch die Einwanderung aus dem Maghreb in den fünfziger Jahren verstärkt worden war, befindet sie sich heute im Rückzug. Es lernen zur Zeit nur 16% der Kinder von frankophonen Eltern Französisch in der Schule, und offensichtlich besteht hier keine Konkurrenz zu Arabisch und Englisch, so daß wir es mit einer L3 zu tun haben. Dieses Defizit hat soziolinguistische Hintergründe, wie Ben-Rafael (1994) und Spolsky et al. (1997) zeigen. Erstens gingen die meisten Einwanderer aus Nordafrika nach ihrer Ankunft in Israel aus Prestige Gründen zu Hebräisch als Umgangssprache über, um sich mit der neuen Heimat zu identifizieren. Zweitens hatte diese Bevölkerungsgruppe einen Kampf um die soziale Gleichberechtigung zu führen. Als man in den siebziger Jahren vorschlug, in den Agglomerationen mit frankophonem Hintergrund Englisch durch Französisch zu

ersetzen, wurde dies mit der Begründung abgelehnt, daß man sich damit einen Stempel der Zweitklassigkeit aufsetze. Inzwischen ist Französisch aber zu einer elitären Sprache geworden, die nur in Human- und Realgymnasien angeboten wird, wie z.B. in der *Alliance Israélite Universelle* in Haifa, Jerusalem und Tel Aviv. Dies wiederum hat ironischerweise den Ausschluß frankophoner Kinder zur Folge, welche in Gebieten wohnen, wo nur Berufsschulen bestehen. Man muß annehmen, daß es dort keinen Bedarf für Französisch gibt, denn grundsätzlich sollte bei einer Nachfrage von zwölf Schülern eine Klasse eröffnet werden.

Im jüdischen Sektor sind es rund 200 Schulen (1280 Klassen), die Französisch anbieten. Dies ergibt etwa 33000 Schüler, wovon jedoch nur ein Drittel die höchste Unterrichtseinheit von 6 Std. nimmt. Verteilt auf die Schuljahre ist das Bild der Schülerzahl wie folgt: 6. Schuljahr = 50; 7. Schuljahr = 50; 8. Schuljahr = 7200; 9. Schuljahr = 8300; 10. Schuljahr = 5200; 11. Schuljahr = 1910; 12. Schuljahr = 1800.

Man rechnet mit 3000 Abiturienten, mehrheitlich auf der niedrigsten Stufe (3 Pkt). Die Lehrerausbildung wird von den meisten Universitäten übernommen. Im Durchschnitt sind die 300 LehrerInnen Akademiker und selbst frankophoner Herkunft.

Der arabische Sektor bietet Französisch hauptsächlich durch die konfessionellen Privatschulen an (vgl. Institut Français, 1997). Da ist einmal das unter französischer Obhut stehende *Collège des Frères* in Jaffa, wo rund 1000 Schüler von der niedrigsten Klasse an bis zum Abitur lernen und wo Französisch sogar die Hauptunterrichtssprache ist. Mit 780 Schülern das zweitwichtigste Institut ist die *Ecole des Sœurs de St. Joseph* in Nazareth, die jährlich 15 Schüler auf das israelische Abitur vorbereitet. Sechs weitere Institute in Jaffa (*Collège Terra Sancta*), Haifa (*Ecole des Sœurs de Nazareth*, *Collège du Carmel*, *Collège des Carmélites italiennes*), Nazareth (*Collège Jesus Adolescent – Don Bosco*) und Ibilin (*College du Prophète Elie*) haben sich im Französischunterricht einen Namen gemacht. Sie betreuen 1300 Schüler gemäß dem staatlichen Curriculum, wenn auch nicht immer bis zum Abitur.

Die zurückgehende Zahl der Französischlernenden in den Schulen findet ihr Echo an den Universitäten. Außer in den Lesekursen (vgl. 1.2.2.), ist die Anzahl der eingeschriebenen Studenten gering (schätzungsweise 500). Im Privatsektor wird Französisch in den großen Städten von Berlitz und hauptsächlich von den Kulturzentren des Französischen Instituts angeboten. Dort sind rund 3500 Teilnehmer eingetragen.

2.3.2. Russisch

Der zweite Fall unter den Sondersprachen ist das einst vernachlässigte und heute mit Begeisterung studierte Russisch. Noch 1972 wurde der Vorschlag des damaligen Präsidenten der Universität Tel Aviv abgelehnt, Russisch als Forschungssprache neben Englisch einzuführen. Die wissenschaftliche Begründung war anscheinend nicht so ausschlaggebend wie die heute gültigen soziolinguistischen Richtlinien. Es bedurfte der großen Einwanderungswelle von 1989 bis 1995, mittels welcher die russischsprechende Bevölkerung ungefähr auf 10% der Gesamtbevölkerung stieg, um auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts aufmerksam zu machen. Das Erlernen von Hebräisch bereitet vor allem der älteren Generation Mühe, daher sollten ungefähr ein Zehntel aller Arbeitskräfte im öffentlichen Dienst Russisch beherrschen.

Wie oben erwähnt, ist Russisch im neuen Schulprogramm von 1996 auch auf der L1-Stufe eingebaut. Vor diesem Zeitpunkt jedoch herrschte die Ansicht, daß die Landessprache besser gelernt würde, wenn man die Muttersprache vernachlässigt. In einer für russischsprechende Eltern und Lehrer herausgegebenen Zeitschrift wehrte sich eine Sprachlehrerin gegen dieses Vorurteil, wie man im nachstehenden Ausschnitt sieht.

„Sollen wir unseren Kindern Russisch lehren? Unbedingt. Nur Russisch kann als Vollwertsprache für das heranwachsende Kind gelten und dazu verhelfen, seine Fähigkeiten zu entwickeln. Man glaubt kaum, wie manches Kind von Neueinwanderern beim Schulpsychologen landete und nur dank einem Interview in Russisch der Hilfsschule entging. Sprache ist mehr als ein einfaches Verständigungsmittel. Sie bildet die Persönlichkeit, sie widerspiegelt Kultur. Wenn wir dem Kind die Muttersprache nehmen, verliert es jegliche Basis der Verständigung.“

Manche Jugendliche ziehen es vor, das Abitur auf Russisch zu machen. Sie entdecken dann, daß sie eigentlich gar nicht Russisch können. Dieser Mangel hindert sie dann auch noch, gute Resultate in Englisch zu erzielen. Die beiden Sprachen besitzen ja einen Bestand an ähnlichen Internationalismen, der sich nur günstig auswirken könnte.

Trotzdem haben sich einige Eltern dazu entschlossen, zu Hause nur noch Hebräisch zu sprechen, denn sie glauben, daß ihre Kinder dann unter den hier aufgewachsenen nicht mehr auffallen. Aber man kann nicht dadurch ein hebräischsprechendes Kind bilden, daß man einfach die Muttersprache auslöscht. Ich glaube eher, daß, wenn unsere Kinder gut Russisch sprechen lernen, sie dann auch gut Hebräisch können.“ (Aronin, 1994).

Diese Streitfrage nahm ihren Anfang in den sechziger Jahren, als es Kindern russischer Neueinwanderern ermöglicht worden war, Ergänzungskurse in Literatur und Sprache in der Muttersprache in der 11. Klasse zu erhalten, um ein 5 Punkte-Abitur zu machen. Gelernt wurde nachmittags, ohne Schulbücher oder festes Programm. Anfang der achtziger Jahre sank dann dieser Schülerbestand erheblich, zum Teil unter dem Einfluß der Eltern, für die ja Russisch negative

Assoziationen hatte. Als Folge wurde von 1985 bis 1990 im Abitur nur noch eine mündliche Prüfung abgehalten. 1987 nahm die Einwanderung wieder zu und der damalige Erziehungsminister entwickelte ein entsprechendes Programm für 9000 Sekundarschüler und 375 Lehrer aus Russland. In diese Periode fällt auch ein L1-Programm für Schüler, die ihr 9. Schuljahr in Rußland beendet hatten. Seit 1995 kann sogar mit etwa 2000 Abiturienten gerechnet werden (Spolski et al., 1995).

Das neue Programm des Erziehungsministeriums berücksichtigt die wechselnden Verhältnisse, nicht zuletzt dank der Einrichtung des Inspektorats für Russisch (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Das neue Sprachprogramm für Russisch

Sprache	Abiturpunkte	Unterrichtseinheiten
Russisch L1	a) 3-5 b) 4 (Arbeit)	9.-10. Klasse = 3 Std.; 11.-12. Klasse = 3-8 Std.
Russisch L2	3	5.-6. Klasse = 2 Std.; 7.-10. Klasse = 3 Std.; 11.-12. Klasse = 3-8 Std.

Das L1-Programm gilt nun für Schüler, die noch nicht länger als vier Jahre in Israel leben. Alle betroffenen Jahrgänge erhalten ein vierjähriges Unterstützungsprogramm in Russisch, das die Schüler von Französisch und Arabisch befreit. Gelehrt wird klassische und moderne russische Literatur, darunter auch die sog. „anti-sowjetischen“ Werke. Auch als Zweitsprache kann Russisch nun bei einer Mindestzahl von 12 Schülern eingeführt werden. Es bestehen zur Zeit zehn solche Klassen. Betroffen sind hauptsächlich Kinder, die weniger als neun Schuljahre in Rußland absolviert haben, und jene einer älteren Generation von Einwanderern, bei denen passive Kenntnisse vorausgesetzt werden können. In den ersten Jahren werden Sprach-, später auch Literaturkenntnisse vermittelt.

Eine günstige Voraussetzung für die russische Sprachsituation ist, daß mit der letzten Einwanderungswelle etwa 100 Sprachlehrer ins Land kamen. Ein pädagogisches Diplom aus den Oststaaten und Berufserfahrung berechtigen den Lehrer zu einem provisorischen Lehrerdiplom in Israel. Im Laufe der zwei folgenden Jahre muß eine ergänzende Ausbildung absolviert werden, die zum endgültigen Lehrerdiplom führt. Neue Lehrer können nun auch einen pädagogischen Ausweis in Russisch als Fremdsprache erwerben. Es ist bedauerlich, daß bislang nur etwa 10% von ihnen eine volle Stelle für Russisch innehaben. In der

Mehrzahl ist diese Lehrerschaft nur teilzeitlich beschäftigt und deshalb gezwungen, ihr Einkommen auf andere Art zu ergänzen.

Im übrigen hat der Russischunterricht durchaus seine eigene Dynamik. Zu erwähnen ist die wichtige Rolle von alternativen Einrichtungen, die aus der defizitären Situation vor 1995 entstanden waren. Ein gutes Beispiel ist die Erziehungsorganisation *Mofet*, welche 1991 ursprünglich als Wohltätigkeitsorganisation für Neueinwanderer und zur Förderung russischsprechender Kinder gegründet worden war. Heute lernen dort auf Russisch etwa 1300 Kinder von 4 bis 17 Jahren in 18 Niederlassungen des Instituts. Unterrichtet wird neben den wissenschaftlichen Fächern auch russische Grammatik und Literatur. Ein direktes Erzeugnis davon ist die Sekundarschule *Shevah-Mofet* unter der Obhut der Stadt Tel Aviv, wo etwa 600 Schüler kostenlos Russisch von der 7. Klasse an lernen. Es handelt sich um eine alteingesessene Sekundarschule, welche aus sozialen Gründen die Infrastruktur von *Mofet* integriert hat. Hier sei auch noch die private Sekundarschule *Mishlav* in Tel Aviv erwähnt, wo russischsprechende Kinder mit Lernschwierigkeiten integriert werden. Sie erhalten ein Teilprogramm auf Russisch, das ihnen den Anschluß an das staatliche Programm erleichtern soll. Ein weiterer erwähnenswerter Fall ist das *Projekt Siton*, ein 1992 für neu eingewanderte Lehrer gegründeter Verband. Mit dem primären Ziel, den betroffenen Lehrern Arbeit zu verschaffen, hat sich der Verband heute zu einer Organisation mit über einhundert Zentren vor allem im Norden Israels entwickelt. Dank teilweiser staatlicher Unterstützung geben nun über 300 Lehrer etwa 4000 Kindern von vier bis fünfzehn Jahren Nachhilfekurse in den verschiedensten Fächern und natürlich in russischer Sprache.

Im Russischunterricht an Hochschulen sticht die Hebräische Universität Jerusalem mit einem seit 1962 bestehenden akademischen Programm heraus, das bis zum Ph.D. reicht. Der Lehrgang ist in die soziologisch-historische und die sprachlich-literarische Richtung aufgeteilt. Die erste wird auf Hebräisch unterrichtet mit der Bedingung, Russisch als Fremdsprache zu belegen. In der letzten werden die Kurse nach dem ersten Studienjahr nur noch in Russisch abgehalten. Es blieb eine sporadische Episode an der Technischen Hochschule in Haifa, daß man 1971 versuchsweise im Sprachlabor ein Russischprogramm für hebräischsprechende Kinder entwickelte.

2.3.3. Deutsch

Deutsch hat einen widersprüchlichen Rang in Israel. Als ehemalige offizielle Fremdsprache ist es durch den Holocaust zu einer „Nichtsprache“ im Sinne Orwells geworden. Trotz der geringen Anzahl von Deutschlernenden hat die junge

Generation ein normalisiertes Verhältnis zum heutigen Deutschland und seiner Sprache. Wir verweisen auf eine Untersuchung, die wir im Rahmen des Themas „Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht“ (Feigenbaum, 1993) durchgeführt haben. Es ging darum zu erfahren, ob Illustrationen mit nationalsozialistischem Inhalt in einem DaF-Lehrwerk als konstruktiv oder störend empfunden wurden oder ob die Abbildungen fördernd für das Sprachverständnis seien. Die Ablehnung von solchen Illustrationen hatte bei jüdischen und arabischen Studenten in gleicher Weise mehr ideologische als emotionale Gründe.

Wenden wir uns zuerst den Schulen zu. Jede Schule kann und sollte Deutsch als L3 unterrichten, sobald mindestens zwölf Schüler dazu bereit sind. Es können sogar innerhalb eines Ortes oder einer Gegend verschiedene Altersgruppen gestaffelt werden. In den Jahren 1995-1996 lernten 1600 Schüler Deutsch, davon 300 im jüdischen und 1300 im arabisch-christlichen Sektor des Landes. Dank regelmäßiger Austauschprogramme konnten in den letzten acht Jahren etwa 150 Schüler nach Deutschland fahren.

Was die Schulen im jüdischen Sektor Israels betrifft, lernen die Schüler vom 7. bis zum 12. Schuljahr gemäß den in Tab. 2 beschriebenen Zielen, wobei 66 die Abiturprüfung bestanden haben. Im ganzen Land sind es heute acht Sekundarschulen und sechs LehrerInnen, die Deutsch aus verschiedenen Motiven anbieten. Ein Teil der Klassen wurde auf Wunsch der Schüler gebildet, ein Teil als Option im Rahmen des obligatorischen Drittsprachenunterrichts angeboten und ein Teil dank den Initiativen der Schulen eingerichtet. Ein bemerkenswerter Punkt ist vielleicht, daß die Lehrkräfte des jüdischen Sektors von deutschen Quellen finanziert werden und daß das Goethe-Institut ihre Ausbildung und Beaufsichtigung übernimmt.

Der arabische Sektor Israels ist hauptsächlich in Jerusalem aktiv. Hier die Angaben nach Größenordnung:

- (1) Töchterinternat Dar El-Tifel: 600 Schülerinnen vom 4. bis 12. Schuljahr. Ziel – Abitur. Ausgewählte Gruppen werden auf die Eintrittsprüfung deutscher Hochschulen vorbereitet.
- (2) Töchterinternat Schmidt: 500 Schülerinnen vom 3. bis zum 12. Schuljahr. Die Lehrerinnen sind Nonnen aus Deutschland. Ziel – Abitur (22 pro Jahr).
- (3) Martin Luther Schule: 150 Schüler vom 5. bis 10. Schuljahr. Ziel – gute L3-Kenntnisse, kein Abitur.
- (4) Töchterschule Sankt Karl: 40 Schülerinnen vom 4. bis zum 8. Schuljahr. Ziel – gute L3-Kenntnisse, kein Abitur.

Einen weiteren Schwerpunkt bilden die Deutschkurse an den Hochschulen mit ihren rund 800 Studenten. Ein Drittel davon ist in den Studiengängen zu finden,

der Rest in den Lesekursen. Da ist zuerst der Studiengang für Germanistik an der Hebräischen Universität Jerusalem mit rund 250 Studenten (200 in der sprachlichen und 50 in der literarischen Abteilung). Um Nichtmuttersprachler aufnehmen zu können, finden die Vorlesungen im ersten Studienjahr auf Hebräisch statt. Die Studenten erhalten während dieser Zeit vorbereitenden Sprachunterricht. Ein weiterer Studiengang wird von der Universität Bar Ilan angeboten, mit Übersetzungskursen von und nach Deutsch. Da jedoch geringes Interesse dafür besteht, wurde das Programm letztmals 1992-1994 durchgeführt. Die restlichen Deutschlernenden belegen Kurse, die das Leseverständnis fördern. Diese werden an allen Universitäten in den Fremdsprachenabteilungen während 2-4 Semestern angeboten. Die Gründe der Studenten, einen Deutschkurs an der Hochschule zu belegen, können mit denen der Schüler verglichen werden. Teils interessieren sich die Studenten aus persönlichen Gründen für Deutsch, teils ist es Pflichtprogramm (z.B. bei Arabisten, Archäologen, Historikern oder Kunsthistorikern).

Verwendet werden sowohl Lehrwerke aus Deutschland als auch selbstverfaßte. Die Chance, einen gemeinsamen kontrastiven Faktor zu finden, hat sich dadurch verschlechtert, daß Deutsch als L4 eingestuft werden muß. Hebräisch ist nur noch für zwei Drittel der Studierenden L1. Dafür findet man eine Anzahl von Studenten mit Russisch (14%) und einen kleinen Teil mit Arabisch als L1 (2%; vgl. Feigenbaum, 1998).

Zum Abschluß noch einige Bemerkungen zum Privatsektor, wo vorwiegend gesprochenes Deutsch gefragt ist. Neben einigen Abend- und Volkshochschulen denkt man vor allem an das Goethe-Institut in Tel Aviv und Jerusalem. Insgesamt belegen dort rund 1200 Personen jährlich Kurse. Für ein Drittel von ihnen ist Deutsch direkt mit dem Beruf oder dem Studium verbunden, der Rest kommt aus privatem Interesse (vgl. Jarothé, 1996).

2.3.4. *Tscherkessisch*

Obwohl es sich um einen Extremfall handelt, möchten wir einige Worte über die in Israel lebenden Tscherkessen hinzufügen. In den Dörfern Kfar-Kama und Rihania wohnen etwa 3000 Tscherkessen, die sich schon im 19. Jh. in dieser Gegend angesiedelt hatten. Sie haben es geschafft, ihre Kultur und ihre Muttersprache Adyge vor fremden Einflüssen zu bewahren. So sieht man in diesen Dörfern Straßenschilder in den vier Sprachen Adyge, Arabisch, Hebräisch und Englisch. Wahrscheinlich handelt es sich heute um die einzigen Ortschaften, wo Adyge sogar in der Schule unterrichtet wird (Kreindler et al., 1998). Die tscherkessischen Schüler erhalten in den staatlichen Schulen, sei es im arabischen oder im

jüdischen Sektor, von der 6. bis 8. Klasse zwei Wochenstunden Sprachunterricht in ihrer Muttersprache. Unter der folgenden Internetadresse findet man nähere Angaben:

<<http://www.geocities.com/CollegePark/2341/israel.html>>

3. Theoretische Betrachtungen

Die Dynamik des israelischen Fremdsprachenunterrichts wird in großem Maße von der Notwendigkeit bestimmt, den verschiedenen Bevölkerungsgruppen raschmöglichst die beste Lösung anzubieten. Eine nicht zu unterschätzende Rolle in der Gestaltung des Unterrichts spielt jedoch auch die Wissenschaft. Neben zahlreichen für den Sprachunterricht relevanten Forschungen auf dem Gebiet der Arabistik und der Hebraistik, findet man nützliche Untersuchungen und Abhandlungen zu Englisch als Fremdsprache. Der nachfolgende Teil spricht dieses Thema anhand einer Auswahl von Arbeiten aus dem Bereich des Fremd- oder Zweitspracherwerbs an.

3.1. Der Unterricht

Die Schulen haben sich dem kommunikativen Aspekt der Sprache zugewandt. Dies geht zumindest aus den seit 1988 gültigen Empfehlungen des Inspektorats für Englisch hervor, wie auch aus der dem Englischlehrerverband angeschlossenen Jahreszeitschrift TRENDS (Kalekin-Fishman, 1998), welche sich mit der Lehrerausbildung befaßt. Eine weitere Bestätigung findet man im Internet, bzw. auf der Leitseite für den Englischunterricht im Kommunikationssystem SNUNIT (Schwalbe) der Schulen. Die Adresse:

<<http://ietn.snunit.k12.il/resource.OLD.htm>>

vermittelt Kontakte im In- und Ausland zu Organisationen, Verlagen, Zeitschriften, virtuellen Klassenzimmern, wie auch zu den Themen Grammatik, Lehrerausbildung u.a. Dazu gehören abrufbare Grammatikübungen, wie *Verb tenses based on "Green lights to English"*,

<<http://www1.snunit.k12.il/htbin/quiz?general/gram2.htm>>.

Die schnelle Entwicklung dieser beruflichen Unterstützung weist darauf hin, daß eine rege Nachfrage danach besteht. Eine wichtige Hilfe auf diesem Gebiet ist die Vernetzung der Schulen selbst. Die elektronische Adressenliste von etwa einhundert israelischen Sekundarschulen findet man unter der Verbindung

<<http://ietn.snunit.k12.il/isschool.htm>>.

Trotz der grundsätzlichen Bereitschaft zum kommunikativen Unterricht bleiben die Methoden im „reellen“ Klassenzimmer oft konservativ. Kotik & Yonatan (1997) meinen, daß auch heute noch der Schwerpunkt im Fremdsprachen-

unterricht auf Grammatik liegt, vor allem in den Schulbüchern. Die negative Wirkung des vorherrschend kognitiven Unterrichts gehe aus den sinkenden Abiturresultaten in den letzten drei Jahren hervor. Weshalb diese Kluft zwischen Theorie und Praxis? Erstens fordert der kommunikative Ansatz einen individuellen Unterricht. Bei einer durchschnittlichen Größenordnung von 40 Sekundarschülern pro Klasse wird dies oft von Lehrern aus Ungewißheit über den Ausgang abgelehnt. Um dieser Sachlage gerecht zu werden, gäbe es eine Zwischenlösung, die es ermöglichen sollte, kommunikativ zu unterrichten und gleichzeitig die Grammatik dem individuellen Lernstil anzupassen. Durch den Entscheid, Grammatikübungen entweder in Gruppenarbeit oder mit Unterstützung des Lehrers zu lösen, entwickelt der Schüler nicht zuletzt auch das eigene Lernerbewußtsein.

Auch an der Universität wurde nachgeforscht, zu welchem Lernertyp die Studenten gehören. Bensoussan, Kreindler & Avinor (1998) fragten Arabisch L1-, Hebräisch L1- und Russisch L1-Sprechende, welche Lernertätigkeiten sie bevorzugten. Alle Gruppen reagierten positiv auf die Anwesenheit des Lehrers und verlangten Erklärungen oder das Besprechen von Hausarbeiten. Auch wurden Dialoge, Rollenspiel und Übungen gut aufgenommen. Hingegen waren Grammatikübungen und die Arbeit mit dem Wörterbuch nur bei der Russisch L1-Gruppe beliebt. Diese Gruppe bildete ebenfalls eine Ausnahme darin, daß sie Prüfungen für konstruktiv hielt.

3.2. Der Wortschatz

Das Interesse der Fremdsprachenforscher an einzelnen Schwerpunkten der Grammatik hängt auch mit der Frage zusammen, ob der Fremdsprachenunterricht das Wissen oder die Verständigung fördern soll. Es ist sicher kein Zufall, daß kognitive Probleme um das Lexikon in den letzten Jahren wieder in den Blickpunkt geraten sind, während lange Zeit die generative Grammatik bevorzugt war. Das Sprachkönnen war als ein durch Regeln gesteuerter Vorgang betrachtet worden, der ein vorhandenes Lexikon auf richtige Art kombiniert. Bei der Fremdsprache ist dieses Lexikon aber nicht vorhanden, so daß die erste Stufe des Fremdsprachenunterrichts dessen Erstellung betrifft. Die meisten Fragestellungen, die sich mit Lernen von Wörtern beschäftigen, sind heute noch offen. Was die Verständigung angeht, ist es einerseits so, daß es ohne Wortschatz nicht geht, daß aber andererseits oft ein Minimum genügt. Im Hinblick auf das Lernen fragt man sich erstens, ob die neuen Wörter als Liste oder in einem Kontext vorgestellt werden sollen, und zweitens, ob das Vokabular konzeptuell oder durch Gewohnheit verinnerlicht wird.

Obige Kontroverse wird vor allem bei Polysemen akut, wie Bensoussan (1992) zeigt. Sie glaubt, daß Übersetzungsfehler in mehr als 50% der Fälle vermieden werden könnten, wenn Lerner sich daran gewöhnten, das textuelle Umfeld zu beachten. Die Meinung, daß das Umfeld lexikalische Lücken zu füllen vermag, ist wohl noch heute vertreten. Dagegen warnt Laufer (1992, 1997) davor, Lernende mit dieser Methode arbeiten zu lassen, so lange sie keinen genügenden Grundwortschatz besitzen. Oft verleite ja der Kontext zum Raten, und diese Strategie führe nur in einem Viertel der Fälle zum Erfolg. Die Grundbedingung für das Bestehen eines Lesetests sei das Beherrschen von 3000 Wortfamilien (d.h. 4800 Lexemen). Laufer bezieht sich hier auf Auswertungen, laut denen nur sehr niedrige Noten unter der 3000er Marke erreicht worden sind. Genauer gesagt, zeigt sich die größte Schere des Mißerfolges bei Lernenden, die einen Wortschatz von nur 2000 bis 3000 Einheiten besitzen. Über der 3000er Marke sind die Noten wohl unterschiedlich, jedoch mit geringeren Differenzen.

Was das Lernen des Vokabulars anbetrifft, sehen sich die Hochschulen mit einem besonderen Problem konfrontiert. Bekanntlich ist es an den Lesekursen der Fremdsprachenabteilungen erlaubt, ein zweisprachiges Wörterbuch zu benutzen. Die Lernenden erhalten so die Illusion, ein Text sei eine Ansammlung von Wörtern, die mit Hilfe des Wörterbuchs entziffert werden können. Aber auch hier zeigt sich, daß Lerner das Wörterbuch erst dann sinnvoll anwenden, wenn sie einen soliden Grundwortschatz besitzen. Laufer (1997) spricht in diesem Sinne von einem **Sichtvokabular**, das dem Leser ermöglicht, bekannte von unbekanntem Wörtern zu trennen. Bei mangelnder Beherrschung der Wörter verfallen die Lerner dem Trug der **täuschenden Transparenz**. Dazu gehören zuerst einmal die sog. falschen Freunde, wie z.B. *sympathetic*, das auch für Israelis „sympathisch“ ist (vgl. auch Tab. 10). Weitere Fehlerquellen sind Synformen, die ja dazu verleiten, das Wörterbuch vorerst einmal nicht oder an der falschen Stelle aufzuschlagen (vgl. Tab. 5). Man spricht einerseits von **morphologischen Synformen**, wenn die einzelnen Affixe und Morpheme auseinandergehalten und dadurch falsch gelesen werden. Ein Wort, welches Deutschlernenden eine solche Falle stellt, ist „Schriftstellerin“. Das Morphem *-stelle-* kann als „Ort“ und das Wort schließlich als „Literaturstadt“ interpretiert werden. **Graphische Synformen** andererseits betreffen das Schriftbild. Dieses wird unter Umständen vom menschlichen Scanner zu großzügig interpretiert, als Folge von Interferenzen der englischen Orthographie, sowie der unterschwellig hebräischen oder arabischen Schrift.

Tabelle 5: Morphologische und graphische Synformen

Synform	Wort	Interpretation
morphologisch	infallible	kann nicht fallen
	shortcomings	kurze Besuche
	Schriftstellerin	Literaturstadt
graphisch	gegründet	gegrünt
	gestalten	strahlen
	Kleeblatt	Kleblatt
	sich	Sicht
	Strom	Sturm

3.2.1. *Passives und aktives Vokabular*

Die Lesetätigkeit kann zum Vergrößern des passiven Vokabulars beitragen, wenn sie häufig genug geübt wird. Zum Bedauern der Lehrer kann an Hochschulkursen nicht damit gerechnet werden, daß Studenten bei einem Jahrespensum von 40 akademischen Wochenstunden außerhalb der vom Kurs verlangten Tätigkeiten zusätzlich lesen. Es müssen also andere Wege gefunden werden, den Wortschatz zu festigen. Gute Resultate bringen hier Lückentests mit vorbereiteten Texten (Laufer & Osimo, 1991). Es sollte auch vermieden werden, Lexeme in einem zu weit gehaltenen Kontext vorzustellen. Diese Idee könnte als widersprüchlich zu der verbreiteten Annahme wirken, der Kontext sei eine Lehrhilfe beim Wörterlernen. Es gilt jedoch, die Lernbedingungen genauer festzuhalten. Laufer & Schmueli (1997) behaupten, die besten Resultate würden immer noch bei scharfem Fokus auf das neue Lexem erreicht. Dazu gehöre beispielsweise das Glossieren in L1. Gewinnbringend sei ebenfalls, Lexeme in Sätzen vorzustellen, während Texte eher störend auf das Langzeitgedächtnis wirken.

Während das passive Vokabular im oben beschriebenen Fremdsprachenunterricht seinen Dienst tut, ist es natürlich für den Schulunterricht ungenügend, wenn auch relativ hoch. Vor allem auf fortgeschrittener Stufe sollte man dem aktiven Vokabular mehr Aufmerksamkeit schenken, damit die freie Sprachproduktion verbessert wird (Laufer, 1998).

3.3. Lesestrategien

Außer Wortschatzarbeit gibt es natürlich noch andere Aspekte, die beim Lesen von fremdsprachlichen Texten ins Auge gefaßt werden müssen. Einer davon ist

die Motivation, sich überhaupt anzustrengen, einen Text zu lesen. Wenn außer den sprachlichen Schwierigkeiten noch solche des Kontexts dazukommen, befindet sich der Leser in einer doppelt verwirrenden Situation. Solche Probleme können entstehen, wenn der Kontext zu sehr an eine Fremdkultur gebunden ist. Ein weiterer wichtiger Punkt für die Motivation ist bekanntlich, ob der Lernende eine affektive oder eine kognitive Einstellung zur Sprache besitzt, die er lernen will. Abu-Rabia (1996) spricht in diesem Sinne von integrativer und instrumenteller Motivation. Die erste betrifft die persönliche Einstellung der Lernenden zu den Muttersprachlern der Zielsprache und die zweite den Nutzen, der aus der Zielsprache gezogen werden kann. Um die kulturellen Implikationen zweier Minoritätsgruppen für das Lesen von L2-Texten zu vergleichen, wurden israelische Araber, die Hebräisch lernen, israelischen Juden, die Englisch lernen, gegenübergestellt. Tatsächlich sind beide Gruppen vorwiegend instrumentell motiviert und bevorzugen deshalb Texte, in denen die fremdkulturelle Prägung nicht vorherrscht. Die Forderung nach einer ausgewogenen Auswahl an Lesetexten hat den Hebräischunterricht im arabischen Sektor beeinflusst. Es werden zur Zeit nur noch Erzählungen moderner Schriftsteller sowie Texte mit aktuellem Inhalt in das Schulprogramm aufgenommen.

3.4. Das Wörterbuch

Die Auseinandersetzung mit dem Wörterbuch hat in Israel eine ansehnliche Tradition. An den Hochschulkursen ist das zweisprachige unerlässlich, obwohl Lehrer das einsprachige wohl lieber hätten. Das letztere enthält ja Anwendungsbeispiele, die selbst schon eine sprachliche Bereicherung bewirken. Vom Standpunkt des Lernenden sollte jedoch das Wörterbuch schnell und bequem benutzbar sein. Aus diesem Grunde lohnt es sich, die Vor- und Nachteile verschiedener Wörterbücher vorzustellen und Faktoren wie Erklärung, Übersetzung, Synonyme, Beispiele, Orthographie, Silbentrennung sowie grammatische Angaben gegenseitig abzuwägen (vgl. Koren, 1997).

Englischlernende haben das zweisprachige Lernerwörterbuch Englisch-Hebräisch von Hornby & Reif (1978) zur Verfügung, welches übrigens das erste seiner Art war. Seine Novität bestand darin, ein einsprachiges Wörterbuch in der Zielsprache Englisch durch Anfügen eines hebräischen Glossars zu einem zweisprachigen umzuwandeln. Tab. 6 zeigt ein Beispiel daraus.

Diese Synthese zwischen den zwei Grundtypen hat vor allem auf der oberen Mittelstufe für das Leseverstehen bis jetzt die besten Resultate gebracht (Laufer & Hada, 1997). Dies hängt bestimmt damit zusammen, daß es jedem Lernertyp etwas bietet. Wer die Muttersprache bevorzugt, wird wohl stets dabei bleiben

und keinen großen Unterschied zum zweisprachigen Wörterbuch empfinden. Wer jedoch etwas wagt, wird die vervollständigten Zielsprachenangaben schätzen (Laufer & Kimmel, 1997).

Tabelle 6: Das zweisprachige Lernerwörterbuch

L2-Vokabel	L2-Beispiel	L1-Glossar
learn 1	learn a foreign language	<i>lilmod</i> (lernen)
learn 2	We haven't yet learned if he arrived safely.	<i>lischmoa</i> (hören)

3.5. Mehrsprachigkeit

Ein wichtiger Beitrag zum Erkennen von Schwierigkeiten der Minderheits- und Einwanderergruppen ist die Fachliteratur auf dem Gebiet der Mehrsprachigkeit. Die in einer diglossischen Situation lebende arabische Bevölkerung hat sich ja zuerst mit dem Erlernen der arabischen Schriftsprache und Hebräisch zu befassen, bevor sie zu Englisch kommt. Kinder von Einwanderern in den höheren Klassen lernen gleichzeitig Hebräisch und Englisch. Bensoussan et al. (1998) untersuchten, welche Wirkung die Mehrsprachigkeit auf die Leistungen in Englisch hatte. Man verglich die zweisprachige Gruppe Hebräisch L1 mit den mehrsprachigen Gruppen Arabisch L1 und Russisch L1, welche selbst in einem ungleichen Verhältnis stehen (vgl. Tab. 7). Die russische Gruppe lernt in verhältnismäßig kurzer Zeit Hebräisch und Englisch. Die arabische Gruppe hingegen kommt zu den Englischkursen mit zwei fundierten Sprachen, da für sie ja Hebräisch eine Zweitsprache ist.

Tabelle 7: Das Erlernen zweier Fremdsprachen bei ungleicher L1

Zweisprachig	Mehrsprachig	Mehrsprachig
Hebräisch L1	Arabisch L1 (Diglossie: gesprochene und geschriebene Sprache)	Russisch L1
Englisch L2	Englisch L3	Englisch L3
–	Hebräisch L2 (Zweitsprache)	Hebräisch L3

Es ist denn auch hauptsächlich die russische Gruppe, die den Wunsch äußert, zuerst Hebräisch zu lernen und erst dann Englisch. Trotz aller Schwierigkeiten erreichen aber die Neueinwanderer aus Rußland ebenso gute Ergebnisse wie die hiesigen Studenten. Dies geht aus einem Vergleich zwischen den Resultaten des psychometrischen Eingangsexamens und den Leistungen in den Lesekursen her-

vor (vgl. Tab. 8). In der ersten Runde zeigen beide mehrsprachigen Gruppen eine gleichwertig niedrige Leistung gegenüber der zweisprachigen Gruppe. Anschließend überholt die russische sogar die zweisprachige Gruppe.

Tabelle 8: Mehrsprachigkeit und Leistungsfortschritt 1993

Sprachen	Psychometrisches Examen – Punkte	Lesekurse – Noten
Arabisch L1	320	64
Hebräisch L1	821	73
Russisch L1	82	75

Der Vergleich obiger Gruppen beweist, daß Mehrsprachigkeit kein homogener Begriff ist. Erstens ist die Beziehung zur Muttersprache ungleich. Durch das Erlernen zusätzlicher Fremdsprachen ist die russische Gruppe in Gefahr, ihre L1 zu verlieren. Arabische Studenten hingegen haben dieses Problem nicht, da sie ja eine Landessprache vertreten. Die Problematik der vernachlässigten Muttersprachen von Einwandererkindern ist nun inzwischen im Schulprogramm aufgegriffen, wie wir oben erwähnt haben.

Zweitens sind die russischen Kinder erfahrenere Sprachlerner als die arabischen. Die Mehrheit lernte im Heimatland neben Russisch schon eine Zweitsprache (z.B. Ukrainisch) und eine erste Fremdsprache (Deutsch oder Französisch). Somit sind sie eigentlich Lerner von Tertiärsprachen, bei welchen einerseits die auf bekannte Lernmethoden aufbauenden positiven Interaktionen und andererseits die spezifischen L1-Interferenzen in Betracht zu ziehen sind (Aronin & Dicks, 1997). Beispiele findet man in Tab. 9 und 10.

Tabelle 9: Tertiärsprachen und negative Interferenz

	Pronomen	Verb	Attribut	
Deutsch	Ich	bin		Student.
Englisch	I	am	a	student.
Hebräisch	ani	–	–	student.
Russisch	ja	–	–	student.

Tabelle 10: Falsche Freunde Englisch-Russisch

Englisch	Russisch
audience = Publikum	aoodeyentzeya = Empfang
brilliant = hell	brelyant = Diamant
contribution = Beitrag	kontribootsya = staatliche Abgaben an den Sieger
family = Familie	fameleya = Kosenamen
occupation = Besitz, Beruf	okupatsya = milit. Besetzung
resident = Bewohner	resedent = Spion

4. Abschließende Bemerkungen

Wir hoffen gezeigt zu haben, daß die Dialektik der Realitäten und der erzieherischen Werte zu einem Fremdsprachenunterrichtskonzept geführt hat, in dem sowohl wissenschaftliche als auch praktische Erwägungen vereinbart werden können. Wir möchten nun als letztes nochmals einen Punkt aufgreifen, der als roter Faden durch die Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts läuft und der die Stellung der Schuldirektoren betrifft. Erstens hat man bemerkt, daß ein gewisser Spielraum herrscht, der es einer Schule erlaubt, zwischen Arabisch, Französisch und Russisch zu wählen. Die Empfehlungen des Erziehungsministeriums gehen zwar eindeutig in Richtung Arabisch (vgl. The Ministry of Education, 1996), trotzdem wird z.B. die französische Variante in Schulen der religiösen oder der technischen Richtung oft vorgezogen, auch wenn dort kein direkter Zusammenhang mit der frankophonen Bevölkerung besteht (vgl. Abschn. 2.1.1).

Zweitens gibt es auch Varianten innerhalb einer Sprache, wie wir am Beispiel von Arabisch veranschaulichen möchten. Es sei nochmals erwähnt, daß der offizielle Schulunterricht seit 1985 ausschließlich das literarische Arabisch beinhaltet. Das mündliche Arabisch war wegen seiner angeblichen Ineffizienz verboten worden. Dadurch wird diese Sprache zu einem der schwierigsten Fächer im Fremdsprachenunterricht, wie die schwache Abiturientenzahl bestätigt (3000 Abiturienten auf 150000 Schüler pro Jahrgang). Eine gute Lösung für Klassen mit schwachem Durchschnitt wird von der Shifat-Schule im Jordantal gehandhabt. Dort können die Schüler während der 9.-11. Klasse die arabische Sprache mit hebräischen Buchstaben lernen. In der 12. Klasse erwerben sie dann die literarische Sprache mittels Video- und Radioprogrammen auf passive Weise. Diese Schule hat auch ein Internetprogramm entwickelt, welches unter folgender Adresse abrufbar ist: <<http://www.cet.ac.il/shifat>>.

Eine andere Lösung wurde in der ORT-Schule, Maalot, vorgezogen. Seit einem Jahr bestehen dort wöchentliche Zusammenkünfte für Kinder der 8. Klasse mit Gleichaltrigen aus dem arabischen Nachbardorf Tarschichah. Je 20 Schüler treffen sich in ihrer Freizeit einmal in Maalot und einmal in Tarschichah, nehmen gemeinsame Mahlzeiten ein und helfen sich gegenseitig bei ihren Schularbeiten – die einen verbessern dadurch ihr Arabisch, die ändern ihr Hebräisch. In diesen bilingualen Rahmen werden weitere Aktivitäten eingebaut, die das friedliche Kennenlernen fördern und Freundschaften schaffen.

Drittens können Schuldirektoren auch Revolutionäre sein. Dies zeigt der wohl brisanteste Fall von Unabhängigkeit in Tel Aviv, wo 31 Schulen entgegen allen Vorschriften gesprochenes Arabisch unterrichten (Rotem, 1997). Nun sind es wieder 177 Klassen in dieser Stadt, sowohl im weltlichen als auch im religiösen Sektor, die gesprochenes Arabisch anbieten. Dadurch wird Französisch klar in den Hintergrund gedrängt (1997 gaben in Tel Aviv 75 Schulen arabischen und 59 Schulen französischen Fremdsprachenunterricht). Welches sind die Gründe für das fast aufreißerisch anmutende Wiedereinführen des gesprochenen Arabisch? Seine Anziehungskraft besteht nicht nur darin, daß es sich um eine leichtere Fremdsprache handelt, sondern daß es eine „echte“ L1 ist, deren Erlernen kommunikative und erlebnisreiche Resultate verspricht. Daß es sich bei diesem Unterricht nur um lokale Dialekte handelt, sollte dem Prinzip der Verständigung keinen Abbruch tun.

Eingang des revidierten Manuskripts: 19.6.1998

Literaturverzeichnis

- Abu-Rabia, Salim. (1996). The influence of culture and attitudes on reading comprehension in SL: The case of Jews learning English and Arabs learning Hebrew. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 17, 253-271.
- Aronin, Larissa. (1994). Should we teach our children Russian? *Katedrah – iton hodshi beinianeit himuh*. August (Newspaper of the Ministry of Education).
- Aronin, Larissa & Dicks, John. (1997). *An appropriate concise course of modern English for the Russian speakers*. Universität Haifa, Pre-academic Unit (internes Kursbuch).
- Ben-Rafael, Eliezer. (1994). *Language, identity and social division: The case of Israel*. Oxford: Clarendon Press.
- Bensoussan, Marsha. (1992). Learners' spontaneous translations in an L2 reading comprehension task: Vocabulary knowledge and use of schemata. In: J.L. Pierre Arnaud & Henri Béjoint (Hrsg.). (1992), *Vocabulary and Applied Linguistics* (S. 102-111). London: Macmillan.
- Bensoussan, Marsha, Kreindler, Isabelle & Avinor, Eleonore. (1998). Attitudes to language learning – Multilingual students at Haifa university. In Britta Hufeisen & Beate Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (S. 59-75). Tübingen: Stauffenberg.

- Feigenbaum, Susanne. (1993). Die Deutschen in Bild und Text – ikonisierte Vergangenheit. In Joachim Warmbold (Hrsg.), *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht* (S. 205-211). München: iudicium
- Feigenbaum, Susanne. (1998). Bemerkungen zum Rang von DaF in Israel. In Britta Hufeisen & Beate Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (S. 77-83). Tübingen: Stauffenberg.
- Hornby, A.S. & Reif, Joseph A. (1978). *Oxford student dictionary for Hebrew speakers*. Tel Aviv: Kerneman Publishing Ltd. & Lonnie Kahn.
- Institut Français. (1998). *Enseignement du français dans les écoles privées confessionnelles du secteur arabe*. (Bericht).
- Jarothe, Marion. (1996). *Umfrage zum Thema „DaF in Israel“*. Universität München (Magisterarbeit).
- Kalekin-Fishman, Devorah (Hrsg.). (1998). *Trends*. Haifa: Haifa University Press.
- Koren, Shira. (1997). Quality versus convenience: Comparison of modern dictionaries from the researcher's, teacher's and learner's points of view. *TESLE-EJ*, 2/3, A-2. <http://cc2000.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej07/a2.html>
- Kotik, Bella & Yonatan, Anat. (1997). Matching teaching to individual style in language learning: Communicative vs. non-communicative preferences in adolescents. *Trends*, 6, 21-33.
- Kreindler, Isabelle, Avinor, Eleanor, Bensoussan, Marsha, Purisman, Arkady & Furman, Faina. (1998). Israeli Circassians: A unique case of minority tongue maintenance. *Abstracts of the Int. Sociolinguistics Conference 16th-8th March 1998*. Haifa: University of Haifa.
- Laufer, Batia. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In J.L. Pierre Arnaud & Henri Béjoint (Hrsg.). (1992), *Vocabulary and applied linguistics* (S. 126-132). London: Macmillan.
- Laufer, Batia. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In James Coady & Thomas Huckin (Hrsg.). (1997), *Second language vocabulary acquisition* (S. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, Batia. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? *Applied Linguistics*, 12, 255-271.
- Laufer, Batia & Hadar, Linor. (1997). Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual, and 'bilingualised' dictionaries in the comprehension and production of new words. *The Modern Language Journal*, 81(2), 189-196.
- Laufer, Batia & Osimo, Helen. (1991). Facilitating long-term retention of vocabulary: the second-hand cloze. *System*, 19(3), 217-224.
- Laufer, Batia & Schmueli, Karen. (1997). Memorizing new words: does teaching have anything to do with it? *RELC Journal*, 28(1), 89-108.
- Lifshitz, Chen & Noam, Gila. (1996). *Ethiopian immigrants studying in colleges and universities; Report I and II*. Jerusalem: The UDC-Brookdale Institute of Gerontology and Human Development.
- Rotem, Tamar. (1997). „Ivri daber Aravit“; (Hebräer sprich Arabisch!). *Ha'arets*. Tel Aviv: HA'ARETZ, Daily Newspaper.
- Spolsky, Bernard. (1995). *Die Deutsche Sprache*. Universität Bar-Ilan, Zentrale für Sprachpolitik in Israel. (Bericht).
- Spolsky, Bernard, Shohami, Ilana & Feldman Jana. (1995). *Spracherziehung in Israel – der Russischunterricht*. Universität Bar-Ilan, Zentrale für Sprachpolitik in Israel. (Bericht).

- Spolsky, Bernard, Shohami, Ilana & Koppel, Jeannette. (1997). *Spracherziehung in Israel – der Französischunterricht*. Universität Bar-Ilan, Zentrale für Sprachpolitik in Israel. (Bericht).
- Spolsky, Bernard, Shohami, Ilana & Shuster, Jaffa. (1997). *Spracherziehung in Israel – der Amharischunterricht*. Universität Bar-Ilan, Zentrale für Sprachpolitik in Israel. (Bericht).
- The Ministry of Education, Culture and Sports of Israel. (1996). *Language policy in Israel*. Report for the Principles of the Secondary Schools. (Internal paper).

Minoritätensprache als Gruppen- und Identifikationssprache

Elin Fredsted*

This paper presents a review of the historical development of the language situation in the German-Danish border region. It consists of two major parts. Firstly, the present language situation in this region is illustrated by a state-of-the-art survey of foreign language education in the neighbouring language on both sides of the border. Secondly, the use of language codes by the students at crossborder Danish-German studies is discussed. It is shown that the language codes used serve as a feature of group identification.

1. Einleitung

Seit einigen Jahren ist der deutsch-dänische Grenzbereich Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen geworden, nachdem lange Zeit nur wenige wissenschaftliches Interesse für die sprachlichen Verhältnisse dieses Gebiets gezeigt hatten. Da die Sprachverhältnisse aber ziemlich verworren sind, sind die Darstellungen dadurch geprägt, daß der Blickwinkel sich auf Teilprobleme oder Teilfragen beschränkt. Die ganze Komplexität der Frage läßt sich jedoch nur schwer darstellen, und es wird wahrscheinlich nie jemandem gelingen, dieser Komplexität ganz gerecht zu werden. Auch dieser Aufsatz wird sich – nach einer allgemeineren Beschreibung der Sprachverhältnisse – auf einen Teilaspekt dieses Komplexes konzentrieren müssen.

2. Historische und geographische Lage

Es geht hier um das nördlichste Gebiet des Bundeslandes Schleswig-Holstein, um den Landesteil Schleswig, und um den südlichsten Teil Dänemarks, der von Dänen „Sønderjylland“ genannt und der von der deutschen Volksgruppe als „Nordschleswig“ bezeichnet wird. Mit anderen Worten geht es um das alte Herzogtum Schleswig, das allerspätestens seit dem frühen Mittelalter eine Sprachkontaktzone zwischen dem skandinavischen Raum im Norden, dem friesischen Raum im Westen und dem germanischem Raum im Süden gewesen ist.

Vom Spätmittelalter bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts hatte Schleswig einen Sonderstatus, da der dänische König gleichzeitig Herzog des Herzogtums Schles-

* **Korrespondenzadresse:** Dr. E. Fredsted, Southern Denmark University, Grundtvigsallé 150, DK-6400 Sønderborg. E-mail: fred@sb.hhs.dk

wig war, das mit dem südlich gelegenen Holstein (das eine rein deutschsprachige Bevölkerung hat) gemeinsam regiert und verwaltet wurde.

Der erste Aufstand gegen die dänische Königsmacht erfolgte mit der Erhebung der Schleswig-Holsteiner im Jahre 1848, die zum ersten Schleswigschen Krieg führte. Diese Erhebung wurde von den dänischen Truppen militärisch niedergeschlagen, aber der Friede war nur von kurzer Dauer: 1864 erfolgte der zweite Krieg, diesmal keine Volkserhebung, sondern ein Krieg im Zuge der Vereinigung des deutschen Reiches, und diesmal waren die preußisch-österreichischen Truppen militärisch erfolgreich.

Nach diesem zweiten Schleswigschen Krieg wurde das ganze Herzogtum Schleswig gemeinsam mit Holstein eine preußische Provinz mit Hochdeutsch als Schul-, Amts- und Kirchensprache. 1920 wurde dann – nach einer Volksabstimmung – eine neue Staatsgrenze zwischen Dänemark und Deutschland gezogen, die das Herzogtum Schleswig in der Mitte teilte. Die politischen und nationalen Auseinandersetzungen waren gleichzeitig auch ein „Sprachenkampf“ mit Spracherlassen, Vorschriften, Verboten und erzwungenem Lernen der jeweiligen anderen Hochsprache. Deshalb hat es relativ lange gedauert, bis das Verhältnis zur Sprache des Nachbarlandes in der Bevölkerung entemotionalisiert werden konnte.

Durch die Grenzziehung 1920 entstanden nördlich der Grenze eine deutsche und südlich der Grenze eine dänische Minderheit. Bemerkenswert ist aber, daß es sich nicht um eigentliche Sprachminderheiten handelt, denn die Erstsprache war und ist in den meisten Fällen die jeweilige Landessprache: Bei der deutschen Minderheit in Nordschleswig wird überwiegend der dänische Dialekt *Sønderjysk* gesprochen, bei der dänischen Minderheit südlich der Grenze heutzutage meist Hochdeutsch, von älteren Menschen auf dem Lande südlich der Grenze auch noch Niederdeutsch und in Nordfriesland (besonders auf den Inseln) bisweilen auch noch Friesisch. Die in Abbildung 1 reproduzierte historische Karte dokumentiert die beschriebene Entwicklung.

Ich werde im folgenden versuchen, das alte Herzogtum Schleswig unter dem Gesichtspunkt einer **Sprachkontaktzone** zu beschreiben.

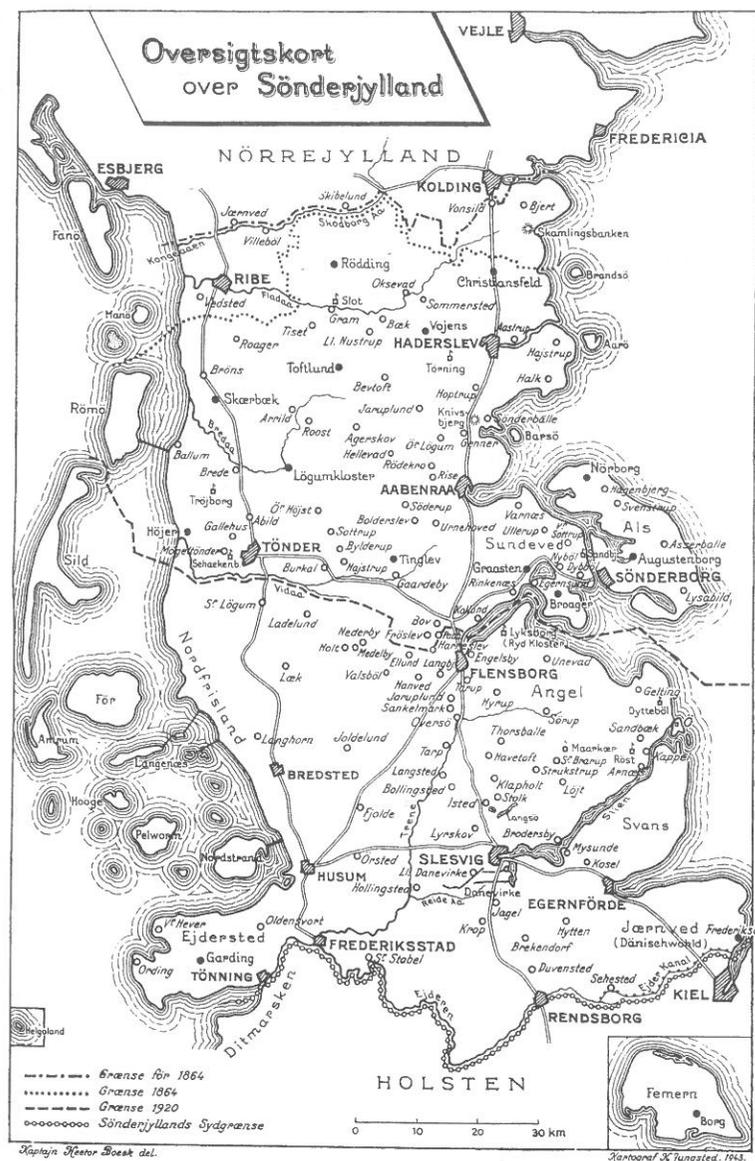


Abbildung 1: Historischer Überblick über den Grenzverlauf von Sønderjylland/Schleswig vor 1864 und zwischen 1864 und 1920 (Adriansen, 1990)

3. Die Kontaktsprachen

Historisch gesehen waren vorerst folgende **drei** Sprachen an dem Sprachkontakt beteiligt: Nordfriesisch im Westen, der dänische Dialekt *Sønderjysk* im Norden und Niederdeutsch im Süden. Dieser Sprachkontakt hatte mehrere Konsequenzen:

1) Es entwickelte sich eine Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit in Teilen der Bevölkerung. 2) Es vollzog sich allmählich ein Sprachwechsel, eine Verschiebung von Süden nach Norden, von dem dänischen Dialekt *Sønderjysk* weg hin zum Niederdeutschen als Umgangssprache. Das Resultat war allerdings kein „reines“ Platt (wie das holsteinische Platt), sondern eine niederdeutsche Sprachvariante, die noch vom *Sønderjysk* geprägt war. Dieser Prozeß des Sprachwechsels ist noch immer nicht abgeschlossen: *Sønderjysk* ist südlich der Grenze in den letzten ländlichen Bereichen im Aussterben, allerdings nicht mehr zugunsten des Niederdeutschen, sondern zugunsten des Hochdeutschen.

Nachdem das Niederdeutsche als offizielle Sprache dem Hochdeutschen (bis Mitte des 17. Jahrhunderts) gewichen war und nachdem die dänische Regierung nach dem ersten Schleswigschen Krieg (1848-51) die dänische Hochsprache als Kirchen-, Schul- und Verwaltungssprache bis Mittelschleswig durchsetzte, entwickelte sich eine Diskrepanz zwischen den offiziellen nationalen Hochsprachen und den drei sog. „Volkssprachen“ (*Sønderjysk*, Nordfriesisch und Niederdeutsch). Vor dem Beginn des 19. Jahrhunderts hatte es jedoch keinen Anlaß zu Sprachkonflikten gegeben, vor allem weil der sprachliche und der nationale Aspekt noch nicht miteinander verknüpft waren: Sprache war Kommunikationsmittel, Mehrsprachigkeit nützlich, und die Sprache hatte keine nationale oder symbolische Funktion. Erst mit dem Gedanken des Nationalstaates und der Ideologie von einer Übereinstimmung zwischen Sprache und Nationalität wurde die Lage in Schleswig kritisch: Die Vorstellung (von beiden Nationalitäten), daß sich die jeweilige Nationalsprache in diesem Gebiet als Zeichen einer nationalen Zugehörigkeit durchsetzen sollte, führte zu einem erbitterten Sprachenkampf von beiden Seiten, der allerdings nicht sehr erfolgreich war.

Nach der Grenzziehung von 1920 ist man dann auf der Oberfläche schnell zur friedlichen Koexistenz der Sprachen zurückgekehrt. Die **Überdachung** der regionalen Kulturen durch die zwei Nationalkulturen und Nationalsprachen hat allerdings zu einer Schwächung der regionalen Sprachen und Kulturen geführt, so daß die drei Volkssprachen heute alle als bedrohte Sprachen betrachtet werden müssen.

Die nach 1920 entstandenen Minderheiten südlich und nördlich der Grenze kann man somit als **historisch entstandene** Minderheiten bezeichnen und nicht als sprachliche Minderheiten im eigentlichen Sinne, denn eine 1:1-Übereinstimmung zwischen Sprache und Nationalität hat es in dieser Sprachkontaktzone nie gegeben,

obwohl die Tendenz nach 1920 in diese Richtung geht, was die jeweiligen Mehrheitsbevölkerungen angeht.¹

4. Die heutige Sprachsituation aus soziolinguistischer Sicht

4.1. Gesinnungsminderheiten

Die Minderheiten in Nord- und Südschleswig sind historische nationale Minderheiten. Hinzu kommt, daß sich diese Minderheiten im Laufe der Jahrzehnte als ziemlich inkonsistente Größen erwiesen haben, deren Umfang von politischen, sozialen und wirtschaftlichen Konjunkturen abhängig war und es immer noch ist. Die zahlenmäßige Größe der heutigen Minderheiten läßt sich kaum feststellen, da es nicht erlaubt ist, behördlicherseits irgendeine Person als Zugehörige(r) einer nationalen Minderheit zu registrieren. Die Frage der nationalen Zugehörigkeit ist also eine **Gesinnungsfrage**, und die nationalen Minderheiten sind deshalb als Gesinnungsminderheiten zu definieren (so die *Bonn-Kopenhagener Erklärung* von 1955). Schätzungsweise umfaßt die dänische Minderheit ungefähr 50.000 Personen, die deutsche Minderheit zwischen 15.000 und 20.000 (nach Kühl, 1996; Pedersen, 1996). Konkretere Zahlen lassen sich wohl kaum ermitteln, zumal sich die Zahl der Menschen, die sich mit den Minderheiten identifizieren, im ständigen Wandel befindet.

Beide Minderheiten lassen sich mit konzentrischen Kreisen vergleichen: In der Mitte befindet sich eine sog. Kernminderheit, bei der es eine eigentliche Identifikation mit dem Deutschen bzw. dem Dänischen gibt. Dies gilt sowohl kulturell als auch sprachlich. Darum herum befinden sich verschiedene andere Kreise, in denen diese Identifikation mit der Minderheitenkultur und -sprache proportional zur Entfernung zum Zentrum abnimmt, wenn etwa die Mehrheitssprache die Familiensprache ist. In den äußeren Kreisen befindet sich eine nicht geringe Anzahl von Personen, die nur eine lockere Zugehörigkeit zu den Minderheiten haben, indem sie z.B. zwar die Institutionen der Minderheiten wie Kindergärten, Schulen und Freizeiteinrichtungen für ihre Kinder nutzen, selber aber z.B. die Minderheitensprache nicht beherrschen (vergl. dazu Kühl, 1998).

¹ Die begriffliche Unterscheidung zwischen „Geschichtsminderheit“ und „sprachlicher Minderheit“ bezieht sich auf einen Aufsatz des Theologen Dr. Günter Weitling, in dem er die deutsche Minderheit als eine „Geschichtsminderheit“ definiert, weil er die wichtigste identitätsbildende Komponente der Minderheit in gemeinsamen historischen Erlebnissen und deren Interpretation begründet sieht. Bei einer sprachlichen Minderheit macht dagegen die Wahl des Sprachcodes die wesentlichste Komponente der Identitätsbildung aus.

4.2. Die deutsche Minderheit in Nordschleswig

Beschäftigen wir uns zunächst mit der **deutschen Minderheit nördlich der Grenze**: Hier existieren drei mündliche und zwei schriftliche Sprachcodes nebeneinander. Mündlich sind es: *Sønderjysk*, Hochdeutsch und die dänische Hochsprache, schriftlich die beiden Hochsprachen. Diejenigen, die die deutsche Schule besucht haben, beherrschen die deutsche Hochsprache. Dagegen ist die Beherrschung der dänischen Hochsprache in Rede und Schrift zum Teil von den Schulen in der Vergangenheit etwas vernachlässigt worden.

Zu Hause verwenden die meisten Angehörigen der deutschen Minderheit vor allem *Sønderjysk*, weniger Hochdeutsch. Die Wahl des Sprachcodes ist situations- und personenabhängig. Außerhalb der Familie richtet sich die Wahl des Codes danach, was in der gegebenen Situation am natürlichsten empfunden wird, und das ist oft *Sønderjysk*. *Sønderjysk* ist mit anderen Worten der Sprachcode, der die deutsche Minderheit mit der dänischen Mehrheitsbevölkerung verbindet, und dieser Sprachcode gilt als national neutrale Regionalsprache. Dies führt andererseits dazu, daß die deutsche Minderheit die deutsche Sprache fast nur in Kontexten der Minorität verwendet, in denen der deutschen Sprache als offizielle Sprache der Minderheit symbolischen Wert zukommt. Zusammenfassend kann man sagen: *Sønderjysk* wird in informellen Gesprächssituationen verwendet, Deutsch in Minoritätskontexten und -institutionen (Schulen, Vereinen), die dänische Hochsprache beim Kontakt mit Behörden und Ämtern. Die deutsche Sprache dient zwar auch als Identifikationsmerkmal der deutschen Minderheit. Aber vorrangig ist nicht die sprachlich-kulturelle Kompetenz in der deutschen Sprache identitätsbildend, sondern die Minoritätssozialisation, die in den deutschen Minderheitenkindergärten, -schulen und in Vereinen stattfindet, da hier die emotionale Bindung an das Deutsche hergestellt wird (vergl. dazu Søndergaard, 1997a).

Es ist jedoch wichtig festzuhalten, daß das Nordschleswig-Deutsch **nicht** auf einem dialektalen Substrat aufbaut, sondern – wie die dänische Sprache südlich der Grenze – eine importierte Kultursprache ist. Dies bedeutet wiederum nicht, daß es sich um eine „reine“ deutsche Hochsprache handelt, sondern um ein Deutsch mit starken Interferenzen aus in erster Linie *Sønderjysk* und in zweiter Linie Dänisch. Es gibt hierzu aber leider kaum Untersuchungen.

4.3. Die dänische Minderheit in Südschleswig

Die Existenz einer zahlenmäßig recht großen dänischen Minderheit südlich der Grenze könnte zu der Annahme verleiten, daß die dänische Sprache (oder auch *Sønderjysk*) südlich der Grenze eine bedeutende Rolle spiele. Dem ist aber nicht so:

Die Ursache ist, daß die dänische Minderheit primär keine sprachliche Minderheit ist, sondern – wie die deutsche nördlich der Grenze – eine historisch entstandene Minderheit, die zunehmend durch eine „Philominderheit“ ergänzt worden ist. Mit diesem Begriff möchte ich die äußeren und äußersten Kreisen der Minderheit bezeichnen, d.h. deutsch(sprachig)e Bevölkerungsgruppen mit einer ausgeprägten Sympathie und Vorliebe für die kulturellen und sozialen Einrichtungen der dänischen Minderheit (vergl. hierzu auch Kühl, 1998, S. 66).

Vor diesem Hintergrund wird klar, daß die dänische Sprache in diesen äußeren Kreisen nicht von der Familie vermittelt wird, sondern in den kulturellen Einrichtungen wie Kindergärten, Schulen, Bibliotheken und Vereinen. Es scheint deshalb berechtigt, die dänische Hochsprache als Institutionssprache zu bezeichnen. Die Tatsache, daß relativ viele Menschen in den letzten 50 Jahren eine dänische Minderheitenschule besucht haben, scheint paradoxerweise kaum dazu beigetragen zu haben, Dänisch als Umgangssprache südlich der Grenze zu verbreiten.

Dies ist aber andererseits logisch, da die dänische Hochsprache nie die Umgangssprache der aus Südschleswig stammenden Menschen war, sondern das südlich der Grenze jetzt aussterbende *Sønderjysk*. Da *Sønderjysk* aber nie ein sprachliches Kennzeichen einer nationalen prodänischen Einstellung war, konnte dieser Dialekt demzufolge auch nicht das sprachliche Merkmal einer nationalen dänischen Minderheit werden. Man hat also die dänische Hochsprache sozusagen „importiert“, wodurch eine Art künstliche Sprachinsel der dänischen Hochsprache südlich der Grenze entstanden ist.

Diese besondere Verteilung der Sprachen erklärt zum Teil wohl die schwache Position der dänischen Sprache südlich der Grenze. Laut eigenen Schätzungen der dänischen Minderheit benutzen 80-90% dieser Minderheit in Schleswig-Holstein Deutsch als Familien- und Alltagssprache. Seit kurzem allerdings strebt der Träger der dänischen Minderheitenschulen eine Regelung an, wonach sich die Eltern der Schüler in diesen Minderheitenschulen verpflichten sollen, die dänische Sprache gleichsam als **Fremdsprache** zu erlernen.

5. Deutsch und Dänisch als Fremdsprachen

5.1. Dänisch als Fremdsprache in Südschleswig

Seit 1920 waren es die privaten Schulen der nationalen Minderheiten nördlich und südlich der Grenze, die die jeweilige Hochsprache des Nachbarlandes als Unterrichtssprache pfl egten. Das wiederum war lange Zeit ein Grund für die deutsche Mehrheitsbevölkerung südlich der Grenze, die dänische Sprache zu meiden, weil man dann in den Verdacht geraten könnte, auch national für Dänemark zu sein. Selbst nach Abschluß der sog. *Bonn-Kopenhagener Erklärung* (1955), die die

Rechte der jeweiligen Minderheiten sicherte, herrschte eine Abneigung, die dänische Sprache zu lernen.

Zwar gab es schon in den 50er Jahren deutsche Volks- und Mittelschulen, an denen Dänischunterricht erteilt wurde, allerdings nur dort, wo zufällig Lehrkräfte vorhanden waren, die die Sprache beherrschten, da es noch keine Lehrerausbildung für das Fach gab. Erst 1973 wurde eine Professur für das Fach Dänisch an der Pädagogischen Hochschule in Flensburg eingerichtet.

Nicht nur die bessere Versorgung mit Dänischlehrern, sondern auch ein zunehmendes Interesse an der dänischen Sprache infolge einer verbesserten politischen und nationalen Stimmungslage in der Region trugen allmählich zu einer gewissen Ausweitung des Dänischunterrichts an den deutschen Schulen bei. Seit 1960 ist die Zahl der öffentlichen Schulen mit Dänischunterricht langsam angestiegen. Seit Anfang der 70er Jahre sind auch einige wenige Gymnasien in Grenznähe darunter: Dänisch wird zur Zeit an 8 Gymnasien angeboten, und zwar als dritte Fremdsprache ab Klasse 9 oder Klasse 11, wobei es sowohl Grundkurse als auch Leistungskurse sowie Arbeitsgemeinschaften gibt. Seit wenigen Jahren wird an 4 Fachgymnasien Dänisch angeboten. An dreien können Realschüler ihre 2. Fremdsprache Dänisch bis zum Abitur fortsetzen. Der neue Lehrplan berücksichtigt Dänisch als 2. Fremdsprache auch für die allgemeinbildenden Gymnasien und für Gesamtschulen. Diese Möglichkeit wurde jedoch nur an einer Gesamtschule in Flensburg realisiert.

Den Hauptanteil an Dänischunterricht stellen nach wie vor die Realschulen mit 36 Schulen in ganz Schleswig-Holstein, schwerpunktmäßig in Schleswig, aber auch in Ost-Holstein. An diesen Realschulen wird Dänisch ab Klasse 7 als zweite Fremdsprache alternativ zu Französisch angeboten, in den Klassenstufen 7 und 8 als Wahlfach mit 3 Stunden wöchentlich, in den Klassenstufen 9 und 10 als Wahlpflichtfach mit 4 Stunden wöchentlich.

Für Hauptschulen sind die Bedingungen wesentlich schwieriger. Dänisch wird außerhalb der Stundentafel ab Klasse 8 oder bereits ab Klasse 6 oder 7 als zweite Fremdsprache oder als Arbeitsgemeinschaft angeboten, meistens mit 2 Wochenstunden. Es gibt zur Zeit 16 Hauptschulen, an denen Dänisch unterrichtet wird. Die Tendenz ist allerdings fallend, da Sparmaßnahmen und Streichungen zunächst die Fächer treffen, die in der Stundentafel nicht aufgeführt sind. Dänischunterricht an den Grundschulen war bislang nicht vorgesehen. Inzwischen wurde eine Initiative für den Fremdsprachenfrühbeginn in Schleswig-Holstein initiiert, die neben einem Versuch mit Englisch in der Grundschule auch einen Versuch mit Dänisch als Be-

gegnungssprache ab Schuljahr 97/98 in zunächst 5 Grundschulen im grenznahen Bereich vorsieht.²

Besonders zu erwähnen sind die Initiativen im universitären Bereich: Seit 1992 gibt es eine Kooperation zwischen der Wirtschaftsuniversität Süd (Handelshøjskole Syd, jetzt Syddansk Universitet) in Dänemark und der Bildungswissenschaftlichen Hochschule in Flensburg. Diese beiden Institutionen haben bislang drei gemeinsame deutsch-dänische Studiengänge entwickelt: 1) das Studium „Betriebliche Bildung und Management“ auf den Gebieten Wirtschaft und Personalmanagement, 2) ein „Kultur- und Sprachmittler“-Studium mit Schwerpunkt Fremdsprachen, Kultur und Sprachpädagogik, sowie 3) eine wirtschaftlich-technische Ausbildung. Charakteristisch für die beiden erstgenannten Studien ist, daß Deutsch, Dänisch und Englisch sowohl Unterrichtssprachen als auch zu studierende Fremdsprachen sind: Deutsch und Englisch für dänische Studierende, Dänisch und Englisch für deutsche Studierende. Erschwerend für diese Studien ist natürlich, daß bei den meisten deutschen Studierenden die erforderlichen Vorkenntnisse der dänischen Sprache fehlen, solange das Dänischangebot an den Gymnasien in Schleswig-Holstein nicht erweitert wird.

5.2. Deutsch als Fremdsprache in Dänemark

Die deutsche Sprache hat seit eh und je ihren natürlichen Platz im dänischen Ausbildungssystem. Die deutsche bzw. niederdeutsche Sprache war seit Jahrhunderten immer präsent: In der Hansezeit war Niederdeutsch die Handelssprache, die Reformation brachte einen starken hochdeutschen Einfluß auf die dänische Sprache (z.B. in den Bibelübersetzungen) mit sich, die absolutistische Verwaltung (1660-1848) hatte eine dänische Kanzlei für das Königreich und eine deutsche Kanzlei für die Herzogtümer Schleswig und Holstein. Deutsch bzw. Niederdeutsch waren zeitweilig die Umgangssprache am Königshof und die Kommandosprache in der Armee. In Kunst und Wissenschaft gab es Jahrhunderte lang eine Symbiose mit den südlichen Nachbarn, und die deutsche Sprache übernahm nach dem Niedergang des Lateins teilweise die Funktion als internationale Wissenschaftssprache in Dänemark (vgl. auch Winge, 1992).

Dieser kulturellen und wissenschaftlichen Symbiose wurde aber in Verbindung mit den beiden Schleswigschen Kriegen und dem aufblühenden Nationalismus des 19. Jahrhunderts ein jähes Ende gesetzt. Gleichzeitig wuchs jedoch bis zum Ersten Weltkrieg die internationale Bedeutung der deutschen Sprache, so daß nicht be-

² Diese Angaben zum Dänischunterricht stammen aus einem unveröffentlichten Manuskript von Frau Eike Ketelsen, Flensburg.

zweifelt wurde, daß die Kenntnis der deutschen Sprache in Dänemark zur Bildung, vielleicht sogar zur Allgemeinbildung, gehörte.

Seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts wuchs jedoch die Bedeutung der englischen Sprache in Dänemark stetig, so daß sie allmählich die vorherrschende Rolle als erste Fremdsprache einnahm. Durch den Nationalsozialismus isolierte sich Deutschland zunehmend von dem europäischen Kultur- und Wissenschaftsleben, so daß auch in Dänemark die deutsche Sprache zugunsten der englischen an Bedeutung verlor. Unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg gab es Überlegungen, Deutsch als Schulfach völlig abzuschaffen, aber das Fach überlebte qua seiner neohumanistischen Tradition und durch die historische Bedeutung der deutschen Sprache und Kultur für die dänische Kultur. Dieser neohumanistische und literarische „Tropf“, an dem das Fach Deutsch nach dem Zweiten Weltkrieg hing, sollte sich später als Behinderung erweisen: Deutsch wurde jahrzehntelang vorwiegend als Literatur- und Übersetzungsfach unterrichtet, während im Englischunterricht neue kommunikationsorientierte Methoden erprobt und erfolgreich eingesetzt wurden.

Zu einer eigentlichen Krise des Faches kam es Anfang der 70er Jahre, als sich das Fach Deutsch gerade in einer Modernisierungsphase befand. Ausschlaggebend war hier die Einführung der vielen Wahlfächer im Gymnasium. Mit den vielen Wahlmöglichkeiten war Deutsch als zweite Fremdsprache keine Selbstverständlichkeit mehr, und zu einer Zeit, in der sich die Zahl der gymnasialen Oberschüler verdoppelte, stagnierte die Zahl der Deutschschüler am Gymnasium. In der *folkeskole* (1.-10. Schuljahr) war Deutsch immer noch zweite Fremdsprache und eine Voraussetzung für die gymnasiale Oberstufe, aber in der gymnasialen Oberstufe selber reduzierte sich die Zahl der insbesondere naturwissenschaftlich orientierten Schüler, die Deutsch als Fremdsprache wählten. Man kann die Situation kurz so beschreiben: Fast alle dänischen Schüler lernten in den 70er und 80er Jahren Deutsch als Fremdsprache auf einem relativ elementaren Niveau, immer weniger erwarben weitergehende Kenntnisse. Dies hatte verheerende Konsequenzen für die universitären Ausbildungseinrichtungen, wo man das unzureichende Niveau und das fehlende Interesse für Deutsch zu beklagen hatte. Durch eine Reform der gymnasialen Oberstufe 1988 wurde die Möglichkeit, Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache zu wählen, ausgeweitet.

Im grenznahen Bereich war die „Krise“ des Faches weniger stark ausgeprägt als auf Landesebene, das sprachliche Niveau lag und liegt meistens auch etwas höher. Die Zahlen der Schüler, die am Deutschunterricht teilnehmen, sind generell in Sønderjylland um einiges höher als in den anderen Landesteilen. Konkrete Zahlen oder Prozentangaben können hier leider nicht gegeben werden, weil eine Umfrage an den einzelnen Schulen des Landesteils sehr aufwendig wäre. Aber ein paar Zahlen

können vielleicht aufschlußreich sein: Im ersten Lernjahr (Klassenstufe 7 der *folkeskole*) liegt der Landesdurchschnitt bei 90%, in Sønderjylland jedoch bei 100%. Hier spielt die geographische Nähe zu Deutschland eine entscheidende Rolle, und in der Wirtschaft der Region wird der norddeutsche Raum sozusagen als Binnenmarkt betrachtet.

6. Entwicklung hin zur Einsprachigkeit

Nichtsdestotrotz ist bei den beiden Mehrheitsbevölkerungen eine klare Entwicklungstendenz in der Region Sønderjylland-Schleswig nach 1920 von einer aktiven Mehrsprachigkeit weg und hin zur Einsprachigkeit festzustellen, und nur die Sprachen, die eine kommunikative Funktion haben, werden sich als Umgangssprachen auch erhalten können. Die Volkssprachen werden vermutlich aussterben oder durch Institutionen wie Ausbildungseinrichtungen am Leben erhalten werden oder quasi als Fremdsprachen erlernt werden müssen.

Sønderjysk ist als Umgangssprache südlich der Grenze im Aussterben. Auch Niederdeutsch und Friesisch sind bedrohte Sprachen. Diese Tendenz stimmt mit der rückläufigen Entwicklung des *Sønderjysk* südlich der Grenze überein, findet aber mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung statt. Obwohl die Mehrheitsbevölkerungen in überschaubarer Zukunft wahrscheinlich monolingual werden dürften, bedeutet dies nicht, daß die rezeptiven Kenntnisse der drei Volkssprachen verschwinden. Die Tendenz von einer sprachlichen Vielfalt hin zu tendentieller Einsprachigkeit ist aber nicht zu übersehen. Die jeweils andere **Hochsprache** wird dann ausschließlich als Fremdsprache eine – vielleicht zunehmend wichtigere – Rolle spielen.

„Rettungsversuche“ für zwei der drei Volkssprachen gibt es **südlich der Grenze**: Niederdeutsch und die sieben noch existierenden friesischen Dialekte werden durch verschiedene institutionelle wie auch schulische Maßnahmen unterstützt, *Sønderjysk* dagegen nicht. Nicht nur die beiden Hochsprachen, sondern auch zwei der drei Volkssprachen werden also durch institutionelle Maßnahmen im deutschen Teil Schlesiens unterstützt. Dies ist bei *Sønderjysk* **nördlich der Grenze** leider auch nicht der Fall: Entweder weil der Dialekt hier noch nicht so bedroht erscheint, oder wohl eher, weil die durchaus zentralistische Staatsideologie in der dänischen Kulturpolitik immer noch Dialekte als minderwertige Substandardformen betrachtet. Hier sieht man allerdings ganz deutlich eine sehr prägnante Entwicklung, nämlich daß der Dialekt seit fast zwei Generationen mit hochsprachlichen Lexemen und Flexionsformen „verdünnt“ wird, eine Entwicklung, die man allerdings auch beim Niederdeutschen wie im übrigen bei allen Dialekten feststellen kann.

Ein Problem für den Erhalt der sprachlichen Vielfalt ist, daß diejenigen, die die Volkssprachen (*Sønderjysk*, Friesisch oder Niederdeutsch) sprechen, auch gleich-

zeitig eine der beiden Hochsprachen sprechen, weshalb die Volkssprachen weiter an kommunikativer Funktion und an Domänen verlieren.

7. Erfahrungen aus dem Dänischunterricht in den grenzüberschreitenden Studien

Wenn man die Sprachsituation unter den Studierenden und Lehrenden an den beiden grenzüberschreitenden Studien „Kultur- und Sprachmittler“ (in Sønderborg, DK) und „Betriebliche Bildung und Management“ (in Flensburg, D), an denen ich selber unterrichte, beschreiben soll, dann fällt es auf, daß Deutsch, Dänisch und Englisch gesprochen wird. Dazu muß einschränkend bemerkt werden, daß fast alle dänischen Lehrkräfte entweder bilingual sind oder über relativ gute Deutschkenntnisse verfügen. Englisch (in Sønderborg manchmal auch Dänisch) wird als *lingua franca* verwendet, wenn Studierende aus „Drittländern“ am Gespräch bzw. Unterricht teilnehmen. „Code-switching“ im Gespräch und im Unterricht wird von einigen Studierenden sehr positiv aufgenommen, andere empfinden dies als mühevoll und für das Lernen erschwerend.

7.1. Sprachdiagnose

Im Dänischunterricht muß man von höchst unterschiedlichen Voraussetzungen bei den deutschen bzw. anderen nicht-dänischen Studierenden hinausgehen: Einige hören in der ersten Dänischveranstaltung zum ersten Mal Dänisch, andere sind im grenznahen Bereich aufgewachsen und kennen Einzelwörter. Wiederum andere haben rezeptive Kenntnisse des Niederdeutschen, durch die sie schnell lernen, Eselsbrücken zu bauen. Relativ viele haben Familie, Freunde und Verwandte nördlich der Grenze und damit einige Vorkenntnisse. Dazu kommen dann auch noch Studierende, die entweder in der Realschule, auf dem Fachgymnasium oder Gymnasium in Schleswig-Holstein Dänisch als Fremdsprache gelernt haben, Kinder aus deutsch-dänischen sog. Mischehen und schließlich Mitglieder der dänischen Minderheit, die – wie auch Kinder aus Mischehen – Dänisch als Zweitsprache haben. Hier ist Binnendifferenzierung ein absolutes *must*, dazu kommen aber auch noch Maßnahmen wie Tutorien und Propädeutika für die „Anfänger“.

7.2. Dänisch als Fremdsprache

Obwohl die Lernergruppe sehr heterogen ist, haben die Lerner eines gemeinsam: Alle sind mehrsprachig in dem Sinne, daß sie in ihrer bisherigen Ausbildung zwei bis drei Fremdsprachen gelernt haben. Viele von ihnen sind jedoch durch ein Schulsystem gegangen, in dem die sprachpädagogische Orientierung noch immer

von einem grammatisch orientierten Unterricht geprägt ist. Die Mehrzahl der Lerner sind dennoch als geübte „Sprachfische“ zu bezeichnen: Sie sind durchaus motiviert und lernen sehr schnell, vor allem wenn man mit anderen jugendlichen bzw. erwachsenen Lernergruppen vergleicht. Die Mehrzahl der eigentlichen Sprachstudenten im Studium „Kultur- und Sprachmittler“ können sich – fast unabhängig von den sehr unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen – nach zwei Semestern Dänischunterricht fließend und fast fehlerfrei mündlich und schriftlich ausdrücken, auch in bezug auf schwierigere fachliche Themen.

Der Zugang zum Dänischen scheint also den Lernern nicht schwer zu fallen, was natürlich auch damit zusammenhängt, daß Vorkenntnisse aus dem Deutschen, dem Niederdeutschen und dem Englischen im lexikalischen Bereich eine ganz große Hilfe sind.

7.3. Dänisch als „Kontaktsprache“

Aus dieser Gruppe von Lernern möchte ich eine besondere Gruppe herausheben, nämlich die Mitglieder der dänischen Minderheit. Wenn die Studierenden aus der dänischen Minderheit ein Studium aufnehmen, haben sie eine schulische Laufbahn hinter sich, die **auf** Dänisch aber **in** Deutschland stattgefunden hat. Die Schwierigkeit für diese Personen ist grob gesagt, daß ihre Sprach- und Kulturcodes selten übereinstimmen: Sprachlich beherrschen sie eine besondere Variante der dänischen Hochsprache (oft „Südschleswigdänisch“ genannt), wissen aber so gut wie nichts über die dänische Gesellschaft unmittelbar nördlich der Grenze. Oft fällt es ihnen schwer, deutsche und dänische Normen des Sprachgebrauchs auseinanderzuhalten. Sie haben eine Tendenz (auch wenn sie Deutsch sprechen), die informelleren und direkteren dänischen Sprachcodes zu verwenden; sie sind aber gleichzeitig verunsichert, was die dänischen Sprachgebrauchsnormen betrifft. In diesem Kreuzfeuer zwischen Sprach- und Kulturcode lauern viele Fallen und Fettnäpfchen. Sehr zurückhaltend reagieren diese Lerner jedoch, wenn man versucht, ihnen zu erklären, daß ihre dänische Sprachvariante mit der dänischen Hochsprache nicht völlig übereinstimmt. Wenn man ihre Sprache charakterisieren soll, fallen folgende Merkmale auf:

Lexikalisch enthält die Sprache der Studierenden der dänischen Minderheit Lehnübersetzungen (z.B. *husmester* (vergl. *Hausmeister*) für das dänische Wort *vicevært* bzw. *pedel*) oder deutsche Zitatwörter in Fällen, wo es nicht vermutet wird, daß die dänische Sprache über einen entsprechenden Ausdruck verfügt (z.B. *TÜV*). Typisch ist eine Aussage wie:

„Jeg finder, at danskerne forærer deres dronning mere end tyskerne sin Bundespräsident.“

Gemeint war:

„Ich finde, daß die Dänen ihre Königin mehr als die Deutschen ihren Bundespräsident(en) verehren.“

Eine Rückübersetzung der dänischen Aussage wäre allerdings:

„Ich finde, daß die Dänen ihrer Königin mehr als die Deutschen ihrem Bundespräsident(en) verschenken.“

Syntaktisch gibt es eine Tendenz, den deutschen Satzbau als Vorbild zu nehmen, u.a. indem man lange Adverbialgefüge vor den infiniten Verbalformen und den Satzobjekten stellt:

„I 1990 blev i de nye forbundslande den sociale markedsøkonomi indført.“

„Vorbild“ ist der deutsche Satz:

„Im Jahr 1990 wurde in den neuen Bundesländern die soziale Marktwirtschaft eingeführt.“

Auf Dänisch würde der Satz allerdings heißen:

„I 1990 blev den sociale markedsøkonomi indført i de nye forbundslande.“

So werden auch Adverbialglieder im Gliedsatz nach dem finiten Verb gestellt.

„Trods det indre marked, der skabte 1986-91 mere end ni millioner arbejdspladser (...)“

Hier liegt wieder ein deutscher Satz zugrunde, nämlich:

„Trotz des Binnenmarktes, der 1986-91 mehr als neun Millionen Arbeitsplätze geschaffen hat (...)“

Auf Dänisch würde der Satz heißen:

„Trods det indre marked, der i årene 1986-91 skabte mere end ni millioner arbejdspladser (...)“

Die Satzintonation ist mit wenigen Ausnahmen von der am Satzende abfallenden Intonation der deutschen Sprache geprägt. Diese Satzintonation steht im Gegensatz zur kontinuierlich abfallenden Intonation der dänischen Hochsprache:

Terminal-deklarative Intonation im Dänischen:



Terminal-deklarative Intonation im Deutschen:



Üblich ist auch die Verwendung von deutschen *discourse markers*, z.B. „ne?“ mit steigender, fragender Intonation am Ende der Äußerung.

Diese Beschreibungen beruhen jedoch auf einer eher normativen Auffassung von Sprache: Eine Feststellung von Interferenzen in den beiden Minderheitensprachen hat z.B. zu der These geführt, daß die beiden Minderheiten von einem sprachlichen Defizit gekennzeichnet sind, daß sie die beiden Sprachen nur mangelhaft beherrschen und so praktisch nur über zwei halbe Sprachen verfügen.

Eine systemlinguistische Betrachtungsweise, die von der *langue* ausgeht, wird jedoch kaum der komplizierten Sprachsituation und der tatsächlichen Sprachkompetenz der einzelnen Personen gerecht. Ich werde deshalb versuchen, die Sprachsituation von einem **funktionalen** Gesichtspunkt aus zu beschreiben und dabei auf eigene Erfahrungen aus dem Unterricht zurückgreifen.

Typisch für den Sprachgebrauch der Studierenden aus der dänischen Minderheit ist, daß sie Dänisch sprechen, wenn fachliche Themen im Unterricht besprochen werden. Dänisch ist also die schulische „Wissenssprache“. Wenn das Gespräch auf eher persönliche und private Themen wechselt, oder wenn sie sich untereinander unterhalten, wechseln sie den Sprachcode und gehen zum Deutschen über („Deutsch als Erfahrungssprache“). Da alle Anwesende jedoch Deutsch genau so gut wie Dänisch verstehen, wechseln sie also nicht den Sprachcode aus äußerem Anlaß, sondern sie wählen spontan (sozusagen aus „innerem“ Anlaß) die Sprache, die sie gewöhnlich zur Kommunikation von privaten Themen benutzen, und gleichzeitig den Sprachcode, den sie gewöhnlich im Gespräch mit Gleichaltrigen verwenden. Deutsch ist also die Gruppensprache der Jugendlichen, und in diesem Falle dominiert ihre Identität als Jugendliche über ihre Identität als Angehörige der dänischen Minderheit.

Charakteristisch für die Studierenden aus der Minderheit ist, daß sie – sehr im Gegensatz zu ihren Mitstudierenden mit Dänisch als Fremdsprache – im Großen und Ganzen kein Interesse daran zeigen, ihre dänische Sprache in Übereinstimmung mit den Normen der dänischen Hochsprache verändern oder korrigieren zu lassen. Ausgehend von neueren Theorien über Zweisprachigkeit läßt sich das Problem als ein Normphänomen beschreiben: Die dänischen Südschleswiger haben ihre eigene dänische Sprachnorm, die sie selber als vollgültige Norm betrachten, durch die sie kommunizieren und gleichzeitig eine regionale, bilinguale und bikulturelle Identität markieren.

Für eine Dozentin der dänischen Sprache kann es manchmal äußerst schwierig sein, sich bei diesem Normproblem konstruktiv zu verhalten: Handelt es sich im Einzelfall um verheerende „Interferenzfehler“, die ich zu korrigieren habe, oder liegt hier ein ganz anderer Fall vor? Ich muß also unterscheiden zwischen:

1) Interferenzen im herkömmlichen Sinne, die darauf zurückzuführen sind, daß der Studierende von Mutmaßungen ausgeht, ein „principle of least effort“ verwendet, ein Opfer von „falschen Freunden“ ist oder sich einfach irrt. Dies wäre

dann ein Anlaß, den Sprachgebrauch von dem Sprachsystem heraus zu korrigieren.

- 2) Oder ob es sich hier – als zweite Möglichkeit – um bestimmte sprachliche, besonders lexikalische Sonderformen handelt, die als Markierung der regionalen Identität und Kultur bewußt eingesetzt werden.

Falls der zweite Fall zutreffend ist, kann ich mich nicht ohne weiteres korrigierend verhalten, ohne die Identität der Studierenden als Südschleswigdänen in Frage zu stellen. In solchen Fällen reagieren die Studierenden oft mit der Bemerkung: „So heißt es, weil wir immer so sagen“.

Die südschleswigdänische Sprachnorm unterscheidet sich von den Sprachvarianten, die wir in Dänemark sonst hören:

- von der dänischen Hochsprache unterscheidet sich Südschleswigdänisch, wie oben dargestellt,
- mit dem Dialekt *Sønderjysk*, der unmittelbar nördlich der Grenze immer noch die allgemeine Umgangssprache ist, hat Südschleswigdänisch so gut wie gar nichts gemein,
- mit der dänischen Hochsprache, die von deutschsprachigen Lernern als Fremdsprache gesprochen wird, gibt es gewisse gemeinsame Züge in Hinblick auf syntaktische und tonale Interferenzen, aber Lerner von Dänisch als Fremdsprache und meine eigenen symmetrisch bilingualen Kinder, die in Holstein aufgewachsen sind, verwenden im Großen und Ganzen keine der südschleswigdänischen Sonderformen.

Sehr interessant ist auch festzustellen, daß die Studierenden es selber als sehr schwierig einschätzen, den mit dem Sprachcode verbundenen Kulturcode adäquat einzusetzen. Sie berichten davon, wie ihr Verhalten manchmal Staunen oder Ablehnung hervorgerufen hat, wenn sie z. B. die informellen dänischen Anredeformen gegenüber Deutschen in einem deutschen Kontext verwendet haben.

8.3. Kreoloid-Sprachen

Zum Schluß möchte ich versuchen, eine theoretische Erklärung für das sprachliche Verhalten der südschleswigdänischen Studierenden zu geben:

Charakteristisch für ihr sprachliches Verhalten ist eine funktionelle Diglossie mit zwei Sprachen, die bei den Sprechern beide als *high variety* gelten, die aber unterschiedliche Sprachdomänen haben.

Warum reagieren die Studierenden dann ablehnend, wenn ich als Dänin aus dem Mutterland die eine der beiden Sprachen korrigiere und dadurch implizit kritisiere? Dann geschieht folgendes: Indem ich ihre Sprache korrigiere, bringe ich eine dritte

high variety ins Spiel, und zwar eine *high variety* der dänischen Sprache, die de facto ihre südschleswigdänische Sprache zu einer *low variety* degradiert. Diese Degradierung trifft die eine Hälfte ihrer nationalen, kulturellen und sozialen Identität, die mit **der** Sprache verbunden ist, in der sie (institutionell) sozialisiert worden sind.

Es entsteht also ein Konflikt zwischen zwei Sprachen (der dänischen Hochsprache aus dem Mutterland und Südschleswigdänisch), von denen die eine, letztgenannte Sprache nun plötzlich als defizitär gelten soll, weil sie im dänischen Ausbildungssystem nicht als Standardsprache akzeptiert ist. Ich biete ihnen dann eine Standardsprache an, die zwar eine sehr große Ähnlichkeit mit ihrer Sprache hat, die jedoch bedeutet, daß sie die dänische Sprache, die bisher ihre Sprache war, vor der Tür ablegen müssen.

Trotzdem sollte kein Zweifel darüber herrschen, daß es sich um die dänische Sprache handelt, nicht aber um dialektale Varianten dieser Sprache, sondern um eine Hochsprache, die einem intensiven Sprachkontakt mit einer anderen Hochsprache ausgesetzt ist. Man könnte mit dem Begriff von Peter Trudgill diese Sprache als **Kreoloid** bezeichnen. Mit diesem Begriff bezeichnet Trudgill Sprachen, die als ein Resultat von Sprachkontakt *simplification* (also Vereinfachung, in diesem Falle eine parallele Verwendung der beiden Hochsprachen auf unterschiedlichen Ebenen) und *admixture* (sprachliche Mischformen) erlebt haben, ohne daß jedoch die Reduktionen, die mit Pidgin zusammenhängen, eingetreten sind. Die Vereinfachung besteht darin, daß überall deutsch-dänische Parallelförmigkeiten verwendet werden, wo dies dem Sprecher möglich scheint – dies gilt lexikalisch, teilweise morphologisch, syntaktisch und tonal.

Der südschleswigdänische Sprecher ist – was u.a. eine neulich erschienene CD-ROM mit „Sprachblüten“ bezeugt – sich der lexikalischen Mischformen z.T. bewußt, die dann auch als Merkmale eingesetzt werden. Dagegen ist das Bewußtsein über den parallelen Gebrauch von den beiden Sprachen auf dem tonalen, dem syntaktischen oder pragmatischen Niveau kaum vorhanden. Charakteristisch für eine Kreoloid-Sprache ist, daß diese Sprache immer verständlich für Sprecher der Ausgangssprache bleibt, und daß sich eine eigenständige Sprachgemeinschaft der Native-Speakers herausbildet.

Ein interessanter Blickwinkel wäre, die dänische Sprache in Südschleswig als eine Kontaktsprache zu betrachten, die zeigen könnte, wie die dänische Sprache sich generell entwickelt hätte, wenn der enge Sprachkontakt zwischen Dänisch und Niederdeutsch (in der Hansezeit) und Dänisch und Hochdeutsch (bis ins 18. Jahrhundert) noch eine Zeitlang fortgeführt worden wäre (vgl. allg. Braunnüller, 1995, 1996).

9. Schlußbemerkungen

Als „importierte Hochsprachen“ können die deutsche Sprache nördlich der Grenze und die dänische Sprache südlich der Grenze unter dem Gesichtspunkt Sprachinseln betrachtet werden. Es ist auch nicht auszuschließen, daß die Situation dieser Sprachen z.B. mit Sprachen von Einwanderergruppen gemeinsame Züge aufweist, etwa in folgender Hinsicht: Es handelt sich in beiden Fällen um Kontaktsprachen, die sich von der Sprachnorm im Mutterland in spezifischer Weise losgelöst und entfernt haben, um nunmehr als Identifikations- und Gruppensprache einer bestimmten Bevölkerungsgruppe zu dienen. Vom Blickwinkel der Sprecher funktionieren diese Kontaktsprachen ausgezeichnet als Kommunikationsmittel, weil im Großen und Ganzen alle Personen, mit denen z.B. der Südschleswigdäne Dänisch spricht, auch Südschleswigdänen sind, die auch Deutsch als Muttersprache haben.

Eingang des revidierten Manuskripts: 10.10.1998

Literaturverzeichnis

- Adriansen, Inge. (1990). *Fædrelandet, folkeminderne og modersmålet*. Sønderborg: Skrifter fra Museumsrådet for Sønderjyllands Amt.
- Bjerrum, Anders. (1953). Om de danske dialekter i Sønderjylland. *Sønderjyske Årbøger*, 101-124.
- Bonn-Kopenhagener Erklæringer von 1955 (1985). Herausgegeben vom Deutschen Grenzverein, Flensburg.
- Braunmüller, Kurt. (1995). Südschleswigdänisch – eine Mischsprache? In Kurt Braunmüller (Hrsg.), *Beiträge zur skandinavistischen Linguistik* (S. 144-153). Oslo: Novus.
- Braunmüller, Kurt. (1996). Sydslesvigdansk - et regionalsprog? Institut for dansk Dialektforskning (Hrsg.), *Studier i talesprogsvariation og sprogkontakt. Til Inger Ejkskjær på halvfjerdsårsdagen den 20. maj 1996* (S. 33-44). København: Reitzel.
- Christensen, Lene Lykke. (1995). Holdninger til tosprogedes sprogbrug og sprogkontaktfænomener. In Ole Tøgeby, Jakob Steensig, Knud Anker Jensen & Hans Arndt (Hrsg.), *Språu, Sprogvidenskabelige Arbejdsrapporter fra Aarhus Universitet 2* (S. 114-145). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Christoffersen, Hans. (1991). *Sprog i Sydslesvig* (2. Aufl.). Birkerød: Rostra.
- Fredsted, Elin. (1985). Dein Nachbar, das unbekannte Wesen. *Grenzfriedenshefte*, 3, 155-161.
- Fredsted, Elin. (1988). Variable og invariable fejl i tysksprogede elevens udtale af dansk. In Mette Kunøe & Erik Vive Larsen (Hrsg.), *2. Mode om Udforskningen af det Danske Sprog* (S. 99-109). Århus: Aarhus Universitet.
- Fredsted, Elin. (1990). Fehleranalyse. Probleme für Deutsche beim Erlernen der dänischen Sprache. In Karen Margrethe Pedersen (Hrsg.), *Sprache und Unterricht in der deutschen, dänischen und friesischen Minderheit* (S. 113-129). Aabenraa: Institut for grænseregionsforskning.
- Fredsted, Elin. (1997). Danskundervisning i grænselandet: „Danskerne forærer deres dronning mere end tyskerne sin Bundespräsident“. *Sprogforum*, 9, 59-62.
- Fredsted, Elin. (1998). *Analysen af dansk og tysk talesprog*. Oslo: Novus forlag.
- Ketelsen, Eike. (1998). *Dänisch als Fremdsprache in Schleswig-Holstein*. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.

- Kühl, Jørgen. (1994). Dansk identitet i Sydslesvig. In *National Identitet. Fem foredrag om dansk og tysk identitetsfølelse i grænselandet* (S. 50-67). Aabenraa: Institut for Grænseregionsforskning.
- Kühl, Jørgen. (1996). *På vej mod den slesvigske model. Mindretallet i det dansk-tyske grænseland 1955-1995*. Aabenraa: Institut for Grænseregionsforskning.
- Kühl, Jørgen. (1998). *The „Schleswig Experience“. The National Minorities in the Danish-German Border Area*. Aabenraa: Institut for Grænseregionsforskning.
- Nyberg, Magda. (1987). *Sønderjysk nördlich und südlich der Grenze*. In *Sprachkontaktforskning im deutsch-dänischen Grenzgebiet. Heutiger Stand und künftige Möglichkeiten* (S. 6-28). Institut für regionale Forschung und Information und Institut for grænseregionsforskning, Flensburg und Aabenraa.
- Nyberg, Magda. (1988). *Tyske låneord i Sønderjysk. Undersøgelser over en gruppe - især neder-tyske - låneords form, betydning og anvendelse, samt deres forekomst i de øvrige danske dialekter*. København: Reitzel.
- Øhrgaard, Per, Husum, Poul, Hohansen, Grethe T., Plischewski, Niels, Kromann, Hans-Peder & Stenestad, Elva. (1992). *Tysk, kvalitet i uddannelse og undervisning*. København: Undervisningsministeriet.
- Pedersen, Karen M. (1985). Kinder und Sprache – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der sprachlichen Verhältnisse in Sønderjylland/Nordschleswig. *Kopenhagener Beiträge zur germanistischen Linguistik*, 23, 137-157.
- Pedersen, Karen M. (1986). Das Projekt „Die Begegnung der Sprachen in der dänisch-deutschen Grenzregion“. *Europäische Sprachminderheiten im Vergleich. Deutsche Sprache in Europa und Übersee*, 11, 189-199.
- Pedersen, Karen M. (1987). German minority children in the Danish border region: code-switching and interference. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 8, 111-120.
- Pedersen, Karen M. (1988). Second language learners in the German minority. Bilingualism and the individual. *Copenhagen Studies in Bilingualism*, 4, 1-13.
- Pedersen, Karen M. (1993). Functional regional bilingualism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 14, 463-481.
- Pedersen, Karen M. (1996). Die deutsche Minderheit in Dänemark und die dänische Minderheit in Deutschland. In: Robert Hinderling & Ludwig Eichinger (Hrsg.), *Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten* (S. 31-59). Tübingen: Narr.
- Pedersen, Karen M. & Normann Jørgensen, Jens. (1988). Bidialectalism and elementary schooling in Denmark. Dialect and education: some European perspectives. In Jenny Cheshire (Hrsg.), *Dialect and education: some European perspectives* (S. 30-48). Clevedon, Philadelphia: Multilingual matters.
- SSF's presseudvalg (1998). *Lille Klaus - en CD om Sydslesvig*. Flensburg: SSF.
- Søndergaard, Bent. (1979). Tosprogethedsproblemer i det dansk-tyske grænseområde. In Institut for grænseregionsforskning (Hrsg.), *Mødet mellem sprogene i det dansk-tyske grænseområde* (S. 58-69). Aabenraa: Amtscentralen for Undervisningsmidler i Sønderjylland.
- Søndergaard, Bent. (1980). *Sprogligt deficit. Sprogpedagogiske betragtninger over den dansk-tyske bilingualisme*. Aabenraa: Amtscentralen for Undervisningsmidler i Sønderjylland.
- Søndergaard, Bent. (1985). Interferenz und Kontrastierung im Spracherwerb. In Heinrich Beck (Hrsg.), *Arbeiten zur Skandinavistik. 6. Arbeitstagung der Skandinavisten des deutschen Sprachgebietes 26.9.-1.10.1983 in Bonn* (S. 359-366). Frankfurt/M.: Lang.
- Søndergaard, Bent. (1997a). Dänisch-Deutsch. In Hans Goebel, Peter H. Nelde, Zdeněk Starý & Wolfgang Wölk (Hrsg.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (2. Halbband, S. 1033-1042). Berlin: de Gruyter.

- Sondergaard, Bent. (1997b). Deutsch-Dänisch. In Hans Gobel, Peter H. Nelde, Zdeněk Starý & Wolfgang Wölk (Hrsg.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (2. Halbband, S. 1769-1777). Berlin: de Gruyter.
- Trudgill, Peter. (1992). *Introducing language and society*. London: Penguin
- Weitling, Günter. (1994). Tysk identitet i Nordslesvig. *National Identitet. Fem foredrag om dansk og tysk identitetsfølelse i grænselandet* (S. 25-35). Aabenraa: Institut for Grænseregionsforskning.
- Winge, Vibeke. (1992). *Dänische Deutsche - deutsche Dänen*. Heidelberg: Winter.

Die Realisierung deutscher Vokale durch italienische Muttersprachler: Eine experimentalphonetische Untersuchung

Federica Missaglia und Walter F. Sendlmeier*

This article describes the phonetic characteristics of German vowels produced by German native speakers and Italian learners of German. Formant charts obtained with own empirical data are used to compare the two vowel productions. A contrastive formant chart of German vowels produced by German and Italian native speakers shows the deviations in German vowel production by Italian learners. Starting from the acoustic parameters which correlate with auditive judgements the data highlight the articulatory correlates responsible for the foreign accent occurring in German vowels produced by Italians.

1. Positionen zum L2-Erwerb

In kontrastiven Beschreibungen des deutschen und italienischen Vokalismus, die im italienischen Sprachraum entstanden sind, dominiert die phonematische Perspektive. Im allgemeinen sind diese Darstellungen weniger danach ausgerichtet, den tatsächlichen materiellen Bestand der Laute zu veranschaulichen, als vielmehr das funktionelle Gewicht auf symbolphonetischer Ebene zu bestimmen. Ziel dabei ist, einheitliche und vollständige Systeme miteinander zu vergleichen. Das Ergebnis kontrastiver Analysen mit dieser Zielsetzung besteht demnach in der Auflistung und Gegenüberstellung der gemeinsamen bzw. sprachspezifischen Phoneme der zwei miteinander verglichenen Sprachen.

In Anlehnung an die von Weinreich (1953) vorgeschlagenen Konventionen unterscheidet Mioni (1976) in seiner kontrastiven phonematischen Analyse der westgermanischen Sprachen (Englisch, Deutsch, Niederländisch) zwischen den Phonemen des Deutschen, die dem phonematischen Inventar des Italienischen völlig fremd sind (/ɑ:/, /a/, /ɪ/, /ə /ø:/, /œ/, /y:/, /ɤ/, /ʊ/), und denjenigen, die in den zwei Sprachen lediglich verschiedenartige allophonische Realisierungen aufweisen (für letztere stammen die Beispiele ausschließlich aus dem konsonantischen Bereich). Aus dieser Unterscheidung ließe sich folgern, daß die

* **Korrespondenzadressen:** Dott.ssa F. Missaglia, Università Cattolica Milano, Largo A. Gemelli 1, I-20123 Milano.
Prof. Dr. W. Sendlmeier, Institut für Kommunikationswissenschaft, TU Berlin, Sekr. EN 8, Einsteinufer 17d, 10587 Berlin. E-mail: sendl@kgw.tu-berlin.de

deutschen vokalischen Phoneme /e:/, /ɛ/, /ɛ:/, /u:/, /o:/, /ɔ/, /i:/ in ihrer phonetischen Realisierung den entsprechenden italienischen gleich sind.

Mioni bezeichnet die deutschen langen gespannten Vokale /e:/, /i:/, /o:/, /u:/ und die ungespannten /ɛ(:)/ und /ɔ/ im Vergleich zu den entsprechenden italienischen /e/, /i/, /o/, /u/, /ɛ/, /ɔ/ als *assai simili* (= sehr ähnlich). Die bei der Realisierung dieser Vokale minimalen interlinguistischen Differenzen seien vor allem auf den unterschiedlichen Öffnungsgrad zurückzuführen: Die deutschen Vokale seien gegenüber ihren italienischen Entsprechungen geschlossener bzw. leicht geschlossener. Neben dieser Differenz im Öffnungsgrad, die mit der Variation der Gespanntheit der beteiligten Muskulatur korreliert, werden die deutlich wahrnehmbaren interlinguistischen Unterschiede im Vokalbereich auch auf Divergenzen in der Länge und in der Rundung zurückgeführt:

„Das deutsche Vokalsystem bereitet Italienern [in Produktion und Perzeption] eine Reihe von Schwierigkeiten: Es bedient sich des Merkmals Länge, das dem Italienischen fremd ist, da im Italienischen die Länge mit der Silbenstruktur verbunden ist; es macht weiterhin einen größeren Gebrauch vom Merkmal Gespanntheit als das Italienische (z.B. gespanntes [i:] ~ ungespanntes zentralisiertes [i] usw.), und es hat eine Reihe vorderer gerundeter Phoneme (/y:/, /y/, /ø:/, /œ/), die im Italienischen völlig fehlen. Die ersten zwei Merkmale sind miteinander verknüpft; sie können mit der folgenden Formulierung zusammengefaßt werden: Das Merkmal Länge ist mit dem der geringeren Öffnung und der geringeren Zentralisierung verbunden; das Merkmal Kürze mit größerer Öffnung und größerer Zentralisierung.“ (Mioni, 1976, S. 111-112; Übersetzung F.M.; vgl. auch Sendlmeier, 1981).

Mioni führt weiter aus, daß Schwierigkeiten für italienische Lerner des Deutschen in der Realisierung der Diphthonge bestehen, welche – so Mioni – im Vergleich zu den italienischen Diphthongen *assai diverse* (= sehr unterschiedlich) sind, was jedoch durch die verwendeten Transkriptionen nicht angemessen zum Ausdruck kommt.

Ein weiterer, jedoch seltener Schritt traditioneller kontrastiver Analysen phonematischer Ausrichtung besteht darin, in interlinguistischer Perspektive zwischen denjenigen Phonemen zu unterscheiden, die in der jeweiligen Sprache nur in einer bestimmten Position (z.B. in betonter oder unbetonter Stellung) oder unter Berücksichtigung von gewissen phonotaktischen Restriktionen auftreten können.

Wie sich leicht feststellen läßt, wird dabei nur sehr wenig auf die Frage nach der phonetischen Qualität der einzelnen Vokale eingegangen: Es bleibt unklar, ob und in welchem Maße sogenannten gemeinsamen Phonemen im konkreten Sprechakt, d.h. in der Artikulation von seiten muttersprachlicher Sprecher, verschiedene bzw. gleiche phonetische Realisierungen entsprechen. Das gemeinsame Merkmal der maßgebenden kontrastiven Analysen des Deutschen und Ita-

lienischen (Mioni, 1976; Zuanelli Sonino, 1975) ist die Intention, die strukturellen Differenzen (Dissymmetrien) in den Phonemsystemen der zwei Sprachen in Kontakt anhand artikulatorischer und akustischer (eigentlich audativer) Merkmalbeschreibungen zu veranschaulichen. Damit verbindet sich u.a. das Ziel, auf der didaktischen Ebene die Fehler italienischer Deutschlerner sowohl in der Produktion als auch in der Perzeption möglichst zu reduzieren und somit den Erwerb der deutschen Sprache zu erleichtern.

Methodologisch lassen sich diese Ausführungen in die Tradition der klassischen kontrastiven Analyse nach Lado (1957) einordnen, die in den USA einen Forschungsschwerpunkt der strukturalistischen Linguistik der 60er Jahre markiert. Der Ausgangspunkt dabei war die *transfer theory*, eine behavioristische Lerntheorie, die den Spracherwerb als Prozeß der Ausbildung von Gewohnheiten (*habit formation*) betrachtete und dementsprechend den Zweitsprachenerwerb als Prozeß ansah, bei dem die alten Gewohnheiten der Muttersprache durch neue überwunden werden. Vor diesem Hintergrund galten die Unterschiede zwischen L1 und L2 als die wesentliche Ursache für negativen Transfer und Interferenzen, die Ähnlichkeiten hingegen als Grund für positiven Transfer. Ausgehend von der Annahme, daß die Aneignung der Zielsprache durch linguistische Kategorien und Strukturen der Muttersprache erfolgt, wurde L1 als einzige Ausgangsbasis für den L2-Erwerb betrachtet.

Aus diesen Prämissen entwickelte sich die Überzeugung, daß eine kontrastive Analyse in Form taxonomischer Darstellungen der Ähnlichkeiten und vor allem der Unterschiede zwischen L1 und L2 Voraussagen bezüglich des Zweitsprachenerwerbs ermöglicht, eine Überzeugung, die inzwischen durch eine breite empirische Basis (vgl. insbesondere die Forschungsergebnisse der Fehleranalysen) widerlegt wurde. Auch die entgegengesetzte Hypothese, die vor allem von Burt & Dulay (1973, 1977) und Burt, Dulay & Krashen (1982) vertretene Identitätshypothese, die einen Eingriff universaler Sprachprinzipien beim Erst- und beim Zweitsprachenerwerb annimmt, hat sich zusammen mit ihrem Plädoyer für direkten Spracherwerb als unergiebig erwiesen.

Die kognitiv geprägten Studien der 80er und 90er Jahre nehmen eine Mittlerposition zwischen den einseitigen Hypothesen der 60er und 70er Jahre ein und betrachten sowohl Transfer als auch direkten Spracherwerb als die wesentliche Komponente für den L2-Erwerb. Das angenommene Ineinandergreifen beider Lernstrategien macht es allerdings schwierig, den Anteil beider Sprachen an einer lernersprachlichen Struktur genauer voneinander zu trennen und Transfer nachzuweisen (vgl. auch Kaltenbacher, 1994).

Die Rolle der Muttersprache und der Sprachuniversalien zeigt sich in differenzierter Weise in den verschiedenen Erwerbsstadien sowie in den unterschiedlichen Bereichen der Grammatik: Während der Einfluß der in der L1 erworbenen Strategien und Kenntnisse vor allem in Lexik und Phonologie deutlich wird, läßt sich der Eingriff universaler Sprachprinzipien vor allem in Morphologie und Syntax belegen (vgl. dazu Klein, 1986; Wode, 1993).

Neuere Forschungsergebnisse deuten darauf hin, daß nicht die Unterschiede, sondern die Ähnlichkeiten für negativen Transfer verantwortlich sind. Die Untersuchungen zur *problem solving theory* und zur *analogical theory* zeigen, daß nicht so sehr die formalen strukturellen Ähnlichkeiten, sondern vielmehr die Annahme und **Wahrnehmung** von Ähnlichkeiten ausschlaggebend sind (Kellermann & Sharwood Smith, 1986). Ein entscheidender Faktor für negativen Transfer ist nach heutiger Auffassung die Markiertheit: Es hat sich gezeigt, daß Lerner bevorzugt unmarkierte sprachliche Elemente und Regeln von der L1 in die L2 übertragen, das heißt, daß diese bevorzugt übergeneralisiert werden (s. Jordens, 1983; Kaltenbacher, 1994; Kellermann & Sharwood Smith, 1986).

Die praktische Erfahrung mit Fremdsprachenlernern legt weiterhin nahe, daß eine tabellarische Auflistung der strukturellen Unterschiede und eine phonetische Transkription allein kaum ausreichen, um eine korrekte Aussprache des Deutschen zu erreichen, vor allem weil sich gemeinsame bzw. sehr ähnliche und vergleichbare Phoneme, die durch das gleiche Symbol repräsentiert werden, in ihrer phonetischen Realisierung qualitativ sehr wohl unterscheiden; dies läßt darauf schließen, daß der muttersprachliche Sprecher bei der Artikulation der entsprechenden Laute von anderen Lautbildern ausgeht. Mit verantwortlich für die Fixierung eines muttersprachlichen Akzents in der Zielsprache ist damit leider auch die *International Phonetic Association*, die in ihren Prinzipien u.a. den Grundsatz aufgestellt hat, daß stets das gleiche Symbol verwendet werden soll, wenn ein Laut in verschiedenen Sprachen vorkommt, und zwar auch, wenn es sich dabei nur um ähnliche Laute bzw. Schattierungen einer Lautkategorie handelt. Nun ist aber ein prototypisches [e] des Italienischen nicht mit einem prototypischen [e] des Deutschen identisch. Das heißt, daß die aus Ökonomiegründen vorgenommene Beschränkung des Symbolinventars dem ursprünglichen Anliegen des Weltlautschriftvereins, nämlich durch eine einheitliche phonetische Transkription die lautliche Seite im Fremdsprachenunterricht besser beschreiben zu können, der Vermittlung der exakten Lautwerte eher entgegensteht, da die Lerner so in dem Irrglauben bestärkt werden, daß bei Auftreten des gleichen phonetischen Symbols die entsprechenden Lautwerte ihrer Muttersprache ohne jede Modifikation übernommen werden können. Diese Fehlerquelle

kann nur durch phonetisch geschulte Lehrer und die Verwendung diakritischer Zeichen in deren Ausbildung halbwegs beseitigt werden.

Wie sehr aber trotz gleicher Repräsentation auf der Symbolebene unterschiedliche Lautwerte assoziiert werden, läßt sich z.B. auch daran erkennen, daß sogar Internationalismen und Eigennamen mit gleicher phonematischer Struktur und nicht abweichender prosodischer Realisierung in Mutter- und Fremdsprache (wie z.B. Claudia, Lima), sowie geläufige Fremdwörter aus einer dritten, neutralen Sprache (s. Clown, Stopp) nicht selten in zwei miteinander verglichenen Sprachen unterschiedlich artikuliert werden und dementsprechend von den jeweiligen Muttersprachlern anders wahrgenommen werden. Hierbei geht es nicht so sehr um eine Anpassung des Lehnwortes an das phonologische System der entlehrenden Sprache, sondern vielmehr um eine sprachspezifische phonetische Assimilierung des Fremdwortes.

Aus diesem Grund erweist sich die Darstellung der deutschen und italienischen Vokale in Form getrennter Vokaldreiecke (bzw. -trapeze), in denen die sich in etwa entsprechenden Vokale einer rein phonologischen Betrachtung folgend auf derselben Höhe eingetragen werden, als wenig sinnvoll, da die Lerner leicht dazu geführt werden könnten, diese Vokale als qualitativ gleich und demzufolge auf artikulatorischer Ebene als identisch zu betrachten. Der sogenannte „fremde Akzent“, der auf auditiver Basis von den Muttersprachlern deutlich wahrgenommen wird, läßt sich nicht zuletzt auf artikulatorische Unterschiede bei der phonetischen Realisierung vermeintlich gleicher Lautbilder zurückführen.

In diesem Zusammenhang ist die umfangreiche Arbeit von Ladefoged & Maddieson (1996) von Interesse, in der nach dem aktuellen Kenntnisstand die artikulatorischen und akustischen Eigenschaften der Laute von fast 400 Sprachen der Welt beschrieben werden, um einen globalen Überblick über die Lautvarietäten zu vermitteln, welche die einzelnen Sprachen auszeichnen. Die Beschreibung erfolgt anhand intra- und interlinguistischer Kontraste: Ausgehend von einem Vergleich der Familien ähnlicher Laute aus vielen verschiedenen Sprachen soll ein möglichst präzises und vollständiges Bild davon erstellt werden, welche phonetischen Kategorien für die Differenzen zuständig sind. Dieses Verfahren setzt die Arbeit mit Äquivalenzen voraus, denn es werden Segmente aus unterschiedlichen Sprachen gegenübergestellt, die hinsichtlich Artikulationsmodus und akustischer Ausprägung als ähnlich gelten. Ähnliche Laute dienen dabei als eine Art Unterscheidungsbasis für die einzelnen Sprachen bzw. Akzente. Eine aus diesen Prämissen abgeleitete Lautbeschreibung erfordert die Festlegung bestimmter Parameter, an denen Variation gemessen werden kann.

Kategoriale Werte entlang dieser Parameter werden zur Klassifikation ähnlicher Unterschiede in verschiedenen Sprachen verwendet, wobei jedoch zahlreiche phonetische Phänomene als Varianten dieser Kategorien beschrieben werden müssen. Die Werte entlang des Parameter-Kontinuums erlauben es, sprachspezifische lautliche Unterschiede zu beschreiben. Dieser Ansatz, der auf der Erkenntnis basiert, daß sich die artikulatorisch-akustischen Werte entlang eines Kontinuums (der jeweilige Parameter) befinden und nicht diskrete Einheiten (Kategorien) darstellen, spielt bei der kontrastiven Beschreibung der Vokale eine wichtige Rolle.

Für den Fremdsprachendidaktiker stellt sich die Frage, inwiefern sich die sprachspezifischen Artikulationsmodi auf den Fremdsprachenerwerb auswirken; weiterhin ist von Interesse, ob bei der Artikulation mit verschiedenen Stadien der interlinguistischen Annäherung an die Phonetik der Zielsprache gerechnet werden kann, so wie sie Nemser (1971) für das gesamte Sprachsystem festgestellt hat.

Das Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit ist es, Systeme sprachlicher Einheiten – hier die vokalischen Lautbilder des Deutschen und des Italienischen – gegenüberzustellen; Phoneme und phonologische Oppositionen werden hinsichtlich ihrer funktionalen Rolle innerhalb des gesamten Lautsystems und hinsichtlich der phonetischen Manifestation der zu erlernenden Sprache beschrieben. Ziel der Untersuchung ist es, anhand akustischer Analysen, die phonetischen Merkmale bei der Realisierung deutscher Vokale von seiten muttersprachlicher Sprecher und italienischer Deutschlerner zu beschreiben. Dazu werden Formantkarten der zwei Sprachen in Kontakt miteinander verglichen, die auf der Basis eigener empirischer Untersuchungen erstellt wurden. Anhand einer kontrastiven Formantkarte des Deutschen am Beispiel italienischer und deutscher Muttersprachler wird also der Frage nachgegangen, welche Abweichungen in der deutschen Vokalrealisierung durch italienische Deutschlerner im Vergleich zu muttersprachlichen Sprechern vorliegen; hierbei wird von den akustischen Parametern, die ja das objektiv meßbare Korrelat der auditiven Ähnlichkeitsurteile sind, auf die entsprechenden artikulatorischen Korrelate zurückgeschlossen, die für den sogenannten „fremden Akzent“ bei der Realisierung deutscher Vokale verantwortlich sind.

2. Experimentalphonetische Analyse von Vokalrealisierungen

2.1. Testmaterial und Versuchsdurchführung

Zur Untersuchung der phonetischen Merkmale deutscher Vokale wurde die Vokalproduktion italienischer und deutscher Muttersprachler getestet. Bei den 15 Sprechern, die sich freiwillig zur Verfügung stellten, handelt es sich um $n = 10$ Studentinnen italienischer Muttersprache in der norditalienischen (lombardischen) Varietät im Alter zwischen 20 und 22 Jahren und $n = 5$ Dozenten deutscher Muttersprache (4 weiblich, 1 männlich) im Alter zwischen 29 und 54 Jahren der Fremdsprachen-Fakultät der Katholischen Universität Mailand. Die Studentinnen hatten eine gemeinsame regionale Herkunft (Mailand und Umgebung) und verfügten über keine bzw. nur eine geringe phonetische Ausbildung und einen unterschiedlichen Kenntnisgrad der deutschen Sprache (Anfänger- bis Fortgeschrittenenstadium). Die Option zugunsten weiblicher Sprecherinnen wurde für angemessen gehalten, da die Absicht bestand, ein getreues Bild der Zielgruppe universitärer Ausbildung in Oberitalien zu erhalten. Der Anteil der Studentinnen an der Fremdsprachen-Fakultät der Katholischen Universität Mailand ist mit 93% auch für die anderen Fremdsprachen-Fakultäten Norditaliens repräsentativ. Für die Untersuchung wurden die Dozenten der getesteten Deutschlerner anstelle von professionellen Sprechern und Sprecherziehern als deutsche Kontrollgruppe im Vergleich herangezogen, um eine möglichst realitätsnahe Gegenüberstellung der Deutschlerner mit ihren Aussprachemodellen zu gewährleisten.

Grundlage der Untersuchung war die Lektüre des Textes *Nordwind und Sonne/La tramontana e il sole*. Den Testpersonen wurde dabei nicht mitgeteilt, was gemessen werden sollte, lediglich, daß es sich um eine phonetische Untersuchung handelte. Beide Gruppen, im folgenden kurz die italienischen Muttersprachler (IM) und die deutschen Muttersprachler (DM), bekamen dieselbe Aufgabe: Nach einer kurzen Vorbereitungszeit (etwa 2-3 Minuten), während der die Sprecher in beide Texte Einsicht nehmen konnten, wurden sie gebeten, jeden Text, zuerst den italienischen und dann den deutschen, je zweimal vorzulesen. Die Vorbereitungszeit diente dazu, Schwierigkeiten bezüglich des Inhalts so weit wie möglich zu beseitigen und den Sprechern die Möglichkeit zu geben, den Text sowohl in der Fremdsprache als auch in der eigenen Muttersprache einzuüben. Die Aufnahmen wurden mit mini cd-Player Sony MZ-1 an der Katholischen Universität Mailand durchgeführt.

Für die Wahl der Texte waren im wesentlichen zwei Kriterien ausschlaggebend: Erstens sollte in den auszuwertenden Aufnahmen eine möglichst große Anzahl an Vokalen aus dem jeweiligen Inventar vertreten sein, und zweitens sollten die Aufnahmen fließende Rede reflektieren, jedoch gleichzeitig auch miteinander vergleichbar sein. Deswegen mußte auf völlig spontane Sprache (z.B. in Form eines Interviews oder einer Nacherzählung) zugunsten eines vorgelesenen Textes verzichtet werden. Der *Nordwind und Sonne*-Text erschien außerdem für die intendierte Analyse besonders angemessen, weil er kurz und leicht verständlich ist und bereits in deutscher Übersetzung vorlag, so daß den Testpersonen zwei äquivalente Texte vorgelegt werden konnten.

2.2. Datenanalyse und Interpretation

Für die Auswertung wurde jeweils die zweite Aufnahme in Betracht gezogen, sowie im Fall von Selbstkorrekturen die korrigierte Fassung. Die 25 zur Beurteilung verwendeten Texte (5 deutsche Texte der DM, 10 italienische Texte der IM und 10 deutsche Texte der IM) wurden digital in einen Rechner überspielt und einer spektrographischen Analyse unterzogen, die mit dem *Computerized Speech Lab (CSL)* von *Kay Elemetrics Corp.* durchgeführt wurde.

Die spektrale Energieverteilung der Vokale, d.h. die Lage der einzelnen Formanten, war gut erkennbar und konnte leicht identifiziert werden. Es wurden die Werte für den ersten (F1) und zweiten Formanten (F2) aller produzierten Vokale bestimmt. Es war die Absicht, so eine Verteilung der tatsächlich produzierten Vokale zu erhalten bzw. die phonetischen Abweichungen in Form von spektralen Streuungen der Laute festzustellen.

Die Bestimmung der Formanten erfolgte anhand des Verfahrens der linearen Prädiktion (Filtergrad 20, Extraktion von 8 Formanten) ebenfalls mit CSL bzw. mit der Kay-Software für Windows "Multi-Speech Mod. 3700": Zur genauen Bestimmung der Mittenfrequenzen wurden die Frequenzen der ersten zwei Formanten aus den lokalen Maxima des LPC-Spektrums mit dem sogenannten *peak-picking*-Verfahren ermittelt.

Für die Messung der akustischen Werte wurden ausschließlich F1 und F2 in Betracht gezogen. Auf die Bestimmung der anderen Formanten wurde verzichtet, weil die ersten beiden Formanten die wichtigsten Hinweise auf die artikulatorischen Merkmale liefern, die mit der Produktion der Vokale verbunden sind. Sie reichen in einem ersten Analyseschritt aus, um die Vokalqualität zu bestimmen: F1 zur Feststellung der Kieferöffnung und der Zungenlage auf der vertikalen Achse, F2 zur Bestimmung der Lippenrundung und der Zungenlage auf der horizontalen Achse.

Für jeden produzierten Vokal wurden die gemessenen F1- und F2-Werte in ein Scatterplott-Diagramm eingetragen: Diese Darstellung der gesammelten Analyseergebnisse für die verschiedenen Lautrealisierungen erlaubt es, die einzelnen Punkte so auf die Abszissen- und auf die Ordinatenachse zu projizieren, daß sich ein Vokaltrapez bzw. ein Vokaldreieck herausbildet, das, stark vereinfachend, als Schema des Mundraums interpretiert werden kann und somit Rückschlüsse auf die Artikulationsorte und auf die artikulatorischen Merkmale der einzelnen Punkten entsprechenden Laute ermöglicht. Dabei korrelieren steigende F1-Werte mit zunehmender Kieferöffnung, steigende F2-Werte mit zunehmend vorderer Zungenlage.

Auf diese Weise wurden insgesamt 25 getrennte Formantkarten der DM und IM erstellt, die einen ersten intuitiven Vergleich der Formantlagen gestatten. Um jedoch ein präziseres Bild der festgestellten Tendenzen zu gewinnen, war es notwendig, die experimentellen Ergebnisse der einzelnen Sprecher statistisch auszuwerten. Diese Auswertung erfolgte mittels SPSS 7.5: Anhand einer Simple-Mean-Funktionsberechnung wurden der Mittelwert und die Standardabweichung aller vokalischen Laute jedes Sprechers getrennt kalkuliert und anschließend Mittelwert und Standardabweichung aller Vokale der zwei Sprechergruppen (DM und IM) berechnet und miteinander verglichen. Dieses zweischichtige Verfahren ermöglicht sowohl einen Intra- als auch einen Intergruppenvergleich der Qualität deutscher Vokale durch deutsche Muttersprachler und italienische Deutschlerner.

Zur Bestimmung der Charakteristika der zwei Sprechergruppen (DM und IM) wurden die gemessenen F1- und F2-Werte bei der Berechnung der Mittelwerte einer ANOVA (= Analysis of Variance) unterzogen. Hierbei wird verifiziert, ob die Ergebnisse systematisch variieren oder zufallsbedingt sind. So kann ermittelt werden, ob ausgehend von den gemessenen F1- und F2-Werten bestimmte Vokale überzufällig höher/tiefer bzw. in einer vorderen/hinteren Position von den Sprechern einer Gruppe im Vergleich zu den Sprechern der anderen Gruppe realisiert werden.

3. Ergebnisse und Interpretationen

Bei einer ersten, rein phänomenologischen Betrachtung der Vokalproduktion durch die deutschen Muttersprachler kann festgestellt werden, daß bei allen Sprechern in der F1/F2-Ebene eine deutliche Tendenz zur Herausbildung eines scharf abgegrenzten Dreiecks besteht (vgl. Abbildung 1). Die Eckvokale (/i:/, /a:/, /u:/) bestimmen die Extrempositionen und bauen ein Artikulationsgebiet auf, das durch gleichmäßig verteilte Punkte gefüllt wird, die wiederum der Rea-

lisierung der verschiedenen offenen und zentralisierten Vokale entsprechen. Die Distribution der Punkte (F2, F1) im Innenraum des besonders bei zwei DM-Sprechern (23 und 24) klar konturierten Dreiecks ist bei allen ziemlich ausgewogen, jedoch läßt sich eine erhöhte Konzentration an Punkten im F2-Bereich um die 1500-2000 Hz deutlich erkennen. Eine Erklärung für die sichtbare Punktekonzentration im sogenannten „e-Laute“-Bereich ist in der quantitativen Überzahl an <e>-Graphemen im Text – denen auf der Ausspracheebene /e:/, /ɛ/, /ɛ:/ (bzw. /ə/) entsprechen – zu finden. Die Werte für den 1. Formanten erstrecken sich für die Sprecherinnen zwischen 200 und 1280 Hz (Range: 1080 Hz), die Werte für den 2. Formanten zwischen 610 und 2830 Hz (also in einem Range von 2220 Hz). Die Durchschnittswerte betragen für F1 610 Hz (Standardabweichung 215 Hz), für F2 1700 Hz (Standardabweichung 400 Hz). Die F1- und F2-Werte des männlichen Sprechers (23) unterscheiden sich insofern deutlich von denen der anderen Testpersonen, als sie geringer sind (F1: 200-1040 Hz, Durchschnittswert: 480 Hz, Standardabweichung 180 Hz; F2: 650-2320 Hz, Durchschnittswert 1490 Hz, Standardabweichung 310 Hz), was auf den physiologisch bedingten größeren Artikulationsraum männlicher Sprecher im Vergleich zu weiblichen Sprecherinnen zurückzuführen ist.

Die Projektion der Formantfrequenzen auf ein F2/F1-Diagramm für die italienischen Vokalproduktionen seitens italienischer Muttersprachler (vgl. Abbildung 2) zeigt sehr unregelmäßige Vokaldreiecke, die bei einigen Sprecherinnen (2, 3, 4, 6, 8, 10) zu Vokaltrapezen tendieren. Das Artikulationsgebiet, das durch die drei Vokale in den Extrempositionen (/i:/, /a:/, /u:/) aufgebaut wird, ist bei den meisten Sprecherinnen – und besonders bei Sprecherinnen 4, 5, 7, 8, 9, 10 – im F1-Bereich um die 400-700 Hz ziemlich gleichmäßig mit vielen Punkten ausgefüllt. Dieser Tatbestand weist darauf hin, daß in der phonetischen Realisierung dieser Italienerinnen zahlreich zentralisierte und reduzierte Vokale vertreten sind.

Bei einer detaillierten auditiven Auswertung des italienischen Testmaterials sowie einer akustischen Analyse anhand der spektrographischen Aufzeichnung und der damit verbundenen Messung der ersten zwei Formantenwerte wird deutlich, daß auch die italienischen Vokale in normaler fließender Rede gewissen Schwächungsprozessen unterworfen sind, jedoch in anderem Maße und unter anderen Bedingungen als im Deutschen. Zwei durch Wortgrenze getrennte Vokale können

a) ihre Qualität bewahren (s. *che#alla* [ke alla], *veniva#innanzi* [veniva innant-si]);

- b) miteinander verschmelzen und zwar genau den Vokal ergeben, der sich artikulatorisch betrachtet in der Mitte zwischen den zwei Zielvokalen befindet: *a#e* [ɛ] (s. *tramontana#e#il* [tramontane il]); (das gleiche läßt sich auch für einen Halbvokal und einen vollen Vokal in unmittelbarer Nähe nachweisen, z.B. im Diphthong *iu > [y]* (*più /pju/ [py]*) oder aber sogar zu [ə] reduziert werden (*cosi#a* [kosiə]);
- c) unterschiedlich behandelt werden: Ein Vokal behält seine Qualität, der andere wird elidiert (*che#il* [kel], *bisticciavano#un bistitʃtʃavanun*).

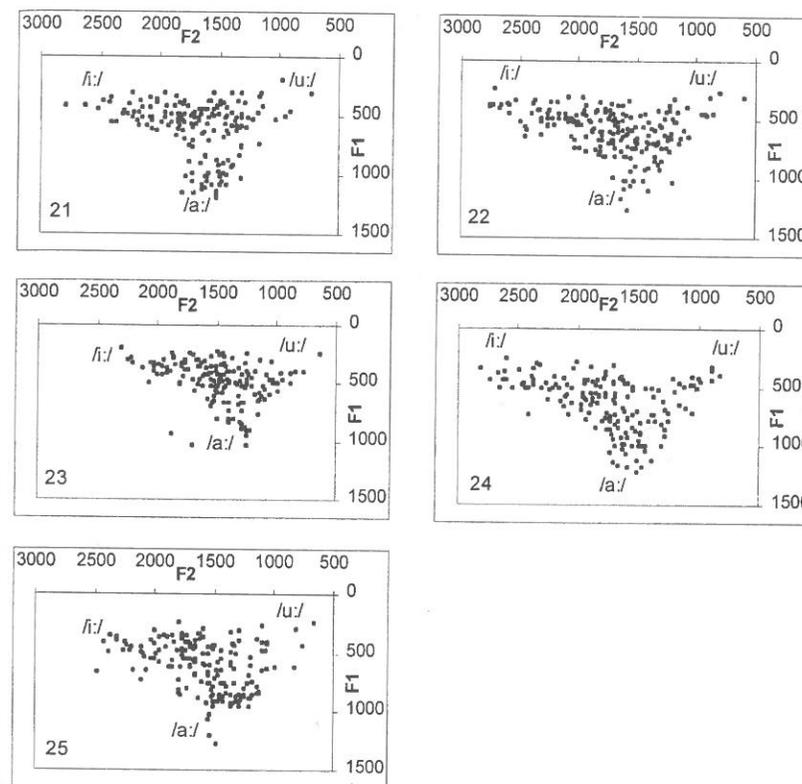


Abbildung 1: Die deutschen Vokale der deutschen Muttersprachler¹

¹ Die Diagramme stellen die Artikulationsgebiete für die produzierten Vokale dar. Aus der Abzisse können die Werte für den 2. Formanten, aus der Ordinate diejenigen für den 1. Formanten jeweils in Hz entnommen werden.

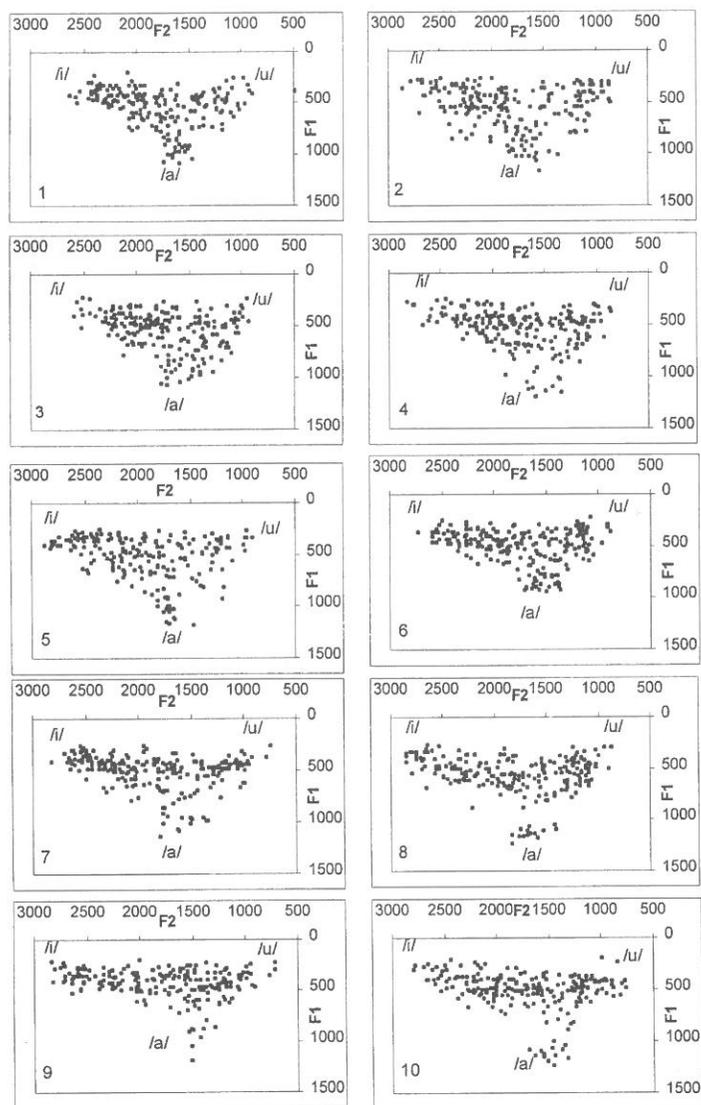


Abbildung 2: Die italienischen Vokale der italienischen Muttersprachler

Aus diesem Grund ergibt sich auch im Italienischen eine ganze Reihe zentralisierter Vokale, die zwar im Phoneminventar des Italienischen nicht vorgesehen sind, die aber in der phonetischen – akustischen und artikulatorischen – Realität sehr wohl existieren, wie sich aus den starken spektralen Streuungsbereichen im mittleren Artikulationsgebiet auf den Formantkarten entnehmen läßt.

Die Scatterplot-Diagramme belegen variationsreiche Lautartikulierungen: Die Streuungsbereiche der Vokalrealisierungen sind aufgrund beträchtlicher Frequenzabweichungen der Formanten relativ großflächig. Diese Tatsache kann darauf zurückgeführt werden, daß aufgrund des geringen Lautinventars die vokalischen Unterschiede im Italienischen eine deutliche Zuordnung der produzierten/gehörten Laute zu den entsprechenden, d.h. intendierten Phonemen seitens muttersprachlicher Sprecher ermöglichen.

Das deutsche Vokalsystem verhält sich in dieser Hinsicht anders: Das Phoneminventar ist größer und die Phon-Phonem-Zuordnung muß trotzdem sichergestellt werden. Da die einzige Restriktion für den Sprecher durch die Dimension des Artikulationsgebietes (d.h. des Mundraumes) gegeben ist, wird dieser je nach Bestand des Phoneminventars innerhalb des jeweiligen Sprachsystems anders ausgenutzt. Es läßt sich daher folgende Hypothese aufstellen: Je kleiner das Phoneminventar, desto größer darf die akustische/artikulatorische Streubreite in der effektiven Lautproduktion einer Kategorie sein und, umgekehrt, je größer das Phoneminventar, desto geringer müssen die phonetischen Variationen sein, da eine deutliche Zuordnung der Laute zu den entsprechenden Lautkategorien gewährt werden muß, um eine Verständigung zu sichern.

Die Schlußfolgerung für eine interlinguistische, didaktik-bezogene Betrachtung im phonetischen Bereich ist, daß italienische Sprecher in ihrer muttersprachlichen Vokalrealisierung eine große Variationsbreite aufweisen, mit der sie sich beim Erwerb des Lautinventars einer fremden Sprache auseinandersetzen müssen. Im weiteren Verlauf der Untersuchung gilt es, die Auswirkungen von der relativen Freiheit der Italiener in den muttersprachlichen Vokalrealisierungen auf den Erwerb des deutschen Vokalsystems zu bestimmen, da die deutsche Sprache bei weitem keine so großen Abweichungen der Vokalqualitäten zuläßt wie die Muttersprache der getesteten Lerner.

Aus einem ersten Vergleich der Produktion deutscher Vokale durch die verschiedenen italienischen Mutterprachler (siehe Abbildung 3) kann man stark vergrößernd zwei Tendenzen feststellen: die Tendenz zur Herausbildung eines innen „leeren“ Vokaldreiecks gegenüber der Tendenz zur Herausbildung eines unscharf konturierten Vokaltrapezes.

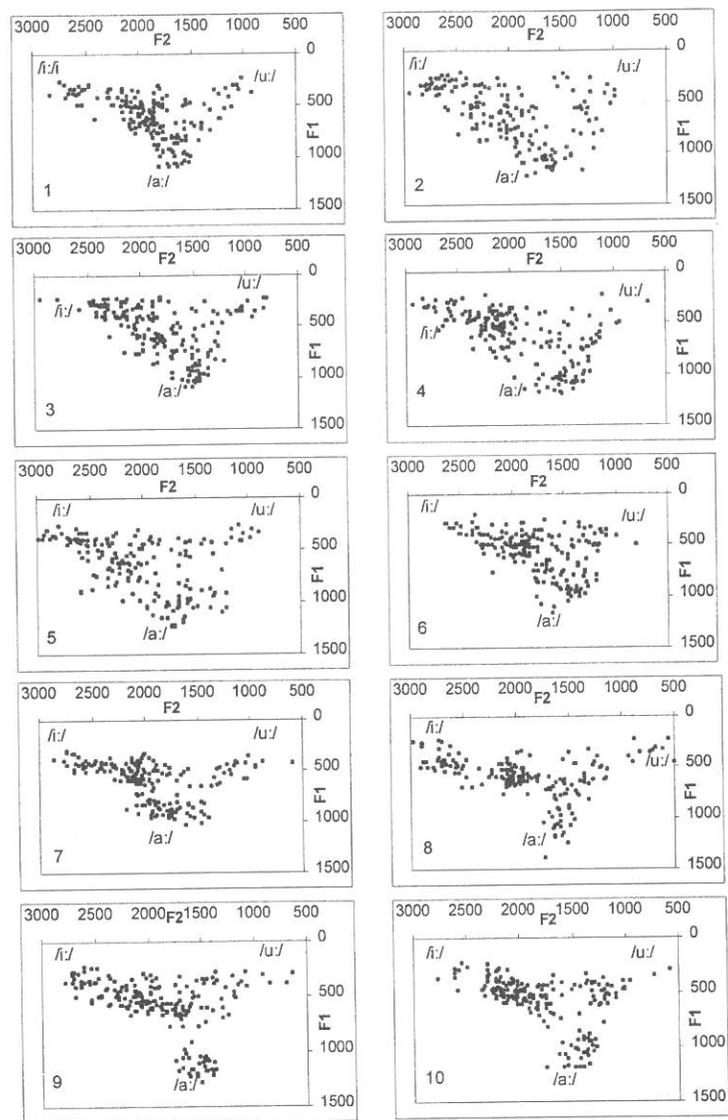


Abbildung 3: Die deutschen Vokale der italienischen Muttersprachler

Das sozusagen „leere“ Dreieck (Sprecherinnen 7, 8, 9, 10) zeigt eine konzentrierte Distribution der Punkte ausschließlich an den Extrempositionen. Dem entspricht auf artikulatorischer Ebene die Realisierung stark dezentralisierter Vokale (/i/, /a/, /u/) und das vollständige Fehlen von zentralisierten Vokalen. Aus dieser Projektion der gemessenen Werte kann geschlossen werden, daß diese Sprecherinnen ein sehr geringes Vokalinventar in ihrer *Interlanguage* haben, da ihre Vokalrealisierung eine minimale Variationsbreite aufweist. Auch bei diesen Sprecherinnen ist eine große Punkte-Konzentration im „e-Laute“-Bereich anzutreffen, die auf die bereits angedeutete Überzahl an <e>-Graphemen im Text zurückgeführt werden kann.

Das unscharf konturierte Vokaltrapez, das die Vokalproduktion der Sprecherinnen 1, 2, 3, 4, 5, 6 kennzeichnet, ist hingegen „gefüllt“ – jedoch im Vergleich zu der DM-Gruppe in geringerem Maße und weniger gleichmäßig. Das bedeutet, daß im Vergleich zu den oben behandelten italienischen Sprecherinnen zentralisierte Laute zwar realisiert werden, jedoch in kleinerer Anzahl, als es bei der deutschen Gruppe der Fall ist. Außerdem fällt bei Sprecherinnen 1, 3, 4, 6 eine extrem starke Präsenz an Punkten im „e-Laute“-Bereich auf. Diese Tatsache kann auf den soeben angeführten Grund zurückgeführt werden; jedoch fällt hier auf, daß die Anzahl an Punkten bemerkenswert hoch ist, was darauf schließen läßt, daß entsprechend den Aussprachegewohnheiten italienischer Deutschlerner auch Phoneme wie /ə/ und /ɐ/ die eigentlich zentralisiert auszusprechen wären, von diesen Sprecherinnen dezentralisiert werden und in [ɛ] bzw. sogar in [e] aufgelöst werden.

Die Form der Vokaldreiecke bzw. der Vokaltrapeze der IM weist im Vergleich zu denen der DM deutliche Unterschiede auf: Die Basis ist wesentlich breiter (die F2-Werte schwanken zwischen 520 und 3010 Hz, also in einem Range von 2490 Hz), die Höhe ist hingegen unwesentlich vergrößert (F1-Werte zwischen 200 und 1380 Hz, Range: 1180 Hz). Um nun auf der Basis der gemessenen F1- und F2-Werte einen Intergruppenvergleich machen zu können, wurden die Mittelwerte der produzierten Monophthonge weiblicher Probanden getrennt berechnet und auf ein entsprechendes Scatterplot-Diagramm projiziert. Auf diese Weise gehen zwar Informationen über alle Einzelrealisierungen verloren, man gewinnt jedoch ein leicht überschaubares Diagramm der feststellbaren Tendenzen (vgl. Abbildung 4).

Bei einem kontrastiven Vergleich der Formantkarten, in denen die Mittelwerte der deutschen Vokale deutscher und italienischer Muttersprachler eingetragen wurden, lassen sich Tendenzen feststellen, die Aufschluß über Aussprachegewohnheiten italienischer und deutscher Sprecher des Deutschen geben.

Durch die Distribution der Punkte auf der F2/F1-Ebene bildet sich bei beiden Sprechergruppen ein klar konturiertes Vokaldreieck heraus, das bei den IM spitz ist, bei den DM jedoch abgestumpft erscheint und zu einem Trapez tendiert. Weiterhin lassen sich bei der Realisierung der IM die Streubereiche der 5 gespannten Vokale (/i/-/e/-/a/-/o/-/u/) recht klar erkennen; die Merkmalsbereiche sind deutlich abgrenzbar. Bei den DM ist hingegen das Innere des durch die gespannten Vokale aufgebauten Artikulationsgebietes gleichmäßig mit Punkten versehen, und die Vokalübergänge sind nicht so profiliert und scharf umrissen; sie wirken verschwommener. Das deutet darauf hin, daß die IM die deutschen Vokale sozusagen durch die Bezugsvokale des italienischen Phoneminventars filtern und dazu neigen, Phoneme, die im Phoneminventar der Muttersprache nicht vorgesehen sind, in die entsprechenden, artikulatorisch/auditiv am nächsten empfundenen Vokalphoneme des Italienischen aufzulösen. Die zentralisierten Vokale, wie vor allem /ə/, aber auch /ɪ/ und /ʊ/ werden dabei geschlossener und dezentralisierter ausgesprochen.

Es liegt hierbei die Vermutung nahe, daß die Filterung der fremdsprachlichen zentralisierten ungespannten Vokale und ihre Auflösung in die entsprechenden nicht-zentralisierten gespannten weniger durch die effektive phonetische Lautrealisierung in der Muttersprache erfolgt als vielmehr durch das phonologische System der Muttersprache, d.h. durch das italienische Phoneminventar. Anhand des italienischen Testmaterials hat sich ja gezeigt, daß in der normalen muttersprachlichen Lautrealisierung der Italiener durchaus ausgeprägte Schwächungs- und Tilgungsphänomene vorkommen, derer sich die Sprecher jedoch nicht bewußt sind und die bislang für das Italienische auch nicht adäquat in Form phonologischer Regeln beschrieben wurden.

Es scheint daher, daß der „fremde Akzent“ keineswegs auf ein artikulatorisches Defizit zurückgeführt werden kann, d.h. auf die **phonetische** Unfähigkeit des Lerners bestimmte fremdsprachliche Laute zu artikulieren, sondern auf einer fehlerhaften kategorialen Beurteilung beruht. Bereits Trubetzkoy geht in den *Grundzügen der Phonologie* davon aus, daß Wahrnehmung und Produktion miteinander interagieren, wenn er von einem „phonologischen Sieb der eigenen Muttersprache“ (Trubetzkoy, 1962³, S. 47) spricht, wodurch die Laute der fremden Sprache eine unrichtige phonologische Interpretation erfahren. Die fehlerhafte Aussprache hänge nicht davon ab, „daß der betreffende Fremde irgendeinen Laut nicht aussprechen kann, sondern vielmehr davon, daß er diesen Laut nicht richtig beurteilt“ (ebd. S. 49).

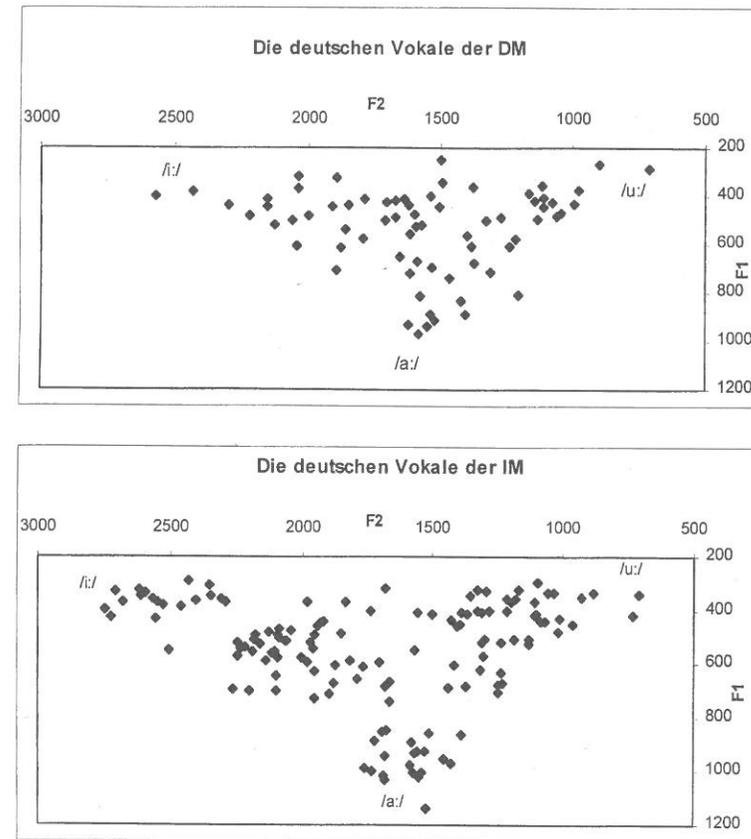


Abbildung 4: Getrennte Formantkarten der deutschen Vokale der DM und IM

In der Folgezeit erfuhr jedoch die Interaktion von Produktion und Wahrnehmung geringe empirische oder theoretische Aufmerksamkeit. In den letzten Jahren haben sich neuere Erkenntnisse im Rahmen der Sprachentwicklungsforschung durchgesetzt, die Perzeptions- und Produktionsebene miteinander verbinden. Es handelt sich dabei vor allem um Experimente zu sprachspezifischen Perzeptions- und Produktionsmustern, von der Perception phonetischer Unterschiede (beim Neugeborenen) bis zur kategorialen Wahrnehmung muttersprachlicher Laute (nach dem 6. Lebensmonat) (für einen Überblick s. Sendlmeier & Röhr-Sendlmeier, 1997; zum L2-Phonetikerwerb s. Grotjahn, 1998; Strange, 1995). Heute geht man davon aus, daß Lautkategorien nicht – wie die

ältere linguistische Forschung annahm – in Form abstrakter Phoneme oder distinktiver Merkmale mental repräsentiert sind, sondern als phonetische Prototypen. Es hat sich gezeigt, daß psychologische Kategorien eine prototypische Struktur haben. Einige Glieder der Kategorie werden als typischere, zentralere, bessere Exemplare beurteilt; diese Prototypen werden in kognitiven Prozessen in verschiedener Weise bevorzugt: Sie werden beispielsweise leichter kodiert und erinnert. Für Vokalkategorien dienen vermutlich einige Perzeptionsgebiete als Kategorienzentren oder Prototypen, da sie größere perzeptive Stabilität aufweisen (s. dazu Kuhl, 1992).

Nach Kuhls *Native Language Magnet Theory* (1995) üben beim Hören und Diskriminieren von Lauten phonetische Prototypen auf die im akustischen Gebiet benachbarten Varianten einen Anziehungseffekt aus; sie ziehen die anderen Laute derselben Kategorie an sich. Das Perzeptionsmuster, das durch die Existenz der phonetischen Prototypen bedingt ist, ist sprachspezifisch und reflektiert die Regularitäten einer bestimmten Sprache. Die Perzeptionskategorien entsprechen den phonologischen Kategorien der Sprache und bilden sich bereits in den ersten Lebensmonaten durch die Erfahrung mit der Muttersprache aus. Gesteuert durch das sprachspezifische Perzeptionsmuster entwickelt sich ein analoges Artikulationsmuster, das das Kleinkind in die Lage versetzt, die muttersprachlichen Laute nicht nur korrekt zu perzipieren, sondern sie auch korrekt zu produzieren. Auf diese Tatsache läßt sich nach Kuhl auch der fremde Akzent bei der Wahrnehmung und Produktion fremdsprachlicher Laute zurückführen, da die muttersprachlichen phonetischen Prototypen auch bei der Perzeption und Produktion in der L2 ihren Magneteffekt ausüben.

Die Implikationen des Prototypenkonzeptes für den Fremdspracherwerb sollten bei der Anfertigung von Hörtrainings- und Übungsmaterial für L2-Lerner besondere Beachtung finden (s. dazu Sendlmeier, 1994). Beim Entwurf von didaktischem Material für den Fremdsprachenunterricht sollten neben den neueren Erkenntnissen kognitiver Forschung, etwa dem Prototypenkonzept, auch experimentell abgesicherte Einflußgrößen wie die Variation von Sprechern und phonetischem Kontext einbezogen werden. In Experimenten mit L2-Lernern, bei denen auch die Interaktion zwischen verschiedenen Sprechern und phonetischen Kontexten getestet wurde, zeigte sich, daß bei der Herausbildung der Repräsentation einer neuen Lautopposition während eines Hörtrainings sowohl Kontexteffekte der phonetischen Umgebung als auch Sprechervariablen wirksam werden. Von einer möglichst breiten Variation beider Dimensionen profitieren die Hörer bei der Bildung neuer Lautklassen – mit jeweils prototypischen Vertretern im Zentrum – am meisten. Wenn Hörer während des Trainings nur

mit einem Sprecher konfrontiert werden, bildet sich eine sehr schmale Äquivalenzklasse durch die sehr feine Einstellung auf dessen Sprechweise heraus, und eine Modifikation dieser Feineinstellung für neue Sprecher wird umso mühsamer (Sendlmeier, 1994).

Vor dem Hintergrund des Prototypenkonzeptes lassen sich die vorliegenden experimentellen Ergebnisse zur Produktion deutscher Vokale durch italienische Muttersprachler dahingehend deuten, daß die mental repräsentierten (sprachspezifischen) italienischen Prototypen sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache aktiviert werden. Während Fremdsprachenlerner das phonologische System (und die entsprechenden phonetischen Prototypen) ihrer Muttersprache weitgehend verinnerlicht haben, ist die Verinnerlichung des korrekten phonologischen Systems (und der phonetischen Prototypen) der L2 noch unvollständig. Diese Lücke wird dadurch kompensiert, daß die Lerner unbewußt auf die sprachspezifischen phonetischen Prototypen und selektiven Perzeptionsmuster der Muttersprache rekurren und daher aus dem Reservoir der Muttersprache Elemente zur Diskriminierung und Wiedergabe der fremdsprachlichen Laute aktivieren.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Anhand einer kontrastiven Formantkarte, mit den berechneten Mittelwerten für die Vokalproduktion der DM und der IM, lassen sich die Unterschiede und geringen Ähnlichkeiten bei der Realisierung derselben Vokale durch italienische und deutsche Muttersprachler veranschaulichen (vgl. Abbildung 5).

In der Qualität ähnlich, wenn nicht sogar fast identisch, sind lediglich /e:/ und /ɔ/, während bei allen anderen Vokalen mehr oder weniger große akustische Differenzen auftreten, die auf artikulatorische Unterschiede zurückgeführt werden können. Generell kann festgehalten werden, daß (mit Ausnahme von /y:/ und /ɣ/) die von den IM produzierten deutschen Vokale aufgrund höherer F2-Werte in der Formantkarte (Abb. 5) weiter links liegen. Die Italiener artikulieren also die deutschen Laute im Mundraum weiter vorne als die deutschen Muttersprachler. Italienische Sprecher neigen außerdem dazu, die Laute zu dezentralisieren. Das gilt für die vorderen vollen gespannten und ungespannten Vokale (/i:/-/ɪ/, /ɛ/, /a:/-/ɑ/), während die hinteren gespannten und ungespannten Vokale (/u:/-/ʊ/, /o:/) zentralisiert werden.

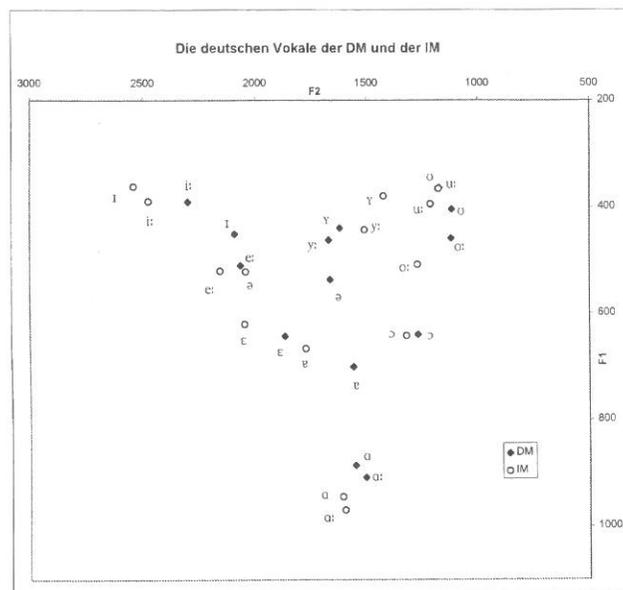


Abbildung 5: Kontrastive Formantkarte der deutschen Vokale der DM und IM

Bemerkenswert ist zudem die Tatsache, daß in der Formantkarte die Vokale, die in phonologischen Beschreibungen oft paarweise als gespannt vs. ungespannt bzw. lang vs. kurz (/i:/-/i/ usw.) gegenübergestellt werden, durch die italienischen Muttersprachler gewissermaßen vertauscht werden. Diejenigen Vokale, die von den deutschen Muttersprachlern zentralisiert und offen ausgesprochen werden (also die ungespannten wie /i/ und /ʊ/), werden von den Italienern geschlossen und dezentralisiert ausgesprochen. Im umgekehrten Fall werden diejenigen Vokale, die von den Muttersprachlern gespannt und dezentralisiert ausgesprochen werden (z.B. /i:/ und /u:/), von den Italienern zentralisierter und offener realisiert. Eine mögliche Erklärung für dieses Phänomen könnte in der Rechtschreibung und in der Wortart der Wörter liegen, welche die Vokale beinhalten: Offener zentralisierter (und kurzer) Vokal entspricht im Deutschen in der Regel in der graphischen Realisierung einem Vokal, der entweder vor zwei Konsonanten steht oder sich in unbetonten Silben befindet, wie z.B. in Funktionswörtern. Es könnte daher die Hypothese aufgestellt werden, daß italienische Lerner aufgrund der Rechtschreibung oder der typischen Lernerangst vor Funktionswörtern gerade auf diese Elemente ihre Aufmerksamkeit lenken. Das führt

dazu, daß sie bei der Realisierung der Vokale vor Doppelkonsonanten und/oder in Funktionswörtern über die Zielposition hinausschießen. Es muß dabei beachtet werden, daß im Gegensatz zum Deutschen die Doppelkonsonanten (oder „langen“ Konsonanten) im Italienischen phonematischen Status haben und in der lautlichen Realisierung vorkommen. Daher ist vermutlich bei der Aussprache von deutschen Wörtern mit Doppelkonsonanten, die fälschlicherweise von den Italienern auch im Deutschen realisiert werden, ebenfalls eine übermäßige Artikulation des vorhergehenden Vokals verbunden, der geschlossen und dezentralisiert ausgesprochen wird. Der gleiche Tatbestand ließe sich auch auf die „ö“- und „ü-Laute“ übertragen, für die jedoch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht genügend Daten zur Verfügung standen. Krasse Differenzen betreffen nicht zuletzt die zentralisierten reduzierten /ə/ und zentriertes /ɐ/, welche in der Artikulation durch italienische Muttersprachler als volle Vokale ausgesprochen werden und gewissermaßen in Laute aufgelöst werden, die in den deutschen und italienischen /e:/- und /ɛ/-Bereich fallen.

Diese Schwierigkeiten bei der korrekten Zuordnung phonetischer Einheiten zu den entsprechenden deutschen Phonemen seitens italienischer Muttersprachler ist auf die Existenz (mutter)sprachspezifischer Perzeptionsmuster zurückzuführen sowie auf die bereits angedeuteten interlinguistischen Unterschiede bei der phonetisch-phonologischen Ausnutzung des Artikulationsgebiets bei verschieden großen Phoneminventaren.

Die bei der italienischen Vokalproduktion unerwartete Tendenz zur Herausbildung großer Streuungsbereiche – eine auf den ersten Blick frappierende, jedoch bei näherer Betrachtung nachvollziehbare Tatsache – bringt bei der deutschen Vokalproduktion und -perzeption Nebeneffekte mit sich. Italienische Muttersprachler sind hier an große Streuungsgebiete gewöhnt, und insbesondere neigen sie dazu, geringe Unterschiede bezüglich der Spannung, dem Öffnungsgrad und der Zentralisierung nicht wahrzunehmen und nicht wiederzugeben, weil im italienischen Vokalsystem mit nur 7 Vokalen die Unterschiede zwischen diesen groß genug sind, um eine relative Freiheit in der Artikulation zu erlauben. Aus diesem Grund finden italienische Lerner des Deutschen es besonders schwierig, das deutsche Vokalinventar zu erlernen, da sie mit einer Sprache konfrontiert sind, bei der, im Gegensatz zum Italienischen, auch kleinere spektrale Unterschiede (um die 100-200 Hz) funktional relevant sein können.

Literaturverzeichnis

- Burt, Marina & Dulay, Heidi. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245-258.
- Burt, Marina & Dulay, Heidi. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In: Marina Burt, Heidi Dulay & M. Finocchiaro (Hrsg.). (1977), *Viewpoints on English as a second language* (S. 95-126). New York: Regents.
- Burt, Marina, Dulay, Heidi & Krashen, Stephen. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Canepari, Luciano. (1992). *Manuale di pronuncia italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Gass, Susan M. & Selinker, Larry. (Hrsg.). (1983). *Language transfer in language learning*. Rowley: Newbury House.
- Grotjahn, Rüdiger. (1998). Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9(1), 35-83.
- Harris, Richard J. (Ed.) (1992). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: Elsevier.
- Hughes, Arthur, Fletcher, Paul & Woods, Anthony. (1986). *Statistics in language studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordens, Peter. (1983). Discourse functions in interlanguage morphology. In: Gass & Selinker (Hrsg.). (1983), S. 327-357.
- Kaltenbacher, Erika. (1994). Der deutsche Wortakzent im Zweitsprachenerwerb: Zur Rolle von Ausgangssprache, Zielsprache und Markiertheit. *Linguistische Berichte*, 150, 91-117.
- Kellermann, Eric & Sharwood Smith, Michael. (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Klein, Wolfgang. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohler, Klaus. (1990). German. *Journal of the IPA*, 20, 48-50.
- Kuhl, Patricia. (1992). Speech prototypes: Studies on the nature, function, ontogeny and phylogeny of the 'centers' of speech categories. In: Yoh'ichi Tohkura, Eric Vatikiotis-Bateson & Yoshinori Sagisaka. (Hrsg.). (1992), *Speech perception, production and linguistic structure* (S. 239-264). Tokyo/Ohmsha/Amsterdam: IOS Press.
- Kuhl, Patricia. (1995). Mechanisms of developmental change in speech and language *Proceedings of the XIII International Congress of Phonetic Sciences*, 2, 132-139.
- Ladefoged, Peter & Maddieson, Ian. (1996). *The sounds of the world's languages*. Oxford: Blackwell.
- Lado, Robert. (1957). *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Mioni, Alberto M. (1976) *Fonematica delle lingue germaniche. Inglese, tedesco e neerlandese in contrasto con l'italiano*. Bologna: Pàtron.
- Muljacić, Zarko. (1972). *Fonologia della lingua italiana*. Bologna: il Mulino.
- Nemser, William. (1971). Approximate systems of foreign language learners. *IRAL*, 9(2), 115-123.
- Sendlmeier, Walter F. (1981). Der Einfluß von Qualität und Quantität auf die Perzeption betonter Vokale des Deutschen. *Phonetica*, 38, 291-308.
- Sendlmeier, Walter F. (1994). Phonetisch-rezeptive Aspekte des Fremdsprachenerwerbs. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5, 26-42.
- Sendlmeier, Walter F. & Röhr-Sendlmeier, Una Maria. (1997). Die frühe Phase der Sprachentwicklung als Basis für die Diagnose von Hörstörungen. *Sprache-Stimme-Gehör. Zeitschrift für Kommunikationsstörungen*, 21(4), 214-219.

- Siebs, Theodor. (1969) SIEBS Deutsche Aussprache. Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch. In Helmut de Boor, Hugo Moser, & Christian Winkler (Hrsg.). (1969). *Siebs Deutsche Aussprache: Reine und gemäßigte Aussprache mit Aussprachewörterbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Strange, Winifred. (1995). Phonetics of second-language acquisition: Past, present, future. *Proceedings of the XIII International Congress of Phonetic Sciences*, 4, 76-83.
- Trubetzkoy, Nikolaj S. (1962). *Grundzüge der Phonologie* (3. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vihman, Marilyn May. (1996). *Phonological development. The origins of language in the child*. Cambridge, Mass., Oxford: Blackwell.
- Weinreich, Uriel. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York, No. 1.
- Wode, Henning. (1993). *Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.
- Xausa, Elisabetta. (1991) Alcuni metodi statistici per l'elaborazione dei dati. In Emanuela Magno Caldognetto & Franco E. Ferrero (Hrsg.), *Trattamento del segnale vocale ed elaborazione statistica dei dati*. Atti delle 1e giornate di studio del gruppo di fonetica sperimentale (A.I.A.) Padova 3.-6.11. 1990 vol. XVIII.
- Zuanelli Sonino, Elisabetta. (1975). *Italiano - Tedesco - Inglese. Analisi contrastiva a livello fonico*. Bergamo: Minerva Italica.

Eigen- und Gegenbilder in interkultureller Kommunikation: Ein Fallbeispiel zur prozeßorientierten Symbolanalyse

Astrid Ertelt-Vieth*

This article introduces an empirical study with the working title: „Russian exchange students before, during and after their journey to Germany – self-perceptions and perceptions of the other within intercultural communication“. This project aims at a description of cultural perceptions in their dynamics within intercultural communication. For this purpose Geertz' concept of „symbols“ is discussed, especially their property of being „model of“ and „model for“ culture. First results are presented based on the analysis of two interviews with one pupil (Sascha) before and after his journey to Germany.

1. Stichworte zur Forschungslage: Schüleraustausch und Interkulturelle Kommunikation

Schüleraustausch – vorwiegend an den Fremdsprachenunterricht gekoppelt – wird in Deutschland seit Jahrzehnten durchgeführt¹, er hatte und hat seinen festen Platz in Konzepten von sprachlichem und landeskundlichem Lernen sowie von interkulturellem Lernen (Christ, 1993). Gleichwohl wird nur gelegentlich und bloß nebenbei konstatiert, daß man „bisher nur selten die Teilnehmer vor Ort beobachtet oder gar die Langzeitwirkungen ihrer Austauschereferenzen überprüft hat“ (Buttjes, 1991, S. 5; entsprechend Thomas, 1988c, S. 79).

* **Korrespondenzadresse:** Dr. A. Ertelt-Vieth, Bahnhofstr. 59, 55218 Ingelheim. Tel.: 06132/75707. Fax: 06132/1073. Dienstl.: Institut für Interkulturelle Bildung der Universität Koblenz-Landau, Abt. Landau, Marktstr. 46, 76829 Landau. E-mail: ertelt-vieth@t-online.de

Eine Ausarbeitung des Vortrages „Deutschenbilder von Austauschschülern als 'model for' und 'model of' Kultur“, auf dem 17. Kongreß für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung DGFF (Sektion 2 „Kulturwissenschaften an der Hochschule“) vom 6.-8. Oktober 1997 in Koblenz. Siehe die Vorauspublikation Ertelt-Vieth (1997b).

Für konstruktive Anmerkungen zu diesem Manuskript bin ich meinen KollegInnen vom Institut für Interkulturelle Bildung der Universität Koblenz-Landau, Abteilung Landau, insbesondere H. Reich, dankbar, des weiteren der Redaktion von *ZFF*, H. Christ, L. Liphardt, B.-D. Müller-Jacquier, E.F. Tarasov, N.V. Ufimceva.

Mein ganz besonderer Dank gilt natürlich den – hier nur anonym genannten – russischen und deutschen SchülerInnen und LehrerInnen, die diese Untersuchung ermöglicht haben.

¹ In der alten Bundesrepublik, in den neuen Bundesländern erst seit der Wende.

Ausnahmen stellen die jahrzehntelangen kontinuierlichen Untersuchungen des deutsch-englischen Schüleraustausches durch G. Keller dar (u.a. Keller, 1991) und zwei Studien im Saarland (Thomas, 1988b und Boullay et al., 1995).

Gegenstand von Kellers Arbeiten ist das viel propagierte, über vier Jahrzehnte nur unterschiedlich benannte,² Hauptziel des Schüleraustausches: die Annäherung. Als Voraussetzung und Zentrum der Annäherung verstand man den Abbau von Vorurteilen bzw. Stereotypen, den Aufbau positiver oder zumindest differenzierter Einstellungen. Obwohl nun Keller gegenteilige Wirkungen feststellte,³ nämlich **stärkere** Generalisierungen nach dem Schüleraustausch, und seine Arbeiten in der Fremdsprachendidaktik durchaus breit rezipiert werden, findet eine kritische Diskussion der Austauschpraxis und/oder ihrer erklärten Ziele selten statt. Ein Grund dafür mag in der festen Überzeugung von FremdsprachenlehrerInnen liegen, trotz aller Probleme und – faktisch unbezahlter – Mehrbelastungen im Schulalltag eine interessante und sinnvolle Arbeit zu leisten. Damit verbunden ist ein anderer Grund: Keller konzentriert sich auf Stereotypen und klammert damit – *per definitionem* – das Gelingen von Interaktion gerade dank schematisierter Normalitätserwartungen aus.⁴

Auf jeden Fall ist der Ruf nach „tieferen Einsicht(en) in Wirkungszusammenhänge und Prozesse, die sich bei einer Konfrontation mit einer anderen Kultur abspielen“ (Dadder, 1988, S. 129) immer noch aktuell, fehlen im „Längsschnitt durchgeführte Studien über Verlauf und Wirkungen von Akkulturationsprozessen“ im Schüleraustausch (Thomas, 1989, S. 178). Nicht zufällig zeigt sich parallel dazu in der Austauschpraxis (und der entsprechenden Lehreraus- und -fortbildung) ein gravierender Mangel: bisherige Konzepte von Austausch (u.a. mit ihren überfrachteten Programmen, überlasteten AustauschlehrerInnen und -schülerInnen (Thomas, 1988b, S. 41-42)) geben den SchülerInnen ungenügend Zeit und Raum, geschweige denn Anleitung für eine Bearbeitung ihrer vielfältigen Eindrücke (Thomas, 1988b, S. 40).

Inwiefern bietet das interdisziplinäre Forschungsgebiet Interkulturelle Kommunikation „tiefere Einsichten in Wirkungszusammenhänge und Prozesse“, die die FremdsprachenlehrerInnen beim Evozieren und Lenken solcher Bearbeitungen stützen können?

² In den 70er Jahren die Völkerverständigung, heute interkulturelles Lernen.

³ Keller (1991, S. 129). Dadder (1988, S. 136), zur Abnahme der „Bereitschaft zur internationalen Zusammenarbeit“ in der Folge von Austauschmaßnahmen.

⁴ Vgl. die entsprechenden Kritiken bzw. Vorschläge zur Stereotypen-Diskussion z.B. in Quasthoff (1989), Ertelt-Vieth (1993) und Redder (1995).

Jüngere linguistische Forschungen zur interkulturellen Kommunikation engen diese auf interpersonale Situationen ein (Hinnenkamp, 1994, S. 5) und sind daher nur begrenzt dienlich, weil der Austauschprozeß schon allein durch seine Anbindung an den Fremdsprachenunterricht weit über solche Situationen (z.B. zwischen Austauschpartnern) hinausgeht. Etliche Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation, die sich auf den Fremdsprachenunterricht beziehen (erst in den 90er Jahren, außer DaF), stellen den linguistischen Aspekt in den Vordergrund der Betrachtung.⁵ Wieder andere beschäftigen sich mit den allgemeinen Grundlagen des Verstehens in interkultureller Kommunikation; in diesem Zusammenhang sind die anderen Kulturen in ihrer Fremdheit universal (Bredella, 1995b, Hu, 1996).⁶ Im vorliegenden Zusammenhang geht es dagegen um die Begegnung mit dem konkreten Fremden, d.h. einer bestimmten Zielsprache und Zielkultur (Bredella, Christ & Legutke, 1997b, S. 30; Ertelt-Vieth, 1997b). Sie konstituiert den spezifischen Gegenstand des jeweiligen Fremdsprachenunterrichts und dessen Schüleraustausch im Unterschied zum interkulturellen Lernen in verschiedenen anderen Zusammenhängen.⁷

Daraus ergibt sich die Frage, wie kulturspezifische Inhalte von bestimmten Austauschprozessen aussehen. Letztere können wir als Orte **unsystematischer** „Begegnung der Lernenden mit der Fremdkultur“ (gegenüber der „systematischen“ im Fremdsprachenunterricht (Krumm, 1995, S. 157)) bezeichnen. Wie und mit welchen „Sprach- und Verhaltensformen als Ausdruck“ konkreter „anderer kultureller Prägungen“ (ebenda) und eigener kultureller Prägungen setzen sich russische Schüler speziell im russisch-deutschen Austauschschüler auseinander? Dieser Frage gehe ich im Rahmen eines empirischen Projektes nach, das den Arbeitstitel trägt: „Russische Austauschschüler vor, während und nach ih-

⁵ Weiter dazu s.u. Punkt 5.1.

⁶ Die Sichtweise von Adelheid Hu, meiner geschätzten Kollegin im Gießener Graduiertenkolleg, ist komplementär zu meiner: wir sprechen vom „halbvollen“ bzw. „halbbleeren“ Wasserglas. A. Hu verwendet den Begriff des „kulturellen Symbols“, um besser Persönlichkeit und Intentionalität in Sinnbildungsprozessen herauszuarbeiten. Mir dient er zum Beschreiben überindividueller kulturspezifischer Anteile in der Bedeutungskonstitution, wobei ich individuelle als kulturell vermittelte sehe. Gleichzeitig kann ich u.a. die Warnung vor der „Ontologisierung des Fremden“ (Hu, 1997) nur unterstützen.

⁷ Angesichts der vielerorts unscharfen Konturen des Begriffs von Interkulturalität sowie des zunehmend häufigen Verzichts auf einen Kulturbegriff möchte ich **dies mit einigem Nachdruck anmelden** (vgl. Abschnitt 5.1. und 5.2.).

rem Deutschlandaufenthalt – Eigen- und Gegenbilder in interkultureller Kommunikation“.⁸

2. Fokussierung auf kommunikativ vermittelte Eigen- und Gegenbilder

Das Fokussieren dieser Untersuchung auf Eigen- und Gegenbilder, und zwar auf kommunikativ vermittelte, stützt sich auf folgende Fakten und gegenstandsorientierte Beobachtungen:

1. „Rückschocks“ in Ost-West-Kontakten allgemein und im russisch-deutschen Schüleraustausch konkret: als größtes Problem im Zusammenhang mit der Fahrt nach Deutschland schildern viele russische SchülerInnen und LehrerInnen die ersten Stunden und Tage der Heimkehr, ihre neue Sicht auf das Eigene, d.h. das Gewohnte.
2. Das Vergleichen mit dem Westen bzw. mit Europa ist in Rußland ein durchgängiges Sujet in der modernen Alltagskommunikation (seit der Perestrojka explizit), in der Literatur sowie im politischen Diskurs (auch vorsowjetischer Zeit, schon seit Peter dem Großen⁹).
3. Besonderheiten der heutigen russisch-deutschen Kommunikation: sie ist in der Regel (nicht nur im Schüleraustausch) asymmetrisch, d.h. von russischer Seite aus besteht ein größeres Interesse daran als von deutscher Seite¹⁰. Sie ist besonders störanfällig und führt dann zu Befremden, wird abgebrochen oder überhaupt gemieden.

Zu Zeiten der Sowjetunion wurde Kontakt der Bevölkerung mit Ausländern reglementiert und vorwiegend diskriminiert. Die große Mehrzahl der Bevölkerung Rußlands hat heute wie damals einen gravierend niedrigeren

⁸ Dieses Projekt wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft seit Februar 1996 gefördert.

Wichtige Anstöße zu einer solchen Fragestellung aus der Sicht der Politikwissenschaft bekam ich 1989-90 während meiner Mitarbeit am Projekt „Wechselseitige Perzeptionen langfristiger Ziele im Ost-West-Konflikt“ unter der Leitung von Prof. Dr. Klaus Gottstein an der Forschungsstelle Gottstein in der Max-Planck-Gesellschaft/München.

⁹ Man denke nur an die wichtigsten, einander entgegengesetzten, Geistesströmungen im Rußland des 19. Jahrhunderts, die „Westler“ und die „Slawophilen“, die in den aktuellen Auseinandersetzungen um Rußlands Weg der Reform wieder entscheidende Bezugspunkte sind. Siehe dazu frühe Warnungen (aus der Slavistik) gegenüber ethnozentristischen oder „universalistischen“ Positionen von vielen Politikwissenschaftlern und deren Euphorie vom „Ende des Ost-West-Konflikts“ Ertelt-Vieth (1990b, 1991b) (siehe Anmerkung 8).

¹⁰ Über Bedingungen und Einstellungen russischer SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern zum Austausch an zwei russischen Schulen siehe Ertelt-Vieth (1997a, S. 164-165, 168 f.).

Lebensstandard als die in Deutschland. In Zusammenhang mit der ökonomischen, politischen und kulturellen Krise nach der Wende und schließlich Auflösung der Sowjetunion hat dies zu signifikant negativen kollektiven Eigenbildern geführt; sie gehen einher u.a. mit der Idealisierung des Westens bzw. mit dem Aufschwung nationalistischer Konzepte (Ertelt-Vieth, 1991b).

4. Eine ausgeprägte Tradition in der russischen Kultur: das Gespräch, das gegenseitige Erzählen (am Küchentisch mit Familienangehörigen, Freunden und anderen Gästen usw.), insbesondere nach weiten Reisen (und während des Reisens selbst, vor allem im Zugabteil).¹¹
5. Das Charakteristikum des Konzepts Interkulturellen Lernens gegenüber traditioneller landeskundlicher Forschung und Didaktik der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, das In-Bezug-Setzen von Ziel- zu Ausgangskultur¹² und in Zusammenhang damit die Thematisierung der konkreten Lernsituation selbst (z.B. in multikulturellen Klassen) als interkulturelle Kommunikationssituation.
6. Eigen- und Gegenbilder bündeln vielfältige und vielartige Erfahrungen wie Prismen; sie offenbaren gegenstandsbezogene Schwerpunkte in einer potentiell unendlichen Anzahl von kulturellen Besonderheiten in interkultureller Kommunikation.
7. Russisch-deutscher Schüleraustausch und insgesamt russisch-deutsche Kommunikation soll verbessert werden, indem neue Erkenntnisse als potentielle Lerninhalte für den Fremdsprachenunterricht (und kulturwissenschaftlich orientierten Landeskundeunterricht sowie interkulturelle Trainings) zur Verfügung gestellt werden; diesem Zweck dient ein phänomenologischer Ansatz eher als ein nomothetischer, Feldforschung eher als Laboruntersuchungen.

¹¹ Diesen Punkten 3., 4. und 5. entsprechend beschrieben die russischen Schüler der Pilotstudien (3 Schulen in zwei Städten, 1992-95) und auch der Hauptuntersuchungen (in zwei anderen Städten, 1996) ihre Erwartungen bzw. Erfahrungen, speziell die gefragten Eigen- und Gegenbilder, recht konkret. In Kontrast dazu standen etliche ihrer deutschen PartnerschülerInnen meiner Befragung mit Skepsis oder gar Ablehnung gegenüber; sie hätten „keine Vorurteile“ (meines Erachtens allerdings eine zum Teil problematische Folge des „Abbaus von Stereotypen“ in Deutschland: die eigenen Voraussetzungen von Denken und Handeln werden weniger statt intensiver reflektiert). Weitere Beobachtungen zu den russischen Schülern in Ertelt-Vieth (1997a).

¹² In der Landeskundendiskussion Anfang der 80er Jahre bereits unter dem Begriff „Adressatenspezifisch“ mit aufgenommen. Siehe dazu u.a. Robert Bosch Stiftung/Deutsch-Französisches Institut (1982). Entsprechende Versuche in der Russischdidaktik: Ertelt (1982) und Ertelt-Vieth (1986b).

3. Erhebung

Im Frühjahr 1996 habe ich insgesamt 31 Schüler an zwei russischen Schulen befragt und beobachtet, einmal in einer (nach russischem Verständnis) kleinen Stadt A in tiefer Provinz (ca. 250.000 Einwohner), das andere Mal in einer Millionenstadt B mit traditionell starken interkulturellen Kontakten (Ertelt-Vieth, 1997a). Im Zentrum der Erhebung und Analyse stehen die Einzelinterviews (erst offene, dann auch standardisierte Fragen) mit den 19 Schülern, die zum ersten Mal nach Deutschland fahren. Sie wurden zwei Wochen bzw. unmittelbar vor sowie drei bzw. zwei Wochen nach der Deutschlandreise in der Muttersprache der Schüler auf Audio-Kassetten aufgezeichnet und anschließend verschriftlicht.

Zusätzlich habe ich die Schüler im Unterricht in Rußland sowie während des gesamten offiziellen Programms in Deutschland beobachtet, außerdem 13 elizitierte Gespräche auf Deutsch zwischen den Austauschpartnern (2, 3 oder 4 Personen) mit der Video-Kamera aufgezeichnet. Vor und nach der Reise haben die russischen Schüler skalierte Fragebogen ausgefüllt, nach dem deutschen Gegenbesuch in Rußland einige Fragen kurz schriftlich beantwortet. Auch 17 deutsche¹³ Gastschülern und 12 Gasteltern wurden nach der Abreise der russische Gäste interviewt bzw. nach dem Gegenbesuch in Rußland.

Hier analysiere ich die beiden Interviews mit dem Schüler Sascha (ein Pseudonym) aus der Gruppe A vor und nach seiner Deutschlandreise. Zu ihrer Ergänzung und Kontrastierung ziehe ich die anderen Materialien punktuell heran.

4. Ziel des Projekts

Ziel des Projekts ist eine **exemplarische Darstellung** von kommunikativ vermittelten und entwickelten **kulturspezifischen Eigen- und Gegenbildern** (hier russischen) **in ihrer Dynamik innerhalb interkultureller Kommunikation** (hier als Austauschprozeß). Sie soll helfen, Symbole in deutsch-russischer Kommunikation zu deuten, Lücken oder Mißverständnisse („Lakunen“, s.u.) aufzudecken sowie Orientierungen für Austausch und Fremdsprachenunterricht geben.

¹³ Das Befragen der deutschen Schüler und Eltern geht auf Anregungen der Schüleraustauschspezialisten Hartmut Melenk (Ludwigsburg) und Alexander Thomas (Regensburg) zurück.

Erläuterung

Eigen- und Gegenbilder sollen nicht mechanistisch als Anfangs- und Endpunkt einer äußeren Einwirkung gesehen werden, sondern in ihrer doppelten Eigenschaft als Faktoren und Ergebnisse der beobachteten Prozesse. Der umfassende Kontext, d.h. der Schüleraustauschprozeß, kann nur mit einem weiten Verständnis von Kommunikation gewahrt bleiben: Kommunikation überschreitet die Grenzen zwischenleiblicher Situationen. Kommunikation besteht nicht nur aus sprachlichen und parasprachlichen, sondern aus vielfältigen Symbolisierungsleistungen, deren getrennte Betrachtung potentiell problematisch ist (Loenhoff, 1991, S. 220).

Nach Geertz (1995, S. 136) bezeichne ich Symbole als „gegenständliche Vehikel des Denkens“. Der Symbolbegriff trifft auf „alle Gegenstände, Handlungen, Ereignisse, Eigenschaften oder Beziehungen“ zu, wenn sie „Ausdrucks-mittel einer Vorstellung werden“, wobei diese Vorstellung die „Bedeutung des Symbols ist“ (ebenda, S. 49).

Anknüpfend an Ertelt-Vieth (1988, 1990a) bezeichne ich Eigen- und Gegenbilder als „Lakunen“ (von sprachwissenschaftlich: Textlücke) und unterstreiche damit ihren kulturspezifischen Charakter, der in einer bestimmten interkulturellen Situation aus einer bestimmten Perspektive Verstehen und/oder Verständigung¹⁴ erschwert (allerdings auch erst bedingt, Bredella, 1995, S. 13), in unserem Fall: Eigen- und Gegenbilder von russischen AustauschschülerInnen aus der Sicht ihrer deutschen AustauschpartnerInnen und einer deutschen Lehrerin/Wissenschaftlerin. Wir als Deutsche konstituieren die Bedeutung dieser, kommunikativ vermittelten, Bilder/„Texte“, indem wir auf der Basis unserer kulturspezifischen Vorerfahrung das Bedeutungspotential dieser Bilder/„Texte“ auf spezifische Weise nutzen – anders bzw. „lückenhaft“ im Vergleich zu Russen.¹⁵

Insofern ist die interkulturelle Konstellation zwischen den russischen Probanden und der deutschen Untersuchungsleiterin in Erhebung und Analyse einerseits Fehler-, andererseits zusätzliche Erkenntnisquelle.¹⁶ Neben einer methodischen Kontrolle dieses Fremdverstehens¹⁷ ist Metakommunikation mit russischen KollegInnen und ExpertInnen selbstverständlich.

¹⁴ Hinweise zu Implikationen einer Differenzierung zwischen Verstehen und Verständigung für das Lakunen-Modell in Ertelt-Vieth (1999); (vgl. Panes, 1988, S. 92).

¹⁵ Ertelt-Vieth (1990a, S. 318); vergleichbar: Panes (1988, S. 93).

¹⁶ Zur Erfahrung eines Schülers von „Normalität“ im Schüleraustauschprozeß und zu seiner Konstruktion von „Normalität“ durch eine entsprechende Gestaltung der Interviewsituation mit mir siehe Ertelt-Vieth (1998).

¹⁷ Zum Verstehensproblem in den Interviews siehe Ertelt-Vieth (1998).

Mit diesen beiden Begriffen „Symbol“ und „Lakune“ kann man jeweils unterschiedliche Aspekte eines Objektes oder Vorgehens in den Vordergrund stellen bzw. miteinander ergänzen. In meiner Bearbeitung der Interviews mit den russischen Schülern in deren Muttersprache steht das Verstehen ihrer Äußerungen in ihrem Kontext im Vordergrund, also das Deuten von Symbolen. In meiner Bearbeitung der elizitierten Gespräche zwischen den russischen und deutschen Austauschpartnern steht das Aufdecken von Lakunen im Vordergrund. (Ertelt-Vieth, 1998, S. 250)

5. Methodendiskussion

5.1. Zum Symbol-Begriff von Clifford Geertz

Der Ansatz von Clifford Geertz aus der US-amerikanischen Kulturanthropologie ist dem Forschungsbereich Interkulturelle Kommunikation besonders dienlich, weil er einen Kulturbegriff anbietet, der nicht nur mit einem Kommunikationsbegriff kompatibel ist, sondern ihn geradezu impliziert. Das zentrale Anliegen der modernen Kommunikationsforschung (Abschied vom „identitätslogischen Bedeutungsbegriff“ (Loenhoff, 1992, S. 8) vom Bühler'schen Modell des Übermittels von Informationen), nämlich die kontextgebundene, symbolisch vermittelte Bedeutungskonstitution, und zwar als „öffentliche“, macht den Kern des Geertz'schen Kulturbegriffs aus. Denn „was“ uns „am meisten daran hindert zu verstehen, was die Leute tun, ist (...) ein Mangel an Vertrautheit mit der Vorstellungswelt, innerhalb derer ihre Handlungen Zeichen sind.“ (Geertz, 1995, S. 19-20; zitiert in Ertelt-Vieth, 1997b, S. 25). Diese Vorstellungswelt ist „außerhalb der Grenzen des einzelnen Organismus in jenem intersubjektiven Bereich allgemeiner Verständigung angesiedelt“. (Geertz, 1995, S. 51)

Knapp & Knapp-Potthoff (1990) haben in ihrem, in der Fremdsprachendidaktik zum Thema Interkulturelle Kommunikation grundlegenden und am häufigsten zitierten Aufsatz nur an dem Aspekt der symbolische vermittelten Bedeutungskonstitution angeknüpft (ebenda, S. 65) und ihn dann (unter Absehung von den anderen wichtigen Symbolisierungsleistungen) auf Sprache eingeeengt, da diese „die hervorragendste Form symbolischen Handelns“ ausmache. So kamen Knapp & Knapp-Potthoff zu einer Unterscheidung „interkulturelle(r) von intrakultureller Kommunikation wesentlich nur durch die Beteiligung einer fremden Sprache“ (ebenda, S. 68, daran anknüpfend z.B. Vollmer, 1995, S. 113), die in der Fremdsprachendidaktik der 90er Jahre eine erhebliche Rolle gespielt hat und spielt, auch wenn sie einer Rücknahme der proklamierten Erweiterung (Kommunikation plus Kultur) gleichkommt. Diese Unterscheidung

widerspricht kulturanthropologischem Denken, unserer fremdsprachendidaktischen sowie interkulturellen pädagogischen Praxis und auch der Forschungspraxis von Knapp und Knapp-Potthoff selbst (m.E. sehr produktiv für die aktuelle Diskussion und empirische Forschung ist Knapp-Potthoffs „Charakterisierung“ von „Kommunikationsgemeinschaften“ in Knapp-Potthoff, 1997, S. 194f.¹⁸).

Außerdem wurde offenbar übersehen, daß Geertz die symbolische Bedeutungskonstitution im Unterschied zur kognitiven Kulturanthropologie (die Knapp & Knapp-Potthoff in einem Satz mit Geertz zusammenfassen)¹⁹ in Erfahrung verankert und nicht in kognitiven Systemen (Geertz, 1995, S. 25, 49). Denn Geertz geht es „um vielschichtige erfahrungsoffene Vernetzungen von Bedeutungen“, d.h. nicht „um Strukturen oder Systeme in einem strengen gesellschaftstheoretischen oder einem strukturalistischen Sinne einer verselbständigten Realitätssphäre“ und „will Symbole nicht um ihrer selbst willen untersucht wissen: Er interessiert sich für die ‚informelle Logik des tatsächlichen Lebens‘“ (Fuchs & Berg, 1995, S. 47). Geertz verankert seinen Symbolbegriff nicht in der allgemeinen Semiotik oder Linguistik, sondern im „sozialen Diskurs“ (Geertz, 1995, S. 26f.; S. 43), sein Anliegen ist die „Beschreibung und Analyse der Bedeutungsstruktur von Erfahrung“ (ebenda, S. 138).²⁰

Für Geertz ist Kultur „ein historisch überliefertes System von Bedeutungen, die in symbolischer Gestalt auftreten (...), die sich in symbolischen Formen ausdrücken, ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und

¹⁸ Für mich ist dort u.a. interessant: Überschreitung der „interpersonalen face-to-face-Interaktion“ (ebenda, S. 194), weiterhin neben den sprachlichen auch nichtsprachliche Unterschiede in Kommunikation (ebenda; S. 195). Außerdem findet man dort das o.g. Anliegen von A. Hu als „Grad(e) von Interkulturalität“ berücksichtigt (ebenda, S. 195) sowie ein kritisches Anknüpfen an den „Kulturstandard“-Arbeiten von A. Thomas (ebenda, S. 192); (ein Vergleich zwischen „Kulturstandards“ und „Lakunen“ in Ertelt-Vieth, 1999). – Allerdings sollte m.E. auf eine Charakterisierung von Kulturen als besondere Arten von Kommunikationsgemeinschaften nicht verzichtet werden (s.o. Abschnitt 1. und Anm. 7).

¹⁹ Siehe auch Knapp-Potthoff (1997, S. 184). (Zum allerdings naheliegenden Vergleich von Geertz und Goudenough in Hinblick auf empirische Studien zur interkulturellen Kommunikation sowie auf entsprechende Trainings siehe auch Moosmüller, 1997, S. 19ff.)

²⁰ Daher würde ich neben dem o.g. Verorten von Kulturen in einer Menge von unterschiedlichen Kommunikationsgemeinschaften (s. Anm. 18) das Explizieren des Erfahrungsbegriffs vorschlagen; Knapp-Potthoff (1997, S. 192) trägt ihm durchaus u.a. insofern Rechnung, als sie Basiskategorien der kognitiven Kulturanthropologie (gemeinsames Wissen) mit A. Thomas' äußerst weitem Kultur- und Kulturstandardbegriff – zumindest lose – miteinander verknüpft.

ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln. (ebenda, S. 46)

Geertz vereint in seinem Konzept von alltäglichem und wissenschaftlichem Kultur- und damit auch Sprachverstehen semiotisches mit hermeneutischem Vorgehen:

Für eine sogenannte „Einnahme der Perspektive der Handelnden“ eignet sich

„ein semiotischer Kulturbegriff ganz besonders (...). Als ineinandergreifende Systeme auslegbarer Zeichen (wie ich unter Nichtbeachtung landläufiger Verwendungen Symbole bezeichnen würde) ist Kultur keine Instanz, der gesellschaftliche Ereignisse, Verhaltensweisen, Institutionen oder Prozesse kausal zugeordnet werden können. Sie ist ein Kontext, ein Rahmen, in dem sie verständlich – nämlich dicht – beschreibbar sind.“ (ebenda, S. 21)

Diesen „ethnographischen Deutungen, d.h. dem Durchdringen der Denkweise anderer Völker“ liegt der hermeneutische Zirkel nach Dilthey „ebenso zugrunde wie literarischen, historischen, philologischen, psychoanalytischen oder biblischen Deutungen“. (ebenda, S. 307)

Mit seiner Verankerung des Symbolbegriffs in Erfahrung und im sozialen Diskurs modifiziert Geertz das Postulat (und Problem) der Semiotik von der „totalen Bedeutungsoffenheit“ (Loenhoff, 1992, S. 133) unter Bezug auf „empirische Verweisungszusammenhänge“ und „Verhaltensregelmäßigkeiten“ (W.L. Bühl zitiert nach Loenhoff, ebenda). Geertz unternimmt damit den Versuch, „zwischen den beiden Polen der Starrheit“ der kognitiven Anthropologie „und der unbegrenzten Pluralenz“ der Semiose „Ryles Idee einer *thick description* in die Entwicklung einer kulturellen Hermeneutik“ (ebenda, S. 134) und Pragmatik einzubringen. Als kategoriales Instrument dient ihm dabei sein Doppelbegriff von kulturellem Symbol als „Modell von“ und „Modell für“ Kultur. Ihm liegt die Überlegung zugrunde, „daß der Gesamtzusammenhang symbolischer Formen nicht nur Produkt menschlicher Interaktion und Kommunikation ist, sondern gewissermaßen als „Bauplan“ bei der Hervorbringung von Handlungen und Äußerungen fungiert“ (ebenda, S. 136). Gerade im „Wechselspiel von Darstellung und Vorstellung“ zeigt sich die menschliche „Fähigkeit zur Symbolisierung“ (ebenda, S. 137). Dieses Wechselspiel liegt in der Erhebungssituation zu Eigen- und Gegenbildern zwischen den russischen SchülerInnen und mir als deutscher Wissenschaftlerin relativ offen zutage.

(Ein auf Kulturen und deren Zusammentreffen gerichteter Kommunikationsbegriff würde dann nicht die Darstellung [als äußere, als interpersonale, als face-to-face-Mitteilung] von der Vorstellung [als innere, intrapersonale, psychologisch oder textimmanent zu untersuchende] abtrennen, sondern Kommunikation

und Kultur enger aufeinander beziehen. Überschneidungen mit der russischen Ethnopsycholinguistik kulturhistorischer Schule und ihrer Auffassung von Denken, Sprechen und Handeln als Zeichentätigkeit seien hier nur erwähnt – weiter s.u. zur Lakunen-Analyse.)

Stichwortartig möchte ich vier Schwächen des Geertz'schen Ansatzes im vorliegenden Zusammenhang anreißen: Geertz reflektiert zwar (u.a. interkulturelle) Perspektivität, verankert sie jedoch meines Wissens nicht in seinem Symbolbegriff (hier setzt die dem Lakunen-Modell zugrundeliegende Theorie von einer interkulturellen Bedeutung an, nämlich aus der Sicht der jeweils anderen Kultur im Moment des Zusammentreffens²¹). Geertz schenkt der Differenzierung von individueller und kollektiver Bedeutungskonstitution wenig Aufmerksamkeit (Fuchs & Berg, S. 48; Hu, 1996, S. 54f.) (s.u. meine Differenzierung zwischen Sascha und der gesamten Schülergruppe). Den kritischen Einwänden von Fuchs & Berg, Geertz unterschläge „den Prozeßcharakter sozialen Handelns“, er entwickle mit seiner Behandlung von Kultur als „Text“ nur eine „Semiotik ohne Pragmatik“ (ebenda, S. 62; dem kann ich nur bedingt zustimmen) und konstituiere seine Ethnologie nicht im Dialog (ebenda, S. 77 ff.; zu bedenken wäre hier: aus Sicht der Zeichentheorie jedoch ist Erkenntnis grundsätzlich [sic!] dialogisch), komme ich nach durch die Anlage einer Längsschnittstudie, durch meine Analyse der Textformen Interview und elizitierte Gespräche, durch die Ergänzung mit der Lakunen-Analyse und durch Metakommunikation mit russischen Kollegen.

5.2. Stichworte zur Lakunen-Analyse als Ergänzung zur Symbolanalyse

Mit dem Ziel, Landeskunde im Russisch-Unterricht empirisch zu fundieren, befragte ich, 1983/84 und 1986 in Moskau deutsche Studenten zu deren Erfahrungen im Moskauer Alltag und ließ deren Darstellungen von Moskauern kommentieren (ob sie die beobachteten Erscheinungen für typisch halten und deren explizierte „deutsche Bedeutung“ für angemessen). In diesem Zusammenhang lernte ich das Analysemodell der „Lakunen“ und die Ethnopsycholinguistik am Institut für Sprachwissenschaft der Akademie der Wissenschaften in Moskau kennen.²²

²¹ Ein Hinweis auf „Bedeutungsverschiebung“ auch bei Fuchs & Berg (1993, S. 50).

²² Zum Lakunen-Modell u.a. Einführung in Ertelt-Vieth (1988), umfassend Ertelt-Vieth (1990a) (Diss., Redaktion: April 1988), kurze Darstellung in englischer Sprache Ertelt-Vieth (1991a). Die russischen Begründer des Modells Ju. A. Sorokin (1993) und I. Ju. Markovina (1993). Jüngere Weiterentwicklungen bei Schröder (1994) und Ertelt-Vieth

In aller Kürze möchte ich hier nur andeuten: Der russische Begriff *lakuna* (Pl. *lakuny*, deutsch: „Lakune“) kommt aus dem Lateinischen. Auch wenn im Deutschen der Begriff nicht geläufig ist, verzeichnet *Meyers Enzyklopädisches Lexikon – Deutsches Wörterbuch* (1980, S. 1622) analog zum geographischen Begriff „Lagune“ und neben der anatomischen Bedeutung von „Lakune“ deren sprachwissenschaftliche Bedeutung **Textlücke**. In der russischen Übersetzungs- und Literaturwissenschaft geht die Arbeit mit vergleichbaren Begriffen bis auf Karamzin im 18. Jahrhundert zurück (Ertelt-Vieth, 1990a, S.109-115). Bei dem Lakunen-Modell von Sorokin (1993), der es in den 70er Jahren entwickelt hat, und Markovina (1993) handelt es sich um eine Art Kategorienvorrat, der uns hilft, eine potentiell unendlichen Menge kulturspezifischer Elemente von Äußerungen, von Situationen, von allen symbolisch vermittelten Vorgängen perspektivenbezogen zu differenzieren und in ihrem Zusammenwirken zu verstehen (Ertelt-Vieth, 1990a, S. 45f., 90-92, 123f., 317-24).

Lakunen sind vielartig und vielfältig unterteilbar und miteinander verbunden, sie stellen traditionelle und relativ stabile bis hin zu Ad-hoc-Erscheinungen dar, treten inter- und intrasprachlich, inter- und intrakulturell auf, werden bemerkt oder bleiben unbemerkt, sind vollständig und relativ, relational und strukturell usw. Entscheidend aber ist: sie sind *per definitionem* interkulturell (bzw. intrakulturell zwischen diachronisch oder synchronisch unterschiedlichen Ebenen einer Kultur angesiedelt) und grundsätzlich perspektivegebunden.²³

Die wichtigste Ergänzung, die ich in Zusammenhang mit der o.g. Befragung von deutschen Studenten und Moskauern an dem Lakunen-Modell von Sorokin und Markovina in Absprache mit Sorokin und Tarasov vorgenommen habe, sind „axiologische Lakunen“. Mit ihnen bezeichne ich kulturspezifische Bewertungen von Lakunen oder anderen Elementen von „Texten“ (im weitesten Sinne).²⁴ Sie habe ich als implizite gegenüber der expliziten Kultursymbolik benannt (1990, S. 323f.), d.h. lange bevor ich Mitte der 90er Jahre im Gießener Graduiertenkolleg mit den Arbeiten von Geertz bekannt wurde.

(1999). Zur Ethnopsycholinguistik siehe Tarasov & Ufimceva (1998) und Ertelt-Vieth (1990a, S. 93 ff.).

²³ Anliegen und Denkweise, die der Lakunen-Analyse zugrundeliegen, sind mit den Überlegungen von Knapp-Potthoff zu „Kommunikationsgemeinschaften“ kompatibel (s.o. Anmerkung 18 und 20).

²⁴ Siehe von Schröder (1994) eine weitere sinnvolle Einteilung von Lakunen in rezeptionsorientierte Lakunen und in produktionsorientierte „Xenismen“ (nach Ehlich) als Lücken, Fehler oder ganz einfach Kulturspezifika, die in zielsprachigen und zielkulturellen Äußerungen/Handlungen entstehen.

Zur gegenseitigen Ergänzung der Lakunen-Analyse (Ethnopsycholinguistik) und Symbol-Analyse (Kulturanthropologie) möchte ich hier nur den Punkt nennen, der in der hier vorgelegten Interviewbearbeitung zu einer Symbol- statt Lakunenanalyse geführt hat (siehe Ertelt-Vieth, 1999): Der Vorteil der Lakunen-Analyse, das Differenzieren und grundsätzliche, variable Aufeinanderbeziehen einer potentiell unendlichen Anzahl von kulturspezifischen Elementen kann zugleich ein Nachteil sein: Auf der konkreten Ebene des Analysierens von erhobenen Interviews und anderen Texten müsste **deren** Bedeutungspotential zum „Füllen“ der Lakunen stärker genutzt werden; sie sollen also nicht nur – überspitzt gesagt – als eine Art Steinbruch oder als Impulsgeber für ausführliche Kommentare der deutschen Untersuchungsleiterin und den zu Rate gezogenen russischen FachkollegInnen führen.

5.3. Fallbezogene Interviewanalyse als „Anamnese“ von Austausch erfahrung und Deuten von Symbolen

Mein Ansatz stellt eine doppelte Verknüpfung zweier Begriffe und zweier Ebenen dar: Kommunikation **und** Kultur sowie ihrer beider Bezug auf Forschungsgegenstand **und** Forschungsmethode.

Für die Methode bedeutet dies: Eigen- und Gegenbilder sind für mich nur über Kommunikation zugänglich, also über einen interaktiven, deutenden, hier interkulturellen Prozeß. In der Auswertung der Interviews, Beobachtungen und elizitierten Gespräche geht es nicht um ein „Herausfiltern“ der Aussagen zum Thema Eigen- und Gegenbilder, sondern um das Deuten der Bilder in ihrem Kontext, d.h. dem engeren Kontext der Interviews mit jeweils einem Schüler und dem weiteren Kontext der übrigen Materialien zu den beiden Schülergruppen.

Unter Berücksichtigung von Interviewsituation und -verlauf, von der Interviewpartnerin und ihren Fragen einerseits und unter Rückgriff auf vorhandene kulturelle Muster andererseits konstruieren die SchülerInnen im Interview ihre persönlichen und zugleich kulturell vermittelte Bilder von Russen und Deutschen, und zwar zugleich als Vorstellung (sozusagen in ihrem Kopf) und Darstellung (der deutschen Gesprächspartnerin gegenüber). Das heißt, die Frage „Was sagen die Schüler **zum** Thema?“ ist gekoppelt an die Frage „Wie produzieren sich die Schüler **im** Thema?“. Der Doppelcharakter von Vorstellung und Darstellung konstituiert nach Geertz (s.o.) kulturelle Symbole: sie sind „Modelle für“ und „Modelle von“ Kultur. Für die russischen Schüler sind ihre Vorstellungen von Deutschen vor der Reise „Modelle für Kultur“, d.h. ihre kulturspezifischen Optionen der Einschätzung von sowie Optionen der Reaktion auf zu er-

wartende deutsche Handlungen. Für mich als Forscherin sind sie (in der mir zugänglichen, nämlich symbolisch vermittelten Form) „Modelle von“ Kultur, d.h. Segmente, deren Deutungen mir einen Zugang zur Denkweise dieser Schüler (und anderer Russen) eröffnet.

Mein empirisch-induktiver Ansatz begründet auf der Ebene der Interviews ein zweigleisiges Vorgehen. Die hermeneutische Fallanalyse²⁵ in Form einer Anamnese der Austausch erfahrung von russischen Austauschschülern (mit dem Schwerpunkt Eigen- und Gegenbilder) ist nicht Hauptziel der Arbeit, wohl aber ein Weg, der Symbole in ihrer Verwendung (Geertz, 1995, S. 26) habhaft zu werden. Den vorläufigen Abschluß der Analyse zum Schüler Sascha bilden (s.u.) erstens seine „Story“ (die er in und mit dem Interview konstruiert – aus meiner Sicht)²⁶ und zweitens meine, aus seiner Story und in Zusammenhang mit dem Gesamtkorpus formulierten, Thesen zu zentralen Symbolen in der russischen Kultur (im Hinblick auf die Eigen- und Gegenbildthematik).

Im Ergebnis des Gesamtprojektes sollen Eigen- und Gegenbilder als „Systeme“ und Prozesse „von Denkweisen“ sichtbar werden (s.u. 11. Perspektiven).

6. Fallanalyse

6.1. Das Besondere der Interviews mit dem Schüler Sascha

Das Besondere und zugleich im Gruppenvergleich Typische²⁷ des ersten Interviews mit dem Schüler Sascha ist die rhetorische Figur des Vergleichs. Sie ist in allen Interviews zu finden, aber bei Sascha besonders ausgeprägt im Sinne einer starken und durchgängigen Polarisierung. Sascha zeichnet ein dezidiert negatives Bild von Russen, von dem er sich kritisierend distanziert, während er von Deutschen ein sehr positives Bild vermittelt.

Im Interview nach der Reise schwächt Sascha die Polarisierung zwar ab, jedoch sowohl das Prinzip selbst als auch Saschas Kategorien des Vergleichs bleiben im wesentlichen erhalten, z.B. *einfach*. Zum Teil zieht Sascha neue Katego-

²⁵ Zur Textanalyse im Sinne der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik nach Soeffner und Hitzler und zur Typenkonstruktion nach Gerhardt und Soeffner siehe Ertelt-Vieth (1998).

²⁶ Mit dem Begriff „Story“ möchte ich an Strauss anknüpfen: Der Forscher, die Forscherin „hält permanent Ausschau nach dem „Hauptthema“: nach dem Hauptanliegen oder -problem der Leute im Untersuchungsfeld“ (Strauss, 1994, S. 66).

²⁷ Zur Methode der Typenbildung als Schnittstelle zwischen Einzelfallanalyse und thematisch-systematischer Darstellung von kulturspezifischen Eigen- und Gegenbildern als Hauptteil und Abschluß des Projekts siehe oben die Anmerkung 25.

rien heran (*gut*, Innen-außen-Vorstellung); bei ihnen handelt es sich um traditionelle russische Symbole.

Die individuellen und kulturspezifischen Anteile dieser Symbole sowie ihre Entwicklung im Sinne einer (s.o.) „Anamnese von Austausch erfahrung“ sollen herausgearbeitet werden.

6.2 Das Interview mit Sascha vor dessen Deutschlandreise

Das Charakteristikum dieses Interviews, die durchgängige Polarisierung, kann in folgenden Gegensatzpaaren dargestellt werden (neben den expliziten werden auch implizite Gegenüberstellungen von Sascha aufgeführt²⁸):

1. In Deutschland sei es *sauber*, *nicht wie bei uns* (in Rußland). Sascha schreibt dies *dem Charakter der Leute* zu.
2. Deutsche seien *beherrscher*, *geduldiger* (man beachte die Komparativform), *nicht böse*, *wütend* [*ne zljat'sja*]*²⁹, *nicht überempfindlich und streitsüchtig*.
3. Russen seien (anders als Deutsche) *sehr einfach**, *offen**, d.h. *ohne Hinter-sinn*, *betrügen selten*. Das sei zwar *positiv*, aber auch *ein bißchen naiv*.
4. Deutsche seien *nicht sehr gastfreundlich**, *böten wenig an*, z.B. *nur eine Tasse Kaffee*. Russen seien *seit ältester Zeit... sehr gastfreundlich*; sie *stellten alles, das Beste auf den Tisch*, sie *überreden den Gast zum längeren Bleiben*.
5. Deutsche seien *kultiviert**. Russen seien *nicht sehr kultiviert*, das beziehe sich auf ihr Benehmen *in der Öffentlichkeit*, z.B. *im Theater, sogar in den Familien*, z.B. was die *Etiketten* oder das Verhältnis zwischen Vater und Sohn anbetreffe. Das *hängt auch vom Kopf ab*, es sind also *nicht bloß Äußerlichkeiten*.
6. Deutsche seien *zuverlässig*, in Rußland dagegen *gebe es jetzt sehr wenig zuverlässige Leute*, z.B. *helfe man nicht einander*. Es *gebe also nicht nur*

²⁸ Wörtliche Zitate aus den Verschriftlichungen der Interviews werden kursiv bzw. im Konjunktiv wiedergegeben. Wenn die Schriftform des Konjunktivs mit dem Präteritum zusammenfällt und daher schwer verständlich ist, gebe ich hier der umgangssprachlichen, aber verständlicheren Form den Vorzug. Hervorhebungen (fett) von A. E.-V.

²⁹ Anmerkung zu den Übersetzungen. Die mit * gekennzeichneten Wörter können nicht wörtlich übersetzt werden und werden nur ungefähr wiedergegeben. Dies gilt auch für etliche andere Wörter, die im Russischen eine andere Konnotation und Verwendung haben. Streben wir einen „Zugang zur Gedankenwelt“ (s.o.) der russischen Schüler an, müssen sie angemessen erläutert werden, mehr noch: gerade dieser Umstand der Interkulturalität des Vorgehens ist nicht Störfaktor, sondern heuristisches Instrument im Sinne der Laku-nen-Analyse.

materielle Schwierigkeit, sondern auch *ideelle Schwierigkeiten** im heutigen Rußland.

7. Deutsche seien **pünktlich**, z.B. *bei Treffen. Bei uns in Rußland ist es ganz das Gegenteil*, d.h. Russen *denken nicht einmal daran, pünktlich zu sein*.
8. Deutsche **handeln mit nüchternem und logischem Verstand**. Russen *täten oft, was das Herz ihnen diktiert und denken erst später nach*, wobei sie *nicht unbedingt etwas Böses wollen*.
9. Deutsche *gelten als strenger, kompromißloser*, Sascha jedoch sehe sie als lediglich **rationalere und umsichtigere, sparsamere [boleev raščetlivye],* Leute**, die an die Folgen ihres Handelns dächten. Demgegenüber seien **Russen einfacher** (s.o.), z.B. ein Lehrer verzeihe alles schnell. In Gesellschaft seien Russen **fröhlich und unbefangen**, aber in den Augen von Sascha ohne Maß und oft mit *schrecklichen Folgen*.
10. Früher hätten Deutsche als **ganz andere Menschen, Kapitalisten** gegolten, *bei denen alles ums Geld geht*.

Saschas Bild von Russen ist doppelt negativ:

Das Negative ist nicht nur äußerlich, z.B. im Sinne einer bloßen Angewohnheit, sondern im Charakter bzw. im fehlenden Verstand der Russen begründet und kann sogar zu Extremen führen (siehe den letzten Punkt): Größere Sauberkeit bei den Deutschen, d.h. implizit eine geringere bei den Russen, entspricht dem jeweiligen Charakter. Russen sind *nicht sehr kultiviert*, das *hängt auch vom Kopf ab*, d.h. liegt an mangelnder Bildung und/oder Grundeinstellungen. Russen sind nicht nur wenig pünktlich, sie *denken nicht einmal daran, pünktlich zu sein*, d.h. das entsprechende Bedürfnis und/oder die Einsicht fehlt.

Aus den gleichen Gründen ist das Positive potentiell negativ und/oder führt zu negativen Folgen: Russen *tun, was das Herz sagt*, was zwar positiv sein kann, aber auch dazu führen kann, *einen Menschen umzubringen*. Wenn Russen *fröhlich und unbefangen* sind, endet dies oft mit Ausschweifungen. Russen sind gastfreundlich und geben alles her, aber es ist nicht sinnvoll, nicht an das Morgen zu denken. Sie sind *einfach und offen*, das ist häufig naiv.

Offenbar denkt Sascha selbst wie ein „Deutscher“, d.h. so, wie sich *alle* Russen das Heterostereotyp von den Deutschen vorstellen: Deutsche *denken: (...) nur Schlechtes über uns*, nämlich daß der Russe *ein Bär* ist (...), der *im Wald wohnt*.

6.3. Das Interview mit Sascha nach seiner Deutschlandreise

Auf die erste Frage nach seinen Eindrücken antwortet der Schüler spontan, zügig und emphatisch. Die Analyse des Interviewanfangs offenbart wesentliche Aspekte des Gesamtinterviews, daher wird er hier in Übersetzung wörtlich (mit den Merkmalen der gesprochenen Sprache, jedoch leicht gekürzt) wiedergegeben.

Alle Erwartungen haben sich erfüllt (...), einige(s) hat meine Erwartungen übertroffen (...). Ich habe nicht erwartet, daß sie mich/uns so gastfreundlich empfangen (...) ich dachte, daß es irgendwie unangenehm/heikel sein würde: Deutsche zu treffen, im unbekanntem Land zu sein, aber sie haben mich/uns sehr gut empfangen. Ich habe mich faktisch wie zu Hause gefühlt und (...) überhaupt keine Schüchternheit empfunden, wie ich gedacht habe, daß ich sie empfinden würde, (Deutschland ist) ein sehr schönes Land, niemals hätte ich erwartet, daß Deutschland ein so schönes Land sein könnte (...). Die Leute sind sehr gut [dobrye] überall und sogar auf den Straßen (...) hat jeder ein Lächeln (...) wahrscheinlich weil es dort etwas leichter ist als bei uns, bei uns im Land ist jetzt eine gar so bedrückende Situation, dort aber, in Deutschland, spürt man so etwas nicht, überall fühlst du dich (dort) wie zu Hause.

Sascha schildert hier emphatisch die Gastfreundlichkeit von Deutschen. Dies steht in deutlichem Kontrast zu Inhalt und Art seiner sachlichen Darstellung vor seiner Reise, Deutsche seien nicht sehr gastfreundlich.

Außerdem ergänzt Sascha nun Dinge, die er vor der Reise nicht mitgeteilt hat, und zwar Befürchtungen, die weit über das o.g. Beispiel zur geringen Gastfreundschaft (Tasse Kaffee, statt umfangreiche Bewirtung) hinausgehen: mit Deutschen zusammenzutreffen, sich dazu noch im *unbekanntem Land* zu befinden wird wahrscheinlich *unangenehm/heikel [neudobno]* sein, er werde *Schüchternheit empfinden*.

Es kommen mindestens zwei Gründe in Frage, warum Sascha dies im ersten Interview nicht mitgeteilt hat: Angesichts der bevorstehenden Reise wollte er sich selbst beruhigen; gegenüber der fremden Interviewerin und Autoritätsperson (Lehrerin und Wissenschaftlerin), vor allem aber in ihrer Rolle als Gast und dazu noch deutschem Gast, wollte er keine Befürchtungen in Zusammenhang mit Deutschen mitteilen.

Für die kulturwissenschaftliche Analyse jedoch sind weniger diese Gründe von Interesse als vielmehr die Tatsache, daß und wie *Deutsche* und *unbekanntes Land* als Symbole verwendet werden. Für mich als Forscherin sind diese Symbole hier „Modelle von“ Kultur (Geertz, 1995, S. 52-54), d.h. ein Segment, dessen Deuten uns einen Zugang eröffnet zur Denkweise von Sascha und der anderer Gruppenmitglieder. Für Sascha waren sie vor der Deutschlandreise offenbar „Modelle für Kultur“, d.h. Optionen der Einschätzung von und Optionen der

Reaktion auf zu erwartende deutsche Handlungen, nämlich das Gegenteil von *sehr gut empfangen, sehr gut [dobryj] sein*, dem Gast ermöglichen, *sich faktisch wie zu Hause fühlen* zu können.

6.4. Vergleich der beiden Interviews

Vor der Deutschlandreise übt Sascha Kritik an russischen Verhaltensweisen und Einstellungen, distanziert sich selbst von ihnen und ordnet ihnen jeweils einen positiven deutschen Gegenpart zu. Nach der Deutschlandreise schwächt er diese Negativ-positiv-Polarisierung deutlich ab.

Bestätigt haben sich für Sascha folgende Vorstellungen von Deutschen: *beherrscht* und *geduldig* und *kultiviert*, zugleich sind Deutsche das Gegenteil von *einfach* und *offen*. Etwas abgeschwächt hat er die Charakterisierungen von Deutschen als *pünktlich, zuverlässig, mit nüchternem und logischen Verstand handelnd*. Eine starke Veränderung nimmt er vor, indem er Deutsche nun doch als gastfreundlich bezeichnet und *keinen großen Unterschied* mehr zwischen Russen und Deutschen sieht; in dem Zusammenhang gibt er zu, daß auch er der gängigen Vorstellung anhing, Deutsche (d.h. überhaupt Menschen im Kapitalismus) seien *ganz andere Menschen*.

Neu benennt Sascha die Schönheit des Landes und der Städte, die Eigenschaft der Deutschen *gut [dobryj]* zu sein, daß sie *fröhlich [vesjelo]* leben, ihre *viele Freizeit*, ihre *Möglichkeit, sich geistig zu bereichern*. Sauberkeit erwähnt er nicht mehr (was jedoch fast alle anderen Schüler, z.T. als erstes, thematisieren).

Die Gastfreundschaft von Russen wertet Sascha weiter auf, indem er sie ausführlicher beschreibt. Die zuvor benannten negativen Eigenschaften und Verhaltensweisen von Russen erklärt und entschuldigt er jetzt (mit typischen, d.h. in Rußland weit verbreiteten Erklärungsmustern), nachdem er – so eine typische Redewendung – „mit eigenen Augen gesehen“ und am eigenen Leibe erfahren hat *wie* gut Deutsche leben. Er hat erfahren, welche Verhaltensmöglichkeiten sich dadurch eröffnen: *einfach* und *offen* können dann *positive* Eigenschaften sein, *wenn die Lage im Land entsprechend ist* – was in Rußland im Unterschied zu Deutschland nicht der Fall ist. Die zuvor bemängelte Maßlosigkeit von Russen beim *fröhlich und unbefangenen Sein* sei verständlich vor dem Hintergrund, daß Russen unter ihren aktuellen Lebensbedingungen eigentlich *keinen Grund* haben, *fröhlich zu sein*. Wenn Russen *nicht beherrscht und geduldig sind*, sondern *bazarnye** [*marktschreierisch-aufdringlich*] und *nicht kultiviert*, wenn es *jetzt wenig zuverlässige Menschen gibt*, dann liege das an der *bedrückenden Situation in Rußland*. Die Menschen *lächeln* nicht, sondern gehen mit *traurigen Gesichtern*, weil im Moment [*vremenno*] die materiellen Probleme dominie-

ren.³⁰ Das (ehemalig sozialistische) System hat die Menschen dazu gebracht, nicht sehr gerne zu arbeiten.

Insgesamt kommt es zu einer bemerkenswerten Kehrtwendung: *Russen wären eigentlich die besten [dobryj] und entgegenkommendsten [privetlivye] Menschen der Welt* (man beachte die Superlative!), *wenn nicht so viele Probleme³¹ dies verhindern würden*.

6.5. Saschas „Story“

Welche Story konstruiert Sascha in und mit dem Interview – aus meiner Sicht?

Vor seiner Reise befand sich Sascha in einem doppelten Konflikt. Angesichts seiner Vermutung (*alle denken...*), daß Deutsche ein schlechtes Bild von Russen haben, und angesichts seiner eigenen Kritik an russischen Verhaltensweisen hat er sicherlich mit Spannung und Unsicherheit dem entgegengesehen, wie man ihm in Deutschland begegnen würde. Weiterhin wollte Sascha herausfinden, ob Deutsche wirklich so sind, wie er sich ihre positiven Seiten vorstellt und wie dies konkret aussieht – offenbar auch, was er davon lernen kann. Diese zugeschriebenen Eigenschaften (*beherrscht, nicht einfach und offen, pünktlich, mit nüchternem und logischem Verstand handeln statt nach dem Herzen*) sind zwar für die meisten Russen ambivalent oder gar negativ besetzt (*wie Roboter*), für ihn jedoch nicht. Gleichwohl teilte Sascha offenbar eine andere unter Russen gängige Auffassung, daß diese nutzenorientierten, typisch „deutschen“ Eigenschaften nur auf Kosten wichtiger sozialer Eigenschaften zu haben sind, nämlich *gastfreundlich* und *dobryj*. Sascha meinte, dies in Kauf nehmen zu können und müssen.

Vor diesem Hintergrund ist er während und nach der Reise doppelt erleichtert, einmal hinsichtlich der konkreten Verhaltensweisen ihm gegenüber (*doch gastfreundlich* und *gut*, aber nicht *einfach*), zum anderen hinsichtlich der Perspektive, die sich für ihn eröffnet: Die positiven deutschen Eigenschaften sind durchaus vereinbar mit positiven russischen Eigenschaften, bzw. eine (freiwillige) Identifikation mit seiner russischen Rolle wird für ihn annehmbar, weil deren negative Anteile nicht naturgegeben sind. Auf diese Weise kann Sascha eine Erfahrung konstruktiv verarbeiten, die eine Lehrerin von der Schule B als typisch

³⁰ Für die weitere Diskussion zu beachten: Sascha ist zum Zeitpunkt dieser Äußerungen 16 Jahre alt, zum Zeitpunkt des Zerfalls der Sowjetunion war er höchstens 11 Jahre. Er hat eine andere Sichtweise auf das „Lächeln der Russen“ als Sternin (1996).

³¹ In diesem Kontext meinen die Schüler vom Einzelnen nicht verantwortete gesellschaftliche, vor allem materielle und organisatorische Probleme.

für die Austauschgruppen beschreibt: *Die Kinder nennen Ihnen* (Astrid Ertelt-Vieth) *ihre ganzen Stereotypen, die Russen seien gastfreundlich und gut [dobryj], die Deutschen akkurat und pünktlich, reich, aber dafür wenig freigiebig. Dann fahren sie nach Deutschland und sind schockiert, daß auch andere gastfreundlich sind, daß man reich und freigiebig sein kann.* (Dargestellt in Ertelt-Vieth, 1997, S. 172) Saschas konstruktive Verarbeitung entspricht dem, was eine andere Lehrerin als Ziel des Austauschs formuliert: *Außerdem möchten wir, daß sie etwas über sich erfahren, d.h. anderes sehen und damit vergleichen können, um so ihren Platz im Leben bestimmen zu können.* Es geht um *das Ausarbeiten einer neuen Lebensphilosophie.* (ebenda)

Sascha hat dabei auf zentrale und traditionelle Symbole in der russischen Kultur zurückgegriffen, um seinen Erfahrungen mit Deutschen „eine Form“ und seinem künftigen Verhalten „eine Richtung“ (Geertz, 1991, S. 139) im Sinne eines „Modells für Kultur“ zu geben: *dobryj* [gut] und Innen-außen-Vorstellung (Erklärung s.u.³²).

Nun formuliert Sascha seine Position expliziter als vor der Reise, identifiziert sich mit den Lebensumständen *bei uns in Rußland* und seiner spezifischen Rolle: 1. *...der Verstand spielt bei ihm eine größere Rolle als das Herz.* 2. *Er will so gut arbeiten wie die Deutschen.* 3. *Er schildert erst jetzt (sic!), daß er zu Hause unter seinen Freunden und Bekannten als Deutscher (sic!) gilt³³; sie begrüßten ihn nach seiner Deutschlandreise entsprechend: Warst du dort bei deinen Leuten [ezdil tam k svoim]?* 4. *Sascha will gastfreundlich sein und versuchen, gutes Essen auf den Tisch zu stellen und nicht einfach einzuladen, ohne zu bewirten.* 5. *Dabei will er aber nicht alles hergeben, weil ich dabei bedenken werde, wie ich danach weiterleben werde.*

Deutsche scheinen in bestimmter Hinsicht tatsächlich *seine Leute* (s.o.) zu sein, und Sascha hofft, wieder nach Deutschland fahren zu können; er stellt sich hier und dort seine Wert- und Verhaltensmaßstäbe zusammen.

³² Es sei noch einmal darauf hingewiesen, daß Symbole **auch**, aber keinesfalls **nur** Wörter sein können, d.h., ich hypostasie eine solche russische Vorstellung und bezeichne sie mit Innen-außen-Vorstellung.

³³ Z.B. halte er andere öfter zurück, sie sollten erst nachdenken, bevor sie etwas tun.

7. Exemplarische Analyse des kulturellen Symbols *gut* [*dobryj*]

7.1. Fallübergreifende Bemerkungen

Im Prozeß der Analyse bin ich vom empirischen Material ausgegangen. Um den Lesern jedoch das Verständnis zu erleichtern, stelle ich hier fallübergreifende und korpusübergreifende Informationen und Überlegungen an den Anfang.

Kopuübergreifende Thesen zur Kulturspezifität der Eigenschaft *dobryj*:

Gut [*dobryj*] zu sein ist in Inhalt, Verbreitung und Relevanz ein zentrales russisches Symbol, das im Deutschen keine Entsprechung hat.³⁴ Es ist im russischen Verständnis die wichtigste Eigenschaft des Menschen überhaupt,³⁵ speziell aber des russischen, d.h., es ist eine Art archaischer Ethnozentrismus ähnlich der Erscheinung, daß manche Ethnien sich selbst den Namen „Menschen“ gaben. Das *Wörterbuch der modernen russischen Literatursprache* [*Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo jazyka*] zitiert am Schluß des Eintrages zu *dobryj* als ein Beispiel für die Verwendung des Substantiv *dobroe* [*Gutes*] aus Žestev „Tarchanovy“ eine Beschreibung vom Sinn des Lebens überhaupt: „Verlebte (dieser) Mensch so viele Jahre auf der Welt, aber wofür? Wem hat er Gutes getan?“ (ebenda, S. 287)

In russisch-deutscher Kommunikation scheint die Vorstellung, die Erwartung, der Anspruch *dobryj* zu sein, eine der bedeutsamsten russischen Besonderheiten und damit wichtige Quelle von Problemen darzustellen. Die viel zitierte russi-

³⁴ Im modernen Deutschen. Im Märchen dagegen kommt die allgemeine Charaktereigenschaft „gut“ häufig vor, im heutigen Sprachgebrauch dagegen vorwiegend in Zusammenhang mit spezifischen Verhaltens- und/oder Rollenerwartungen: gute(r) Mutter und Vater, Geschäftsmann, Wissenschaftlerin, Freunde, Kollegen usw.

Im einsprachigen russischen Wörterbuch wird unter *dobryj* als erste Bedeutung angeführt (russ.): „Anderen Gutes tun, verständnisvoll sein und diese Eigenschaft ausdrücken.“ Ožegov, Sergej I. (1981). *Slovar' russkogo jazyka* (13. korrigierte Aufl., S. 150-151), Moskva: Russkij jazyk.

³⁵ In den Experimenten, die dem *Assoziativen Wörterbuch* zugrunde liegen, wurde die Reaktion *dobraja* (=weibliches Adjektiv) am häufigsten auf folgende Stimuli gegeben: Oma (31 Nennungen), Mama (24), Lehrerin (22), Mutter (17). Die Reaktion *dobryj* (=männliches Adjektiv) war am häufigsten auf die Stimuli Mensch (20), Papa (19), Ratschlag (16), Vater (15), Doktor, Onkel, gut [*chorošij*] (12) (*Associativnyj tesaurus sovremennogo russkogo jazyka*, S. 75-76)

sche Gastfreundschaft hat ihre Wurzeln wesentlich in dieser Vorstellung.³⁶ Weil dies jedoch bisher zu wenig reflektiert wurde, außerdem Gastfreundschaft leichter zu operationalisieren ist, finden wir in Lehrbüchern das Thema „russische Gastfreundschaft“, aber leider nicht *dobryj*, was nicht nur bedeutet, daß russische Gastfreundschaft in diesen Darstellungen zu stark von ihrem Kontext gelöst wird, sondern auch dann häufig reduziert wird auf große Essensmengen und das für den deutschen Gast ungewöhnliche, manchmal sogar lästige *potčevat'* [anbieten, nötigen].

Aus dem Gesamtkorpus aller Interviews extrahiere ich folgende Bedeutung von *dobryj*:

Die Eigenschaft *dobryj* bezeichnet eine Haltung zu anderen Menschen, im Deutschen würde man (ebenfalls einem religiösen Kontext entstammend) sagen: zu deinem Nächsten. In den Interviews wird das Adjektiv *dobryj* synonym gebraucht mit *dobroželatel' nyi* [wohlwollend], in der Hälfte der Fälle zusammen mit *helfen*, immer zusammen mit Vorstellungen, die Beziehungen zu anderen Menschen charakterisieren: *offen, einfach* (Erläuterung s.u.) *verständnisvoll, aufmerksam, offene Seele, großzügig, nicht geizig, unökonomisch, d.h. nicht praktisch. Gastfreundlich* wird immer zusammen mit *dobryj* gebraucht. Der Andere, der Nächste ist dabei für Russen (nach den Familienmitgliedern) der Freund und der Gast. Eine Schülerin beschreibt einen *guten [dobryj]* Menschen als jemanden, der *nichts Schlechtes tut, der seinem Freund nur Gutes wünscht*.

Es scheint eine Achse zu geben: *dobryj* <> *Freund, Gast* <> *ihm geben, ihn anhören, ihn trösten, ihm* (vor allem und als erstes durch Anhören!) *helfen*. Das heißt, der Freund ist oft zu Gast und die Gäste sind meistens Freunde. Der Gast soll zum Freund werden. Zu Freund und Gast ist man *dobryj*, indem man alles tut, damit es *ihm gut [chorošo]* geht, ihn bewirtet, anhört, versteht und tröstet. (Ein Übergewicht der materiellen gegenüber der seelischen Zuwendung wird in kultivierten Kreisen als *bazarnyj* verurteilt.) Dem Gast soll es *gutgehen mit mir an der Seite [chorošo so mnoj rjadom]*. Hier ist ein fließender Übergang zur Vorstellung vom Freund: Er ist immer zur Seite, er versteht, tröstet und hilft.

Im standardisierten Teil der Interviews bestätigten alle Schüler ein Zitat eines Schülers aus der Pilotstudie:

³⁶ Zusätzliche Erklärungen für diese russische Gastfreundschaft sind die äußeren Bedingungen wie die Größe und dünne Besiedlung des Landes, die relative Abschottung vom Ausland zu sozialistischen und schon zu früheren Zeiten.

Russen sind wohlwollend [dobroželatel'nyj]; sie sind immer bereit, Besuch aufzunehmen, ihn zu bewirten und anzuhören. Wie im russischen Volksmärchen: „Zuerst mußt du den Gast bewirten, dann in die Banja führen und dann schließlich mit ihm sprechen.“ [Snačala nakormiš', potom v banju svedi, a potom razgovor vedi.]

7.2. Fallbezogene Analyse des kulturellen Symbols *gut [dobryj]*

Vor seiner Deutschlandreise verwendet Sascha im offenen Teil des Interviews das Wort *dobryj* nicht (allerdings im zweiten, standardisierten Teil des Interview bestätigt auch er die oben zitierte Aussage, Russen seien *dobroželate'nyj*). Dies kann man wie folgt erklären: Sascha schrieb Deutschen diese Eigenschaft nicht zu. Er schrieb den heutigen Russen diese Eigenschaft nur bedingt zu. Für ihn standen andere wünschenswerte Eigenschaften im Vordergrund (*kultiviert sein, mit logischem Verstand handeln* usw.).

Während und nach der Deutschlandreise gibt Sascha seinen Erfahrungen dort „eine Form“ (s.o.), d.h., er greift auf ein Modell zurück, indem er Deutsche als *dobryj* bezeichnet und Russen als potentiell, d.h. *ihrem Charakter nach am meisten dobryj in der Welt*.

Saschas Hinweis auf ihren *Charakter* stellt eine Art Nachbesserung dar, weil *jetzt in Rußland* aktuell beobachtbar, d.h. äußerlich, Russen eigentlich weniger *dobryj* sind. Das ist jedoch kein Widerspruch, weil *dobryj* eine der innersten, ursprünglichsten Eigenschaften des Menschen ist. Sie ist verknüpft mit einer Innen-außen-Vorstellung, die in vielen Interviews deutlich wird, d.h. ebenfalls einem Symbol, einem Modell von und für Kultur: der Mensch hat ein Äußeres und ein Inneres. Letzteres ist entscheidend, auch wenn es zeitweise bzw. umständehalber nicht zum Tragen kommt.

Mit diesem Modell schwächt Sascha seine vor der Reise geäußerte grundsätzliche Kritik russischer Eigenschaften ab, indem er sie von „inneren“ (*hängt vom Kopf ab... denken nicht daran*) zu bloß „äußeren“ Eigenschaften (*das ist verzeihlich und mit den vorübergehenden Schwierigkeiten zu erklären*) umdeutet.

Im Unterschied zu Sascha kritisieren aber etliche russischen Schüler – wie man häufiger in Rußland hören kann –, das Lächeln und die Freundlichkeit der Deutschen seien nur äußerlich (Sternin, 1996, S. 5f.). Dem gegenüber modifiziert Sascha dieses Modell in zweifacher Hinsicht: Er spricht Nichtrussen, gar Deutschen, diese Eigenschaft zu.³⁷ Er bezieht diese Eigenschaft auf Verhalten in

³⁷ 12 Schüler seiner Gruppe bezeichnen Russen als *dobryj*, aber nur vier Schüler die Deutschen als *dobryj*. Wobei zwei von den entsprechenden Gastfamilien jedoch bikulturell sind

der Öffentlichkeit, speziell auf Lächeln. Denn sonst ist es unter Russen eher üblich, die Eigenschaft *dobryj* auf den intimen, zumindest aber direkt persönlichen Kontakt zu beziehen. In offiziellen Konstellationen gilt maximal die Eigenschaft *chorošij*, dem zweiten russischen Wort für *gut*, als möglich; dies wurde zu Zeiten der Sowjetunion u.a. zum Kennzeichnen vertrauenswürdiger, nicht KGB-verdächtiger Personen verwendet.

Dobryj dient Sascha darüber hinaus als Modell für sein zukünftiges Verhalten. Er will gastfreundlich sein und *versuchen, gutes Essen auf den Tisch zu stellen und nicht einfach einzuladen, ohne zu bewirten*. Gleichzeitig modifiziert Sascha auch an dieser Stelle das Modell, indem er dabei *nicht alles hergeben will*, weil (Zitat) *ich bedenken werde, wie ich danach weiterleben werde* – d.h. in „deutscher“ Art *an die Folgen denken* wird.

Hiermit wurde das Individuelle und zugleich Kulturspezifische im Fall von Sascha innerhalb **und** in Abgrenzung zur gesamten Schülergruppe und meinem kulturellen Hintergrundwissen herausgearbeitet. Die Kulturspezifik liegt in dem Umstand, daß die Vorstellung *dobryj* generell einen zentralen Platz einnimmt und (untrennbar davon) **was** im Kern darunter verstanden wird. Das Individuelle in Saschas Fall gegenüber den meisten Gruppenmitgliedern liegt darin, daß er im Gegensatz zu ihnen Deutsche für *dobryj* hält und darin, welche Besonderheiten sein individuelles, im Kontrast zu Deutschen aber wesentlich russisches Verständnis von *dobryj* aufweist.

8. Analyse des Symbols einfach [*prostoj*]

8.1. These zur Kulturspezifik des Symbols *einfach*

Wie *dobryj* ist auch *einfach sein* [*prostoj*] in Inhalt, Verbreitung und Relevanz ein zentrales russischen Symbol. Mit diesem Adjektiv bezeichnen Russen eine der (für sie) wichtigsten menschlichen Eigenschaften: ehrlich und offen, kein Verbergen von Gedanken oder Absichten, selbstlos; das Gegenteil von berechnend und schlechter Art von Rationalität, von kompliziert, umständlich, unnötig formell. Unter Umständen gibt es einen fließenden Übergang in eine negative Bedeutung, so für Sascha im Sinne von vertrauensselig, *naiv*. (Eine andere Schülerin sieht es weniger negativ, wenn sie Russen als *unökonomisch*, *nicht*

und sicher mehr sensibel für Probleme ausländischer Gast Schüler als andere deutsche Familien und daher eher *dobryj*. Fünf russische Schüler bezeichnen Deutsche nicht als *dobryj*, vier nur kurz und/oder am Rande, also abgeschwächt (u.a. sicher aus Höflichkeit mir gegenüber und den Lesern dieser Studie).

praktisch bezeichnet, bereit, *das letzte Hemd herzugeben* – eine im Russischen wie im Deutschen stehende Redewendung.)

Die Vorstellung *einfach* kann man beschreiben als eine Art natürliche, unschuldige, paradiesische Eigenschaft des Menschen bevor ihn Sekundäres (Nützliches, Städtisches, Gewinnträchtiges, an eigenen bzw. individuellen Nutzen denken) verdirbt. Offenbar handelt es sich um eine zu Sowjetzeiten säkularisierte Vorstellung vom Menschen, der *einfach* war, als Gott ihn schuf und *dobryj*, indem er sich dem Mitmenschen gegenüber gottgefällig verhielt. (Dafür sprechen die neuesten Entwicklungen nach Schilderungen einer anderen Schülerin in der Gruppe A. Sie sagt, nach der Sowjetzeit, als Religiosität verboten war, sei jetzt in Rußland Religiosität prestigereich und Mode geworden; ein religiöser Mensch gelte als *dobryj*, als *chorošij*.) Die Schilderungen von Sascha lassen darauf schließen, daß seiner Meinung nach – wie man heute in Rußland häufig hören kann – vor der aktuellen materiellen und ideellen Krise in Rußland, nämlich zu sozialistischen Zeiten, die Menschen *einfach* sein konnten.

„Die Definition und Selbstidentifikation mit *einfach* ist heute in vielen Fällen widersprüchlich. Einerseits wird es als typische russische Eigenschaft traditionell hoch geschätzt. Andererseits merken viele, daß diese ‚paradiesische‘ (s.o.) Lebensweise prinzipiell utopisch ist und vor allem in den veränderten ökonomischen Lebensumständen nicht mehr tragbar ist. Daher die Bemerkung von Sascha, daß solche Leute es ‚schwer haben‘ (s.u.). Manchmal gibt ein Befragter nicht zu, daß er die Eigenschaft *einfach* gar nicht so positiv bewertet, da er in diesem Fall als berechnend oder gar zynisch eingestuft werden kann – eine Eigenschaft, die eben für das kulturelle Autostereotyp nicht zulässig ist.“ (Lisa Liphardt/Universität Dresden)³⁸

8.2. Saschas Verständnis von *einfach* bevor er nach Deutschland fuhr

Die Eigenschaften *einfach* von Russen *hängt etwas damit zusammen, daß sie nicht sehr kultiviert sind, sie sind unverhohlen, betrügen selten, alles eine Folge dessen, daß sie zuerst nicht mit dem Verstand, sondern mit dem Herz entschei-*

³⁸ Ich danke Lisa Liphardt, Slavistin (russische Muttersprachlerin) und Germanistin für diese Anmerkung zum Manuskript.

Vor einigen Jahren las ich unter der Rubrik „Aufgespießt“ in der Frankfurter Rundschau eine Notiz, Raissa Gorbáčova (Gorbatschow) habe gesagt, sie könne nicht *einfach* sein. Eine Äußerung, die man im Westen belächeln kann, in der russischen Kultur jedoch einer Selbstdemontage gleichkommt und den massiven Kritiken an R. Gorbáčova, u.a. sie „hänge Gorbáčov Spaghetti auf die Ohren“, sowie dem Vorwurf an M. Gorbáčov (Gorbatschow) Vorschub leistete, er habe das Land demontiert und den Ausverkauf an den Westen eingeleitet.

den. Es bedeutet *in etwa das gleiche wie offen... auch etwas naiv*. Dazu gehört auch *schneller zu verzeihen*, wie z.B. eine gute Lehrerin den Schüler, der die *Hausaufgaben nicht gemacht hat*, erst *ein bißchen schimpft* und ihm dann verzeiht.

(Exkurs. In Deutschland konnte ich in der Gruppe A eine Situation zwischen einem Schüler und seiner Lehrerin beobachten, die dies erstaunlich gut illustriert: Am zweiten Tag geht die russische Lehrerin auf den Schüler zu und fragt ihn, ob er das (Rück-)Flugticket gefunden habe. Er antwortet, er habe es nicht gesucht. Sie ist ganz entsetzt, er solle das bitte suchen, er müsse es unbedingt finden. Sie steigert sich in Schimpfen und herrscht ihn schließlich an: „Ja, du bist ein Parasit!“ Er schaut sie traurig an. Sie nestelt an seiner Jacke herum, spricht weiter, schlägt ihm mit der Hand leicht auf die Brust, zieht ihn am Revers zu sich, sagt: „Ja, ja, es ist gut, nun such mal, du mußt es finden.“ Küßt ihn auf die Backe, wischt ihm dort ihren Lippenstift ab und beendet die Unterhaltung mit „Nun reg dich nicht auf!“ – Zum Kuß: Auch die Tatsache, daß die Lehrerin mit der Familie des Schülers gut bekannt ist, erklärt bzw. rechtfertigt für Deutsche diesen Kuß nicht. Denn bei einer solchen Beziehung wäre eine deutsche Lehrerin bemüht, „im Dienst“ klare Grenzen zu ziehen.)

Demgegenüber sind Deutsche *rationaler, mehr rasčetlivyje [umsichtige, sparsame] Menschen*, d.h. *sie denken (bei ihrem Tun) daran, was danach sein wird*. Sie *verlieren z.B. kein Geld oder Dokumente*. Für Sascha ist die Eigenschaft *einfach* ambivalent, er neigt mehr zu einer negativen Bewertung.

8.3. Saschas Verständnis von *einfach* nach seiner Deutschlandreise

Nach seiner Deutschlandreise relativiert Sascha die eher negative Bewertung von *einfach*, indem er sie von der Situation abhängig macht: *einfach* sei dann möglicherweise positiv, *wenn die Lage im Land eher zu guten Taten motiviert*. In Deutschland seien im Unterschied zu Rußland diese Bedingungen gegeben: *man lebt gut, habe viel Freizeit, man könne in der Schule ungezwungener und fröhlicher und offener (...) weniger diszipliniert sein*.

Andererseits spitzt Sascha den negativen Aspekt von *einfach* in der aktuellen Situation in Rußland zu, da sei *einfach* eindeutig naiv und vertrauensselig: *Viele Menschen durchschauen die Realität nicht, daß man im Moment kaum jemandem glauben könne, daß das Leben bei uns jetzt hart ist. Viele Russen jedoch bleiben irgendwie Kinder und deswegen haben sie es schwer (...) das führt oft zu Tragödien. (...) In Rußland (...) und in der ganzen Welt haben es naive, einfache Leute (...) sehr schwer im Leben*. Für die anderen sei dies positiv, aber der Betroffene habe es schwer. Der Anspruch, nicht naiv zu sein, sondern bei allem an

das Danach zu denken, bestimmt jetzt auch seine Vorstellung von Gastfreundschaft (s.o.).

Dies alles zeigt uns seine sehr rationale, d.h. gedanklich-logisch-abwägende Verarbeitung von Dingen, die ihn sehr berühren. Ein weiteres Beispiel für diese Art der Verarbeitung: Aus Erzählungen anderer Mitglieder seiner Gruppe weiß ich, daß Sascha in Deutschland das weiträumige dreistöckige Haus seiner Gastfamilie sehr imponiert hat. (Das zweistöckige Haus ist im Russischen geradezu sprichwörtlich Zeichen für Reichtum. Neuerdings gibt es Witze über Neureiche, d.h. die „neuen Russen“ und deren dreistöckige Häuser.) Eines Tages soll Sascha – so erzählten mir russische Schülerinnen – stolz mit einer neuen Armbanduhr, einem Geschenk seines Gastgebers, zum Treffen der Gruppe gekommen sein und kurz darauf enttäuscht, als er sie in einem Geschäft für den – kompromittierend geringen – Preis von zehn Mark entdeckte. – Ich führe es unter anderem auf diese Episode und Saschas sehr rationale Art zurück (und auf die Höflichkeit mir gegenüber als deutschem Gast seiner Schule), daß Sascha trotz dieser Enttäuschung Deutsche im Interview nicht kritisiert, sondern vielmehr sagt, seine Gastfamilie sein weniger *einfach* als Russen, aber (Zitat) *ich weiß nicht, wie man hier urteilen soll, besser oder nicht, ich denke, für sie ist es besser*.

9. Zum Symbol, zur Vorstellung: *alle denken, daß der Russe ein Bär ist*

Den Aussagen von Sascha vor seiner Deutschlandreise zufolge gibt es eine unter Russen dominierende (m.E. sogar stabile traditionelle) Vorstellung, *alle* sähen Russen als *Bär(-en)*, als rückständig, unzivilisiert, hinterwäldlerisch.

Andere SchülerInnen formulieren dies nicht so drastisch wie Sascha. Meinem bisherigen Eindruck nach bemühen sich jedoch alle russischen AustauschschülerInnen (aus der Provinzstadt A.; s.o., Abschnitt 3) um eine persönliche Abgrenzung von diesem Bild oder gar um sein Widerlegen, indem sie sich in Deutschland immer vor Augen halten *man wird Russen und Rußland nach mir beurteilen* und sich entsprechend benehmen. Meiner Erfahrung nach ist diese Herangehensweise, sich als VertreterIn des eigenen Landes zu fühlen und zu benehmen, heute unter deutschen AustauschschülerInnen im Ausland nicht häufig und steht schon gar nicht im Vordergrund ihrer Bemühungen.

Nach seiner Deutschlandreise formuliert Sascha zufrieden – wenn auch nicht ganz ohne Zweifel, wie die Einschränkung *vielleicht* am Schluß zeigt:

Ich glaube, daß mein deutscher Austauschpartner über mich denkt wie über einen gewöhnlichen Menschen, vielleicht ihm ähnlich... man hat uns als absolut normal und genauso zivilisiert (wie Deutsche) aufgenommen... möglicherweise sind Russen für Deutsche etwas exotisch [v dikovinku], überhaupt für Europäer, immerhin waren (sie/wir³⁹) 70 Jahre Kommunisten und gab es keine Kontakte... aber trotzdem verstehen die Deutschen, daß Russen genauso normale und zivilisierte Menschen sind, vielleicht.

10. Das Symbol „Innen-außen-Vorstellung“

Es gibt in der russischen Kultur offenbar eine grundlegende Vorstellung von der zweigeteilten Beschaffenheit des Menschen, seiner Eigenschaften, Einstellungen, Verhaltens- und Lebensweisen. Sie zeigt sich z.B. bei einer Schülerin der Gruppe A, die von *unserer zunehmend bösen Zeit* spricht, wo viele

versuchen, anderen Böses anzuhängen. (...) Aber sogar die boshaftesten Leute können in bestimmten Momenten sehr gut sein [očen' dobrymi, očen' chorošimi]. (...) Jeder Mensch ist in seiner Seele gut [chorošij] und ihn hat nur irgendeine Atmosphäre, haben irgendwelche Probleme beeinflusst.

Es gibt möglicherweise Parallelen zu Erklärungen (Roth, 1999) vom Verhalten außen (d.h. außerhalb von Wohnung, Familien- und Vertrautenkreis) und innen (die sich z.B. darin zeigt, daß die Vorstellung von Wohnstätte an der Wohnungstür endet und daher der Zustand von Hausaufgängen und Höfen von Wohnblocks nicht dem der Wohnungen entspricht); das muß mit Hilfe der anderen Interviews geklärt werden.

Für Sascha sind Deutsche (nach seiner Deutschlandreise) sogar auf der Straße *dobryj*, d.h. lächeln. Diese Sichtweise unterscheidet sich meines Erachtens vom allgemeinen russischen Verständnis, daß man *dobryj* vor allem im nicht anonymen direkten Kontakt und/oder nur im nicht öffentlichen Kreis ist. Entsprechend ist das Lächeln auch dem engeren Kontakt und der direkten Sympathiebekundung vorbehalten, also Fremden gegenüber (Passanten, Kunden usw.) überhaupt nicht angebracht.

„Zum Phänomen der russischen Gastfreundschaft gehört das mentale Konzept von dobroj ebenso dazu wie die Erweiterung dieses Begriffs auf die Vorstellung von einer ‚gemeinsamen Handlung‘ (zusammen essen, nicht zuletzt zusammen trinken – hier können sich Konfliktpunkte ergeben – überhaupt zusammen zu feiern). Für viele Russen ist diese Vorstellung untrennbar von der Gesamtbewertung er/sie gehört zu uns. Dies knüpft an das Konzept von prostoj und seine positive Bewertung an: offene Seele, rubacha-paren' [aufrichtiger Kerl], unser Mensch [svoj čelovek, zu uns Gehörender]. Übertreibungen dieser Eigenschaft werden dann als bazarnost' [marktschreierische

³⁹ Im Original ermöglicht der russische Satzbau, das Subjekt nicht zu nennen. Daher bleibt unklar, ob sich Sascha hier mit einbezieht oder nicht.

Aufdringlichkeit] mißbilligt, aber immer noch als besser, russischer eingeschätzt als Zurückgezogenheit oder mangelnde Bereitschaft, andere an seinen innerseelischen Vorgängen teilhaben zu lassen. Hier kommt wieder die Außen-innen-Teilung (Ertelt-Vieth) zur Geltung mit der besonderen Schätzung der inneren Sphäre. Der Einblick in diese Sphäre gehört zu den Vorstellungen von *dobryj* [gut].“ (Lisa Liphart/Universität Dresden⁴⁰)

(Einen solchen Einblick in die „innere Sphäre“ gewähren meines Erachtens Deutsche im Vergleich zu Russen seltener und zögerlicher. Das ist jedoch nicht Saschas Problem.)

11. Die Perspektive der Symbolanalyse – fallübergreifend

Oben war davon die Rede, daß im Ergebnis des Gesamtprojekts Eigen- und Gegenbilder als „Systeme“ und Prozesse „von Denkweisen“ sichtbar werden sollen. Ich stelle mir darunter eine gegenstandsorientierte induktive Systematik entsprechend dem Geertz'schen Konzept für Kulturwissenschaft vor, denn bei

„der Untersuchung von Kultur kann es ... nicht um einen heldenhaften ‚holistischen‘ Sturm auf die ‚Grundstrukturen der Kultur‘, auf eine übergreifende ‚Ordnung der Ordnungen‘ gehen, von der aus begrenztere Konfigurationen als bloße Ableitung erscheinen, sondern um die Ermittlung von signifikanten Symbolen, signifikanten Symbolgruppen – den materiellen Trägern von Emotion und Verstehen – und um den Nachweis jener Regelmäßigkeiten, die der menschlichen Erfahrung zugrunde liegen und bei ihrer Formierung mitwirken. Zu einer brauchbaren Kulturtheorie kann man, wenn überhaupt, nur dann gelangen, wenn man von direkt beobachtbaren Denkweisen ausgeht und zunächst Gruppen von Denkweisen bestimmt, um dann zu variableren, weniger eng zusammenhängenden, gleichwohl aber geordneten ‚polypenartigen‘ Systemen von Denkweisen zu kommen, die sich aus voll integrierten Teilen, inkongruenten Teilen und unabhängigen Teilen zusammensetzen.“ (Geertz, 1995, S. 197)

Ziel des hier vorgestellten Projekts ist die Darstellung einer Art „polypenartige(r) Systeme von Denkweisen“ russischer Austauschschüler. Dabei ist sicher mitzubedenken, daß die Anzahl der Kulturmuster unermesslich ist (ebenda, S. 136) und selbstverständlich „die Untersuchung von Kultur (...) ihrem Wesen nach unvollständig“ (ebenda, S. 41). Gleichwohl liegt mir an einer stärker pragmatischen Orientierung der „Erweiterung des menschlichen Diskursuniversums“, d.h. an der Verbesserung der russisch-deutschen Kommunikation, und – bezüglich der Theorie – an der Verankerung von Perspektivität im Symbolbegriff im Sinne der Lakunen-Analyse.

Dann allerdings wird man nicht „überall beginnen und an beliebiger Stelle aufhören“, weil „das leitende Prinzip (...) stets dasselbe“ bleibe, weil „Gesell-

⁴⁰ Siehe Anmerkungen 32.; L. Liphart verwendet eine andere Begrifflichkeit als ich („mentales Konzept“).

schaften (...) wie Menschenleben ihre eigene Interpretation in sich“ bergen, man müsse „nur lernen, den Zugang zu ihnen zu gewinnen.“ (ebenda, S. 26)

Vielmehr wird der Zugang zu solchen „Interpretationen“ wesentlich durch das relevant Setzen und relevant Werden⁴¹ von jeweils bestimmten kulturellen Unterschieden motiviert, die für das Verstehen attraktiv und destruktiv zugleich sind (Bredella, 1995b, S. 9; Sorokin, 1993, S. 167f.). Dieses Relevantwerden findet in interkultureller Kommunikation und auch in intrakultureller Kommunikation statt (s.o. „Erzählen nach weiten Reisen“ in Rußland und „Erzählen von russischen SchülerInnen einer deutschen Interviewerin über ihre Reise nach Deutschland“). Dabei werden wir uns grundsätzlich in Übergängen befinden, manchmal mehr auf dieser, manchmal mehr auf jener Seite zwischen tradierten und situativen, kollektiven und individuellen, inter- und intrakulturellen Bedeutungen, zwischen Annäherung und Abgrenzung, zwischen „Lakunen“ und „Symbolen“.

Eingang des revidierten Manuskripts: 25.09.98

Literaturverzeichnis

- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. überarb. und erw. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Berg, Eberhard & Fuchs, Martin. (Hrsg.). (1995). *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boullay, Peter, Kiefer, Gerd, Schneider, Erich & von Tippelskirch, Ingrid. (1995). *Unterwegs zu einer Didaktik des interkulturellen Lernens im Schüleraustausch. Modellversuch „Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch – ein pädagogischer Beitrag zur europäischen Integration“*. Saarbrücken: Landesinstitut für Pädagogik und Medien.
- Bredella, Lothar. (Hrsg.). (1995a). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Gießen, 4.-6. Oktober 1993*. Bochum: Brockmeyer.
- Bredella, Lothar. (1995b). Verstehen und Verständigung als Grundbegriffe und Zielvorstellungen des Fremdsprachenlehrens und -lernens? In Bredella (Hrsg.), 1-34.
- Bredella, Lothar, Christ, Herbert & Legutke, Michael K. (Hrsg.). (1997a). *Thema Fremdverstehen*. Tübingen: Narr.

⁴¹ In Kontrast zum „Relevantsetzen“ sei hier mit der Formulierung „Relevantwerden“ auf die Kritik an der Konversationsanalyse durch Kotthoff (1994, S. 77, 91, 94) verwiesen und ihre Analyse von „rituelle(n), rahmenspezifischen und ethnographischen Besonderheiten des Kontextes“ (ebenda) in Kotthoff (1997). – Das Lakunen-Modell bietet einen theoretischen und kategorialen Rahmen für das integrierte Analysieren der kulturellen Besonderheiten von Konversation und deren Kontexten.

- Bredella, Lothar, Christ, Herbert & Legutke, Michael K. (1997b). Einleitung. In Bredella et al. (Hrsg.). (1997a), 11-33.
- Bude, Heinz. (1995). Die Rekonstruktion kultureller Sinnsysteme. In Flick et al. (Hrsg.). (1995), 101-112.
- Buttjes, Dieter. (1991). Interkulturelles Lernen im Englischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch*, 25(1), 2-9.
- Buttjes, Dieter & Byram, Michael. (Hrsg.). (1991). *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Christ, Herbert. (1993). Schüleraustausch zwischen Verstehen und Mißverstehen. In Lothar Bredella & Herbert Christ (Hrsg.), *Zugänge zum Fremden* (S. 181-202). Gießen: Verlag der Ferber'schen Universitätsbuchhandlung.
- Dadder, Rita. (1988). Forschungen zum Schüleraustausch – ein Literaturüberblick. In Thomas (Hrsg.). (1988a), 123-150.
- Ertelt, Astrid. (1982). *Sopostavlenie sovetskikh i zapadno-germanskikh koncepcii lingvostranovedenija* (Vergleich sowjetischer und westdeutscher Konzeptionen zur sprachbezogenen Landeskunde), Vortrag auf dem V. Internationalen Kongreß der Lehrkräfte der russischen Sprache und Literatur MAPRJAL in Prag, 15.-21.8.1982.
- Ertelt-Vieth, Astrid. (1986a). Alltagserfahrungen von 30 westdeutschen Studenten in Moskau – Hinweise zur Landeskunde im Anfangsunterricht. In I. Nowikowa. (Hrsg.), *Probleme der russischen Gegenwartssprache und Literatur in Forschung und Lehre. Materialien des Internationalen MAPRJAL-Symposiums in Marburg, 8.-10. Oktober 1985*. (S. 387-398). Hamburg: Buske.
- Ertelt-Vieth, Astrid. (1986b). Učet adresata kak empiričeskaja problema - besedy s zapadno-germanskimi studentami ob ich stranovedčeskom opyte v Moskve (Adressatenspezifisch im Fremdsprachenunterricht als empirisches Problem – Gespräche mit westdeutschen Studenten über ihre landeskundlichen Erfahrungen in Moskau). In *VI. Meždunarodnyj kongress prepodavatelej russkogo jazyka i literatury, MAPRJAL: „Naučnye tradicii i novye napravlenija v prepodavenii russkogo jazyka i literatury“*. *Sbornik tezisov*. (VI. Internationaler Kongreß der Lehrkräfte der russischen Sprache und Literatur „Wissenschaftliche Traditionen und neue Richtungen im russischen Sprach- und Literaturunterricht“. Thesenband.) Budapest 1986, S. 80-81.
- Ertelt-Vieth, Astrid. (1988). Die sowjetische Ethnopsycholinguistik und das Modell der LAKUNEN in der landeswissenschaftlichen Forschung. *Die Neueren Sprachen*, 87(5), 553-569.
- Ertelt-Vieth, Astrid. (1990a). *Kulturvergleichende Analyse von Verhalten, Sprache und Bedeutungen im Moskauer Alltag. Beitrag zu einer empirisch, kontrastiv und semiotisch ausgerichteten Landeswissenschaft*. Frankfurt am Main: Lang.
- Ertelt-Vieth, Astrid. (1990b). Der Ost-West-Konflikt im Kopf. Irritationen in Sachen Völkerverständnis. *MERKUR. Zeitschrift für europäisches Denken*, 500 (Okt./Nov. 1990), 972-978.
- Ertelt-Vieth, Astrid. (1991a). Culture and hidden culture in Moscow – A contrastive analysis of Westgerman perceptions. In Buttjes & Byram (Hrsg.). (1991), 159-177.
- Ertelt-Vieth, Astrid. (1991b). Zur Auseinandersetzung mit national-kulturellen Besonderheiten im Rahmen einer zukünftigen europäischen Konfliktprävention und -therapie. In Jörg Calließ (Hrsg.), *Der Neubau Europas. Dokumentation über das 2. Internationale Expertenkolloquium „Die Zivilisierung des Konflikts“* (S. 763-773). Loccum: Evangelische Akademie [= Loccum Protokolle '90(19)].

- Ertelt-Vieth, Astrid. (Hrsg.). (1993a). *Sprache, Kultur, Identität. Selbst- und Fremdwahrnehmungen in Ost- und Westeuropa*. Frankfurt am Main: Lang.
- Ertelt-Vieth, Astrid. (1993b). Abbauen, Tolerieren, Betonen? Stereotype zwischen Vorurteil und Kulturspezifität. In Timm & Vollmer (Hrsg.). (1993), 425-433.
- Ertelt-Vieth, Astrid. (1997a). Aspekte des Schüleraustausches mit Deutschland an zwei russischen Schulen. *Interkulturelles Lernen*. [Themenheft: Internationale Schulbuchforschung], 19(2), 163-174.
- Ertelt-Vieth, Astrid. (1997b). Deutschenbilder von Austauschschülern als „model for“ und „model of“ Kultur. In Edward Martin & Jody Skinner (Hrsg.), 17. *Kongress für Fremdsprachendidaktik. Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung DGFF. Vorauspublikation* (S. 25). Berlin: Cornelsen.
- Ertelt-Vieth, Astrid. (1998). „Alles normal!“ – Eine kulturspezifische Erfahrung im Schüleraustausch. Fallbeispiel zur Methode der Typenbildung. In Hans-Jürgen Krumm & Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* (S. 247-270). Innsbruck: Studien Verlag.
- Ertelt-Vieth, Astrid. (1999). Kulturen modellieren aus empirisch-induktiver Sicht? Zum Potential zweier Ansätze: Kulturstandards und Lakunen. In Hahn (Hrsg.). (1999). (im Druck.)
- Émökül' turnaja specifika jazykovogo soznaniya (1996). Sbornik statej. Otv. red. Natal'ja V. Ufimeceva. M.: Rossijskaja Akademija Nauk, Institut Jazykoznanija (Ethnokulturelle Spezifik des sprachlichen Bewußtseins. Sammelband. Verantw. Red. Natal'ja V. Ufimeceva. Moskau: Russische Akademie der Wissenschaften, Institut für Sprachwissenschaft.)
- Flick, Uwe, Kardorff, Ernst v. & Keupp, Heiner & Rosenstiel, Lutz v. & Wolff, Stephan. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Fuchs, Martin & Berg, Eberhard. (1995). Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In Berg & Fuchs (Hrsg.). (1995), 11-108.
- Geertz, Clifford. (1991). *Religiöse Entwicklung im Islam*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1988.
- Geertz, Clifford. (1993). *Die künstlichen Wilden. Der Anthropologe als Schriftsteller*. Frankfurt am Main: Fischer. 1990.
- Geertz, Clifford. (1995). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (4. Aufl.). Frankfurt Main: Suhrkamp. 1983.
- Geertz, Clifford. (1997). *Spurenlesen. Der Ethnologe und das Entgleiten der Fakten*. München: Beck.
- Hahn, Heinz. (Hrsg.) (1999). *Kulturunterschiede. Interdisziplinäre Überlegungen zu Identitäten und Mentalitäten*. Frankfurt am Main: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation. (im Druck.)
- Hansen, Klaus P. (1995). *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- Heckmann, Friedrich. (1992). Interpretationsregeln zur Auswertung qualitativer Interviews und sozialwissenschaftliche relevanter „Texte“. Anwendungen der Hermeneutik für die empirische Forschung. In Jürgen H.P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten* (S. 142-167). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hinnenkamp, Volker. (1994). *Interkulturelle Kommunikation*. Heidelberg: Groos.
- Hu, Adelheid. (1996). „Lernen“ als „Kulturelles Symbol“. Eine empirisch qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik. Bochum: Brockmeyer.

- Hu, Adelheid. (1997). Warum „Fremdverstehen“? Anmerkungen zu einem leitenden Konzept innerhalb eines „interkulturell“ verstandenen Sprachunterrichts. In Bredella et al. (Hrsg.). (1997), 34-54.
- Keller, Gottfried. (1978). Werden Vorurteile durch einen Schüleraustausch abgebaut? In Horst Arndt & Franz-Rudolf Weller. (Hrsg.), *Landeskunde und Fremdsprachenunterricht*. (S. 130-150). Frankfurt: Diesterweg.
- Keller, Gottfried. (1991). Stereotypes in intercultural communication: effects of German-British pupil exchanges. In Buttjes & Byram (Hrsg.). (1991), 120-135.
- Knapp, Karlfried & Knapp-Potthoff, Annelie. (1990). Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1(1), 62-93.
- Knapp-Potthoff, Annelie & Liedke, Martina. (Hrsg.). (1997). Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: iudicium.
- Knapp-Potthoff, Annelie. (1997). Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In Knapp-Potthoff & Liedke (Hrsg.). (1997), 181-205.
- Kotthoff, Helga. (1994). Zur Rolle der Konversationsanalysen der interkulturellen Kommunikationsforschung. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 24 (3), 75-96.
- Kotthoff, Helga. (1997). Rituelle Trinksprüche beim georgischen Gastmahl: Zur kommunikativen Konstruktion von Vertrautheit und Fremdheit. In Knapp-Potthoff & Liedke (Hrsg.). (1997), 65-91.
- Kramsch, Claire. (1995). Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur. In Bredella (Hrsg.). (1995), 51-66.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1995). Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In Bausch et al. (Hrsg.). (1995), 156-161.
- Loenhoff, Jens. (1992). *Interkulturelle Verständigung. Zum Problem grenzüberschreitender Kommunikation*. Opladen: Leske + Budrich.
- Markovina, Irina Ju. (1993). Interkulturelle Kommunikation. Eliminierung kulturologischer Lakunen. In Ertelt-Vieth (Hrsg.). (1993a), 174-178.
- Matthes, Joachim. (Hrsg.). (1992). *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*. Göttingen: Schwartz.
- Moosmüller, Alois. (1997). *Kulturen in Interaktion*. Münster: Waxmann.
- Meyers Enzyklopädisches Wörterbuch – Deutsches Wörterbuch* (1980). Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Panes, Peter. (1988). Fremdverstehen als Sinnbildungsprozeß. Einige Überlegungen zum inneren Zusammenhang von Semiotik, Hermeneutik und Didaktik. In Gerhard Neuner (Hrsg.), *Kulturkontraste im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht* (S. 85-96). München: iudicium.
- Quasthoff, Uta. (1989). Ethnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktion von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation. In Petra Matusche (Hrsg.), *Wie verstehen wir Fremdes. Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen* (S. 37-62). München: iudicium.
- Redder, Angelika. (1995). „Stereotyp“ – eine sprachwissenschaftliche Kritik. In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 21, 311-329.
- Robert Bosch Stiftung/Deutsch-Französisches Institut. (Hrsg.). (1982). *Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen*. Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht. Gerlingen: Bleicher.
- Roth, Juliana. (1999). Das Entziffern einer fremden Kultur. Aus der Praxis deutsch-russischer Interaktionen. In Hahn (Hrsg.). (1999). (im Druck.)
- Roth, Klaus. (Hrsg.). (1996). *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und interkulturelle Kommunikation*. Münster: Waxmann.

- Russkij associativnyj slovar'. Kniga 2. Obratnyj slovar': ot reakcii k stimulu. Associativnyj tezaurus sovremennogo russkogo jazyka* (1994). (Russisches assoziatives Wörterbuch. Band 3. Rückläufiges Wörterbuch: vom Stimulus zur Reaktion. Assoziativer Thesaurus der modernen russischen Sprache.) Ju.I. Karaulov, Ju.A. Sorokin, E.F. Tarasov, N.V. Ufimceva, G.A. Čerkasova. Moskva: Rossijskaja Akademija Nauk, Institut Russkogo Jazyka (Moskau: Russische Akademie der Wissenschaften, Institut für die russische Sprache).
- Schröder, Hartmut. (1994). „Lakunen“ und die latenten Probleme des fremdkulturellen Textverstehens – Anwendungsmöglichkeiten eines Modells der Ethnopsycholinguistik bei der Erforschung textueller Aspekte in der internationalen Produktvermarktung. In Theo Bungarten (Hrsg.), *Sprache und Kultur in der interkulturellen Marketingkommunikation* (S. 180-202). Tostedt: Attikon.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Pädagogischer Austauschdienst. (Hrsg.). (1995). *Schulpartnerschaften zwischen Ost und West. Handreichungen; Anregungen, Beispiele, praktische Hinweise*. [Verantwortlich: Annemarie Bechert]. Bonn.
- Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo jazyka* (Wörterbuch der modernen russischen Literatursprache) 4 (1993). Moskva: Russkij jazyk.
- Soeffner, Hans-Georg. (1985). Anmerkungen zu gemeinsamen Standards standardisierter und nichtstandardisierter Verfahren in der Sozialforschung. In Max Kaase & Manfred Küchler (Hrsg.), *Herausforderungen der Empirischen Sozialforschung. Beiträge aus Anlaß des zehnjährigen Bestehens des Zentrums für Umfragen, Methoden und Analysen* (S. 109-126). Mannheim: ZUMA.
- Soeffner, Hans-Georg & Hitzler, Ronald. (1994). Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen. In Nobert Schröer (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung. Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenschaft* (S. 28-54). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sorokin, Jurij A. (1993). Die Lakunen-Theorie. Die Optimierung interkultureller Kommunikation. In Ertelt-Vieth (Hrsg.). (1993a), 167-173.
- Sternin, Iosif. (1996). Počemu russkie malo ulybajutsja? (Warum lächeln Russen wenig?) *Praktika. Forum für den Russischunterricht*, 2, 5-6.
- Strauss, Anselm L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Tarasov, Evgenij F. (1987). Jazyk i kul'tura: metodologičeskie problemy. (Sprache und Kultur: methodologische Probleme). In *Jazyk i kul'tura*, Redakcionnaja kollegija: Berezin, F.M. & Sadur, V.G.. Moskva: INION AN SSSR, 27-36.
- Tarasov, Evgenij F. (1996). Mežkul'turnoe obščenie – novaja ontologija analiza jazykovogo soznanija. (Interkulturelle Kommunikation – neue Onthologie der Analyse des sprachlichen Bewußtseins). In *Ėnokul'turnaja specifika jazykovogo soznanija* (1996), 7-22.
- Tarasov, Evgenij F. & Ufimceva, Natal'ja V. (1998). Ethnopsycholinguistik. Eine neue Disziplin in Rußland zur Erforschung kultureller Spezifika von Denken und Sprechen. In Hahn (Hrsg.). (1998). (im Druck.)
- Tenbruck, Friedrich H. (1992). Was war der Kulturvergleich, ehe es den Kulturvergleich gab? In Matthes (Hrsg.). (1992a), 13-35.
- Thomas, Alexander. (Hrsg.). (1988a). *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Saarbrücken: Breitenbach.
- Thomas, Alexander. (1988b). Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch – Abschlußbericht über eine Beobachtungsstudie. In Thomas (Hrsg.). (1988a), 15-76.
- Thomas, Alexander. (1988c). Psychologisch-pädagogische Aspekte interkulturellen Lernens im Schüleraustausch. In Thomas. (Hrsg.). (1988a), 77-111.

- Thomas, Alexander. (1989). Sozialisationsprobleme im Akkulturationsprozeß. In Gisela Trommsdorf (Hrsg.), *Sozialisation im Kulturvergleich* (S. 174-195). Stuttgart: Enke.
- Thomas, Alexander. (Hrsg.). (1996a). *Psychologie des interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.
- Ufimceva, Natal'ja V. (1993). Zur Selbstwahrnehmung von Russen. In Ertelt-Vieth (Hrsg.). (1993a), 156-166.
- Ufimceva, Natal'ja V. (1996). Russkie: opyt ešče odnogo samopoznanija (Russen: Versuch einer weiteren Selbsterkenntnis). In *Ėnokul'turnaja specifika jazykovogo soznanija*. (1996), 139-162.
- Vollmer, Helmut J. (1995). Diskurslernen und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. Der Beitrag der Pragmalinguistik und der Diskursanalyse zu einem erweiterten Sprachlernkonzept. In Bredella (Hrsg.). (1995a), 104-127.
- Wolff, Stefan. (1992). Die Anatomie der Dichten Beschreibung. Clifford Geertz als Autor. In Matthes (Hrsg.). (1992), 339-361.

Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie

Rüdiger Grotjahn*

The article consists of a series of statements which deal with issues considered central to empirical research in the field of foreign language acquisition. The topics discussed include the relationship between qualitative and quantitative research, the adequacy of research methods for a specific object, and deficits in the use of quantitative and especially statistical methods. Suggestions are made as to how to improve the training of both students and researchers as well as the quality of empirical research.

Vorbemerkung

Die folgenden Thesen thematisieren eine Reihe von zentralen forschungsmethodologischen Fragen und Problemen, die m.E. dringend einer (klärenden) Diskussion bedürfen. Die Auswahl der angesprochenen Fragestellungen ist naturgemäß subjektiv; das gleiche gilt für die jeweils in den Vordergrund gestellten Aspekte. Ziel des Beitrages ist, sowohl die Diskussion anzustoßen als auch Informationen (u.a. in Form von Literaturhinweisen) zur Forschungsmethodologie zu vermitteln. Um die Diskussion anzustoßen, habe ich mit Absicht an einigen Stellen pointiert, möglicherweise sogar provozierend formuliert. Eine detaillierte Begründung jeder einzelnen These war im Rahmen des vorliegenden Zeitschriftenbeitrags naturgemäß nicht möglich. Weitergehende Begründungen können den Literaturhinweisen entnommen werden.

Thesen

1. Die Dichotomie von qualitativer und quantitativer Fremdsprachenforschung¹ ist trotz einer Reihe von Explikationsversuchen nicht hinreichend geklärt. In diesem Zusammenhang erscheint mir u.a. eine **konzeptuelle Präzisierung der Begriffe „qualitativ“, „quantitativ“ und „quantifizierend“**

* **Korrespondenzadresse:** Priv.-Doz. Dr. R. Grotjahn, Seminar für Sprachlehrforschung, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum. e-mail: ruediger.grotjahn@ruhr-uni-bochum.de. Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine erweiterte Fassung von Grotjahn (im Druck). Einen Teil der Thesen habe ich erstmals auf dem Bielefelder „Kolloquium zur Forschungsmethodologie in der Fremd-/Zweitsprachenerwerbsforschung“ (27.-28.11.1997) vorgetragen. Ich danke Rupprecht S. Baur und Helmut J. Vollmer für die kritische Lektüre einer früheren Version.

¹ Der Begriff „Fremdsprachenforschung“ steht im folgenden als Oberbegriff zu „Sprachlehrforschung“, „Fremdsprachenerwerbsforschung“, „Zweitsprachenerwerbsforschung“ und „Fremdsprachendidaktik“. Im Rahmen einer tiefergehenden Diskussion müßte allerdings an einigen Stellen zwischen den genannten Disziplinen differenziert werden (vgl. auch Timm & Vollmer, 1993, S. 14ff.). Weiterhin gebrauche ich den Begriff „Erwerb“ im folgenden in einer weiten Bedeutung, die „Lernen“ (im Sinne von Krashen) mit einschließt.

- dringend geboten. So bleibt in einschlägigen methodologischen Arbeiten, wie z.B. denen der Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1996a, 1996b), weitgehend unklar, in welchem Sinne die genannten Begriffe zu verstehen sind. Ohne eine entsprechende Präzisierung ist m.E. eine Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen qualitativer und quantitativer Fremdsprachenforschung wenig sinnvoll (vgl. die Argumente in Grotjahn, 1987, 1993 sowie die umfassende Diskussion qualitativer Verfahren in Denzin & Lincoln, 1994; Flick, 1996; Frieberthäuser & Prengel, 1997; König & Zedler, 1995).
2. Weiterhin benötigen wir für eine sinnvolle Diskussion des Verhältnisses von qualitativer und quantitativer Forschung ein **tertium comparationis im Sinne eines übergreifenden (Minimal-)Konsenses** z.B. hinsichtlich grundlegender Gütekriterien empirischer Forschung wie Validität und Reliabilität (vgl. Markard, 1991, S. 10 sowie auch Grotjahn, 1987, 1993). Anderenfalls besteht die Gefahr, daß sich die Diskussion in erster Linie in der Feststellung von Defiziten der anderen Position – jeweils gesehen aus der Perspektive der eigenen – erschöpft.
 3. Um ein wirkliches Verständnis des Forschungsgegenstandes „Lehren und Lernen von Sprachen“ zu erreichen, ist sowohl das **Verstehen von Intentionen und Handlungsgründen aus der Innenperspektive als auch eine kausale Erklärung der beobachtbaren Handlungen und Verhaltensweisen aus der Außenperspektive** notwendig. Dies verlangt ein begründetes Miteinander von explorativ-interpretativer und analytisch-nomologischer Forschung. Ein m.E. methodologisch besonders gut begründeter Ansatz zur Verbindung von Innen- und Außenperspektive ist das Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“ (FST) (vgl. die Darstellung des FST in Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988; Grotjahn, 1991, 1998; Scheele & Groeben, 1998).
 4. In der Fremdsprachenerwerbsforschung konkurrieren zur Zeit eine Vielzahl von miteinander nicht oder lediglich partiell kompatibler Theorien. Es ist zu diskutieren, ob eine Entscheidung zwischen den konkurrierenden Theorien möglich und auch sinnvoll ist oder ob z.B. ein „anything goes“ im Sinne der anarchistischen Erkenntnistheorie von Feyerabend (1970) gelten sollte. Weiterhin ist in diesem Zusammenhang zu fragen, ob das letztendliche Ziel fremdsprachenerwerbsspezifischer Forschung in der **Konstruktion möglichst umfassender Theorien** zu sehen ist oder (lediglich) in der **Entwicklung einer Reihe (komplementärer) Theorien mittlerer Reichweite** (vgl.

- hierzu u.a. Beretta, 1993; Dunn & Lantolf, 1998; Gregg, Long, Jordan & Beretta, 1997; Lantolf, 1996).
5. Der „quantitativen“ sozialwissenschaftlichen Forschung wird häufig vorgeworfen, daß sie aufgrund einer zuweilen **massiven Komplexitätsreduktion sowie einer theorieangepaßten Zerstückelung der Praxis in Folge ihrer variablenanalytischen Vorgehensweise kaum praktische Relevanz** aufweise (vgl. Markard, 1991, S. 67ff. sowie Börsch, 1987). Dieser Vorwurf ist sicherlich nicht nur im Hinblick auf z.B. die Erziehungswissenschaft, sondern auch in bezug auf die Fremdsprachenforschung in Teilen gerechtfertigt. Der Vorwurf einer unzureichenden praktischen Relevanz trifft m.E. jedoch auch auf einen beträchtlichen Teil der „qualitativen“ Forschung zu. Es stellt sich deshalb die Frage, wie empirische Forschung zu gestalten ist, die ein möglichst hohes Ausmaß an praktischer Relevanz aufweist.² Dabei ist unter praktischer Relevanz sowohl das Potential zur Veränderung der Lehr- und Lernhandlungen zugrundeliegenden Subjektiven Konzepte und Theorien sowie der situationsspezifischen mentalen Modelle als auch als Potential zur Veränderung der Lehr- und Lernhandlungen selbst zu verstehen. So ist z.B. zu prüfen, ob das Forschungsprogramm Subjektive Theorien oder auch der Ansatz der Handlungsforschung (Aktionsforschung) in bestimmten Bereichen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen zu mehr Praxisrelevanz führen (vgl. hierzu u.a. Crookes, 1993; De Florio-Hansen, 1998; Duxa, 1999; Ehlers & Legutke, 1998; Groeben et. al. 1988; Grotjahn, 1991, 1995, 1998; Hermes, 1998; Kallenbach, 1996; Scheele & Groeben, 1998).
 6. Forschungsmethoden sollten gegenstandsangemessen sein und auf einem **Primat des Gegenstandes vor der Methode** beruhen. Festlegungen hinsichtlich der **Ontologie des jeweiligen Gegenstandes** bestimmen damit zumindest partiell die Methodenwahl. Modelliert man z.B. Lernen als einen in großen Teilen impliziten, dem Bewußtsein nicht zugänglichen Prozeß, dann sind z.B. weniger introspektive Datenerhebungsverfahren im Rahmen eines qualitativen Designs und eher psycholinguistische Laborexperimente angezeigt (vgl. hierzu Grotjahn, 1987; Hulstijn & DeKeyser, 1997). Ebenso hat es methodologische Konsequenzen, wenn man den Sprachlernprozeß nicht nur

² Bausch (1995) nennt für die Sprachlehrforschung explizit als Merkmal, daß diese versucht, „... die Forschungsmethodik so anzulegen, daß sie Probleme aus der Praxis aufgreift, der systematischen und integrativen Erforschung zuführt und wieder in die Praxis einbringt, sei es in Form von Bestätigungen für gewohntes Unterrichtsverhalten, sei es als Empfehlung bzw. Handlungsalternative für eine begründete Veränderung“ (S. 9f.).

als kognitiven, sondern auch als in wesentlichen Merkmalen emotional bestimmten Prozeß sieht. Im letzteren Fall können u.a. Tagebuchaufzeichnungen oder auch narrative Interviews wichtige Aufschlüsse liefern (vgl. Schumann, 1998, S. 103ff.; Schwerdtfeger, 1997).

Noch weitreichender sind die (forschungsmethodologischen) Konsequenzen, wenn man Fremd-/Zweitsprachenlernen – inspiriert u.a. von Chaos-Theorie, Synergetik und (radikalem) Konstruktivismus – als dynamischen, nichtlinearen, sich (in Teilen) selbst organisierenden Prozeß mit emergenten Eigenschaften ansieht (vgl. z.B. Bleyhl, 1997; Ellis, 1998; Larsen-Freeman, 1997 sowie die Ausführungen zur Emergenz bei von Saldern, 1995). Falls die Orientierung an Chaos-Theorie oder Synergetik nicht nur eine neue konzeptuelle Mode sein will, müssen auch forschungsmethodische Konsequenzen gezogen werden. Dies bedeutet, daß sich eine konzeptuell an Chaos-Theorie und Synergetik orientierende empirische Fremdsprachenforschung zumindest längerfristig auch mit den äußerst komplexen mathematischen Verfahren dieser Wissenschaften auseinanderzusetzen hat – es sei denn, man akzeptiert die m.E. nicht hinnehmbare Position von Bleyhl und betrachtet Fremdsprachenlernen als prinzipiell indeterminiert und unvorhersagbar und Unterrichten deswegen primär als „Kunst“ (vgl. z.B. Bleyhl, 1997, S. 232).³

7. Es wird immer deutlicher, daß **Fremdsprachenlernen ein in hohem Maße diskontinuierlicher und individueller Prozeß** ist, in dem es u.a. zu Rückschritten (*backsliding*), Restrukturierungen, Stabilisierungen (z.B. in Form von Plateaubildungen und Fossilisierungen) und Instabilitäten kommt. Als Folge zeigen Lerner in verschiedenen Stadien des Lernprozesses Unterschiede sowohl in der Integration von Wissen und Fertigkeiten als auch in der Fähigkeit, Wissen abzurufen und zu nutzen. Die Konzeptualisierung von Fremdsprachenlernen als diskontinuierlichen, individuellen Prozeß hat profunde untersuchungsmethodische und insbesondere meßtheoretische Implikationen (vgl. z.B. Perkins, 1998; Perkins, Brutten & Gass, 1996; Young, 1995; Young & Perkins, 1995 sowie auch Grotjahn, 1983): Zum einen sind

³ Bleyhl versteht hier im übrigen die Chaos-Theorie eindeutig miß (die Ausführungen von Larsen-Freeman, 1997 zu Chaos und Komplexität beim Spracherwerb sind dagegen m.E. weit adäquater): Chaos-Theoretiker gehen zwar wie Bleyhl von nichtlinearen dynamischen Prozessen aus, sehen diese jedoch keineswegs als prinzipiell indeterminiert und unvorhersagbar an (vgl. hierzu auch Alisch, 1994). Sie trachten vielmehr danach, den entsprechenden Realitätsausschnitt z.B. mit Hilfe von gekoppelten nichtlinearen Differentialgleichungen mathematisch zu modellieren und mit Hilfe der konstruierten dynamischen Modelle sowie einer umfangreichen Datenbasis Vorhersagen zu treffen (z.B. Wettervorhersagen).

„qualitative“, „in die Tiefe gehende“ Einzelfallstudien angesagt. Zum anderen ist jedoch weit stärker als bisher auch in quantitativ-statistischen Untersuchungen der **individuelle Lerner zu fokussieren** (bisher werden zumeist Gruppen verglichen), und es sind weit häufiger als bisher **multiple Einzelfallstudien in Form von Längsschnittuntersuchungen mit einer relativ hohen Zahl von Meßwiederholungen durchzuführen**. Für die Datenanalyse stehen komplexe statistische Methoden zur Verfügung, die jedoch bisher kaum genutzt werden (vgl. die Hinweise in These 23).

8. Das einer bestimmten Forschungsrichtung zugrundeliegende **Menschenbild ist in seinen anthropologischen Kernannahmen zu explizieren** (vgl. die Forderung nach Ausrichtung der Forschungsmethode an der Ontologie des Gegenstandes in These 6). So hat es sowohl konzeptuelle als auch untersuchungsmethodische Auswirkungen, ob Fremdsprachenlerner oder auch Fremdsprachenlehrer z.B. als (primär reaktive) informationsverarbeitende Systeme oder als reflexive und intentionale (soziale) Aktanten gesehen werden (vgl. die Diskussion um behaviorales vs. epistemologisches Subjektmodell in Christmann & Groeben, 1996; Erb, 1997; Groeben & Erb, 1997; vgl. ferner Breen, 1996; Grotjahn, 1991, 1997b, 1998; Schwerdtfeger, 1996).

Auf der konzeptuellen Ebene verweisen Begriffe wie Input, Output, Dekodieren, Speicherung, serielle vs. parallele Verarbeitung oder Wissenskompilierung auf ein Modell des Menschen als informationsverarbeitendes System (Machinen-/Computermetapher; vgl. Herzog, 1984; Strohner, 1995, insb. Kap. 3 und 7). Dagegen sind Begriffe wie Handlungsautonomie, Interesse, Rationalität, Subjektive Theorie oder kulturelles Symbol in der Regel Ausdruck des Modells des reflexiv-intentionalen sozialen Aktanten. Auf der untersuchungsmethodischen Ebene impliziert die Modellierung als Informationsverarbeitungssystem zumeist ein experimentelles oder zumindest quasi-experimentelles Design und eine analytisch-nomologische Zielsetzung. Das Modell des reflexiv-intentionalen sozialen Aktanten findet seinen Ausdruck dagegen eher in diskursanalytischen, ethnomethodologischen, phänomenologischen oder dialoghermeneutischen Verfahren mit explorativ-interpretativer Zielsetzung (vgl. Grotjahn 1997b, 1998).

Ich persönlich gehe von der partiellen Gültigkeit beider Subjekt-Modelle aus. Eine Modellierung auf der Basis des Informationsverarbeitungsansatzes bietet sich z.B. im Fall von hoch automatisierten, impliziten Prozessen an. Hier sehe ich auch fruchtbare Möglichkeiten für konnektionistische Ansätze (vgl. Ellis, 1998; Perkins, Gupta & Tammana, 1995; Plunkett, 1998). Allerdings plädiere ich zugleich dafür, zunächst einmal prinzipiell das Modell des

potentiell rationalen, reflexiv-intentionalen Aktanten zugrunde zu legen und erst dann, wenn sich dieses als eindeutig inadäquat erweist, auf ein Modell wie den Informationsverarbeitungsansatz zurückzugreifen (eine entsprechende Position vertreten u.a. auch Christmann & Groeben, 1996).

9. **Eine ausschließlich am Konstruktivismus orientierte Modellierung und Erforschung des Lehrens und Lernens von Sprachen greift zu kurz.** Dies gilt m.E. sowohl in bezug auf den kognitionspsychologischen Konstruktivismus, wie ihn z.B. Wolff (1994) vertritt, als auch für den am radikalen Konstruktivismus orientierten Versuch einer Neubegründung der Fremdsprachendidaktik durch Michael Wendt (vgl. z.B. Wendt, 1996, 1998 sowie auch Bleyhl, 1996). Zum einen ist hinlänglich empirisch belegt, daß das Lehren, Lernen und Verarbeiten von Sprachen keineswegs ein ausschließlich konstruktiver kognitiver Prozeß ist und daß (deshalb) ein unterrichtlicher „Instruktivismus“ durchaus erfolgreich sein kann (vgl. auch die vorangehenden Ausführungen zu den Menschenbildannahmen sowie z.B. Ehlers, 1999 zum Konstruktivismus in der fremdsprachlichen Leseforschung). Zum anderen sind **mit dem radikalen Konstruktivismus eine Reihe schwerwiegender erkenntnistheoretischer und methodologischer Probleme und Aporien verbunden** (vgl. die detaillierte Kritik von Bredella, 1998 sowie z.B. auch Diederich, 1994; Groeben, 1995; Nüse et al., 1995; Schnell, Hill & Esser, 1999, S. 107ff.).

Die geäußerte Kritik bedeutet im übrigen nicht, daß ich konstruktivistische Ansätze grundsätzlich ablehne. Ich habe zwar massive Bedenken hinsichtlich des *radikalen* Konstruktivismus, bin jedoch zugleich der Meinung, daß andere Varianten des Konstruktivismus, und zwar insbesondere ein kognitionspsychologischer Konstruktivismus im Sinne von Wolff (1994) oder auch sozialpsychologische Spielarten des Konstruktivismus (vgl. McGroary, 1998), einen wichtigen Beitrag zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Sprachen leisten können – sofern mit ihnen kein Ausschließlichkeitsanspruch verbunden ist.

10. **Bedeutung und theoretische Anbindung der verwendeten Konzepte sind möglichst weitgehend zu explizieren.** So haben z.B. die Begriffe „deklaratives vs. prozedurales Wissen“ im Rahmen des Informationsverarbeitungsparadigmas der Kognitionswissenschaften eine relative klare Bedeutung und theoretische Basis. In der Fremdsprachenforschung werden sie dagegen zumeist ohne einen entsprechenden theoretischen Bezug und zudem – ohne daß dies explizit gemacht und argumentativ begründet wird – im partiellen

Gegensatz zu ihrer kognitionswissenschaftlichen Bedeutung gebraucht. (Eine *begründete* Modifikation von Begriffen aus anderen Wissenschaftsdisziplinen ist natürlich legitim!) So wird z.B. „Wissen über Prozeduren und Prozesse“ in der Fremdsprachenforschung nicht selten ohne weitere Begründung als prozedurales Wissen bezeichnet, obwohl prozedurales Wissen in der Kognitionspsychologie explizit als „Wissen wie“ und nicht als „Wissen über“ (= deklaratives Wissen) definiert wird (siehe die Belege in Grotjahn, 1997b). Oder negativer ausgedrückt: Die kognitionspsychologische Bedeutung der Termini „deklaratives und prozedurales Wissen“ wird in der Fremdsprachenforschung häufig entweder nicht zur Kenntnis genommen oder mißverstanden. Aber auch dann, wenn die Begriffe in Übereinstimmung mit ihrer ursprünglichen Bedeutung verwendet werden, scheinen sie zumeist lediglich modische Worthülsen zur Bezeichnung des alten Gegensatzes von Wissen und Können zu sein, wobei möglicherweise durch den Bezug auf eine anerkannte Disziplin wie die Kognitionswissenschaften das eigene Vorgehen als wissenschaftlich „seriös“ ausgewiesen werden soll (vgl. hierzu auch Markard, 1991, S. 78).

Eine analoge Feststellung gilt im übrigen auch in bezug auf eine Reihe weiterer aus anderen Disziplinen übernommener Begriffe (z.B. der Gebrauch von „Subjektive Theorie“ im Sinne isolierter, situationspezifischer Kognitionen; vgl. die Belege in Grotjahn, 1998). Es sollten deshalb in Zukunft verstärkt **begriffskritische Analysen zentraler Konzepte der Fremdsprachenforschung durchgeführt werden** (die „Anmerkungen zum Strategienkonzept“ von Zimmermann, 1997 sind ein positives Beispiel für eine gründliche, theoriegeleitete Analyse eines zentralen Begriffs der Fremdsprachenforschung).

11. Die quantitativ-statistische Forschungsmethodik suggeriert ein hohes Maß an Objektivität. Dieser Eindruck ist falsch. Auch **die Verwendung von quantitativ-statistischen Methoden impliziert eine Vielzahl von subjektiven Entscheidungen** z.B. hinsichtlich folgender Fragen: Höhe des nominalen Signifikanzniveaus, Wahl eines Regressionsmodells, Einschluß bzw. Ausschluß von Variablen bei der multiplen Regression, Rotationsverfahren bei der Faktorenanalyse, parametrische vs. nichtparametrische Verfahren (vgl. hierzu z.B. Erdfelder, Mausfeld, Meiser & Rudinger, 1996; Gigerenzer, 1993; Grotjahn, 1992, 1997a; Korhonen & Narula, 1987; Krämer, 1997). Insbesondere die subjektiven Elemente sollten deutlicher als bisher expliziert

werden. Ansonsten besteht die Gefahr, daß der Einsatz von statistischen Verfahren zu einer Immunisierung der jeweils eigenen Position führt.

12. Vor allem bezüglich der „quantitativen“ Forschung gilt, daß der Forschungsprozeß und die erzielten Ergebnisse überhaupt nicht oder nur sehr bedingt nachvollziehbar sind. Dies gilt nicht nur für den Praktiker als potentiellen „Anwender“ der Ergebnisse, sondern bis zu einem gewissen Grad auch für die „scientific community“. Ein wichtiges Desiderat ist deshalb die **möglichst weitgehende Offenlegung des Forschungsprozesses unter Ein-schluß der jeweiligen Wert- und Zielvorstellungen (Gütekriterium der Transparenz)**. Erst durch eine solche Offenlegung wird Forschung kritisierbar, und erst eine diskursive Kritik ermöglicht letztendlich Aussagen über die Güte von Forschungsergebnissen (eine ähnliche Forderung an die Fremdsprachenforschung ist bereits von der Arbeitsgruppe Fremdspracherwerb, 1987 erhoben worden).
13. Empirische Fremdsprachenforschung sollte nicht, wie vielfach zu beobachten ist, darauf abzielen, Untersuchungshypothesen zu „verifizieren“ (eine Verifikation ist im übrigen aus logischen Gründen zumeist gar nicht möglich). Die Forschenden sollten vielmehr danach trachten, ihre **Hypothesen einer möglichst strengen Prüfung zu unterziehen**. Dies impliziert u.a., daß die Hypothesen hinreichend präzise formuliert sein sollten und daß im Fall probabilistischer Hypothesen ein Scheitern wegen eines zu geringen Stichprobenumfangs nicht zu unwahrscheinlich ist. Ferner sollten die Hypothesen zur Verringerung der Gefahr von Methodenartefakten – soweit möglich – mit Hilfe unterschiedlicher Verfahren, Operationalisierungen und Stichproben überprüft werden (vgl. weiter unten die Forderung nach polymethodologischer Forschung und Triangulierung). Erst dann, wenn eine Hypothese mehreren ernsthaften Widerlegungsversuchen standgehalten hat und sich bei praktischen Anwendungen, d.h. bei der Erklärung, Voraussage oder Beeinflussung von bestimmten Ereignissen als fruchtbar erwiesen hat, können wir hinreichend darauf vertrauen, daß der in der Hypothese formulierte Sachverhalt auch in der Realität zutrifft (vgl. Prim & Tilmann, 1997, S. 88).
14. **Es gibt bisher in der deutschen Fremdsprachenforschung nur eine relativ geringe Zahl methodologischer Arbeiten**. Besonders auffallend und m.E. auch bedenklich ist, daß methodologische Lehrbücher insbesondere zur statistischen Datenauswertung in der deutschen Fremdsprachenforschung fehlen (eine frühe Ausnahme ist Grotjahn, Brammerts & Wülfrath, 1983; die

statistische Datenanalyse wird dort allerdings nicht thematisiert). Dies ist um so erstaunlicher, als die Diskussion methodologischer Fragen u.a. bei der Konstitutierung und Standortbestimmung des Faches „Sprachlehrforschung“ bereits Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre einen relativ breiten Raum eingenommen hat (vgl. z.B. Bausch, Christ, Hüllen & Krumm, 1984; Bausch & Königs, 1986; Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“, 1983).

Vor allem in den USA existieren dagegen schon seit Anfang der 80er Jahre entsprechende Lehrbücher, die zudem mittlerweile ein beträchtliches Niveau erreicht haben (ein gutes Beispiel hierfür ist Davidson, 1996). Außerdem finden sich sogar in einer auch an praktizierende Fremdsprachenlehrer gerichteten Zeitschrift wie *TESOL Quarterly* Arbeiten nicht nur zur qualitativen Methodologie, sondern auch zu statistischen Aspekten, wie z.B. zur Logik statistischen Testens oder zur Likert-Skalierung. Ferner enthält *TESOL Quarterly* relativ detaillierte Hinweise zu den Standards, die potentielle Autoren bei der Durchführung und Präsentation sowohl qualitativer als auch quantitativer Forschung beachten sollten. In deutschen Fachzeitschriften im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen ist ein entsprechendes Problembewußtsein bisher nicht in gleicher Deutlichkeit zu erkennen.

15. **Die (internationale) methodologische Literatur wird bisher in der deutschen Fremdsprachenforschung unzureichend rezipiert**. Dies gilt sowohl in bezug auf die internationale Fremdsprachenforschung als auch im Hinblick auf relevante methodologische Arbeiten aus anderen Disziplinen. So finden sich nur relativ selten Verweise auf einschlägige Beiträge in Zeitschriften wie z.B. *TESOL Quarterly* oder *Applied Linguistics*. Die Zeitschrift *Language Testing* – immerhin das offizielle Organ der *International Language Testing Association* wird in deutscher Fremdsprachenforschung sogar so gut wie gar nicht zitiert. Gleiches gilt für relevante erziehungswissenschaftliche, psychologische oder soziologische Zeitschriften: Z.B. werden psychometrisch orientierte Zeitschriften wie *Educational and Psychological Measurement* oder *Psychometrika*, aber auch qualitativ orientierte Zeitschriften wie *International Journal of Qualitative Studies in Education* oder *Educational Action Research* nur sehr selten zitiert. Eine ähnliche Beobachtung gilt in bezug auf einschlägige Monographien im Bereich Forschungsmethodologie und Forschungsmethoden und hier insbesondere in bezug auf die Statistik.

16. Es sollten vermehrt – und dies gilt sowohl national als auch international – **Arbeiten zur Forschungsmethodologie bezogen auf bestimmte Teildisziplinen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen** vorgelegt werden. Ein aktuelles Beispiel ist der Beitrag von Kasper (1998) zu „Datenerhebungsverfahren in der Lernaltersprachenpragmatik“. Entsprechende Überblicksartikel können einen wichtigen Beitrag zur Klärung der Gegenstandsangemessenheit bestimmter Forschungsmethoden leisten.
17. In der deutschen empirischen Fremdsprachenforschung gibt es im Vergleich z.B. zu den USA **erhebliche Defizite bei der Verwendung quantitativ-statistischer Verfahren**. Zum einen werden – trotz der immer wieder betonten Faktorenkomplexion des Gegenstandsbereiches „Lehren und Lernen von Fremdsprachen“ komplexere statistische Verfahren kaum eingesetzt. Dies gilt z.B. für Strukturgleichungsmodelle wie LISREL, multidimensionale Skalierung, Facetten-Theorie, log-lineare Modelle oder Latent-Class-Analysen. Die verwendeten einfacheren Verfahren sind zudem häufig nicht datenadäquat, und es werden bei ihrem Einsatz nicht selten Fehler gemacht. Es wird z.B. statistische Signifikanz mit praktischer Bedeutsamkeit verwechselt (der Alpha-Fehler wird als Maß für die Stärke des Effekts interpretiert). Es werden multiple Signifikanztests durchgeführt, ohne daß die Auswirkung auf den statistischen Fehler 1. Art Berücksichtigung findet. Auch der statistische Fehler 2. Art und die statistische Teststärke (*power*) bleiben in der Regel unberücksichtigt.

Weiterhin wird zumeist übersehen, daß „**Messen**“ im Sinne einer „Zuordnung von Zahlen zu Merkmalen von Objekten“ **Modellbildung impliziert** und daß u.a. das Repräsentationsproblem und das Bedeutsamkeitsproblem zu beachten sind. Beim Repräsentationsproblem geht es darum, ob die interessierenden Eigenschaften in adäquater Weise numerisch abgebildet werden können. Das Bedeutsamkeitsproblem betrifft hingegen die Zulässigkeit bestimmter mathematischer Operationen (wie z.B. die Berechnung eines arithmetischen Mittels) in Abhängigkeit vom jeweiligen Meßniveau und die Bedeutsamkeit („empirical significance“) der aus den berechneten Kennwerten abgeleiteten empirischen Aussagen. Es lassen sich in der Forschungspraxis zahlreiche Beispiele für die Nichtbeachtung insbesondere des Bedeutsamkeitsproblems finden (z.B. Berechnung eines arithmetischen Mittelwerts bei Variablen, die noch nicht einmal eindeutig Ordinalskalenniveau aufweisen). Die Folge ist eine eingeschränkte und zuweilen sogar fehlende Validität der entsprechenden Forschung (vgl. auch die Diskussion von Meßniveau und Skalierung in Finkbeiner, 1996, S. 50ff.).

Schließlich wird zumeist übersehen, daß auch die **Verwendung von statistischen Verfahren Modellbildung impliziert**. So setzt der Einsatz eines Verfahrens wie der multiplen Regression u.a. ein stochastisches Verteilungsmodell voraus (in der Regel eine multivariate Normalverteilung). Das Ergebnis einer hypothesentestenden Untersuchung ist somit nicht nur naiv im Sinne einer Bestätigung oder Widerlegung (Falsifikation) der jeweiligen Hypothesen zu interpretieren, sondern stets auch in bezug auf die verwendeten Meß- und Auswertungsmodelle. Oder anders gewendet: Sowohl die Daten als auch die Ergebnisse statistischer Operationen sind nicht nur im Lichte **inhaltlicher Theorien** zu bewerten, sondern stets auch im Lichte von **Instrumententheorien** (vgl. die weiterführenden Hinweise z.B. in Altmann & Grotjahn, 1988; Chow, 1996; Erdfelder, Mausfeld, Meiser & Rudinger, 1996; Gigerenzer, 1981; Gill, 1993; Grotjahn, 1992, 1997a; Scholfield, 1995).

Ein frühes, illustratives Beispiel für die Notwendigkeit der Interpretation von Forschungsergebnissen im Lichte der verwendeten Instrumente entstammt der Diskussion um die Dimensionalität des Konstrukts „general language proficiency“ Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre („unitary vs. divisible trait hypothesis“). Es konnte gezeigt werden, daß die Forschungsergebnisse u.a. vom jeweiligen Datenerhebungsinstrument (Testtyp), von der Heterogenität der Stichprobe sowie von den verwendeten statistische Analyseverfahren (insbesondere der Art der Faktorenanalyse) abhängen und daß bei Berücksichtigung dieser Abhängigkeiten die u.a. von John W. Oller lange Zeit vertretene Eindimensionalitätshypothese – zumindest in ihrer strengen Form – empirisch nicht haltbar ist (vgl. die forschungsmethodische Diskussion z.B. in Carroll, 1983, Sang, Schmitz, Vollmer, Baumert & Roeder, 1986, Sang & Vollmer, 1980; Vollmer, 1982; Vollmer & Sang, 1983 und Woods, 1983 sowie auch Bachman, 1990 und Chalhoub-Deville, 1997).

18. In der deutschen Fremdsprachenforschung wird die zentrale Frage, **wie die für die Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen relevanten Variablen zu messen bzw. zu skalieren sind**, von der Mehrzahl der Autoren entweder gar nicht oder nur unzureichend thematisiert. In diesem Zusammenhang sollte insbesondere die internationale Sprachtestforschung weit stärker als bisher zur Kenntnis genommen werden. So wird z.B. das Potential der probabilistischen Testtheorie (*Item Response Theory*) zur Skalierung und zur Analyse differentiellen Verhaltens von Aufgaben und Personen in der deutschen Fremdsprachenforschung bisher kaum genutzt (vgl. bezogen auf das Fremdsprachenlernen Baker, 1997; McNamara, 1996; North, 1995; Shohamy, 1994 sowie allgemein Fischer & Molenaar, 1995;

Grotjahn, 1997a; Hambleton & Sireci, 1997; Rost, 1996; van der Linden & Hambleton, 1997).

19. Die Forderung nach einer Interpretation von Forschungsergebnissen auf der Basis von Instrumententheorien steht im engen Zusammenhang mit der **Forderung nach einer polymethodologischen Forschung und Triangulierung** (vgl. zum folgenden Grotjahn, 1993, S. 238f., 1995 sowie Denzin & Lincoln, 1994; Flick, 1992). Der polymethodologische Ansatz geht davon aus, daß unsere Sicht der Untersuchungsgegenstände in starkem Maße durch den gewählten theoretischen Zugang, die verwendete Forschungsmethodik und die erhobenen Daten bestimmt ist (vgl. auch Riemer, 1997 sowie Finkbeiner, 1996, S. 40ff., die eine Reihe von den Forschungsgegenstand potentiell verzerrenden Faktoren auflistet). Aus diesem Grunde sollten die Gegenstände auf möglichst vielfältige Weise erforscht werden, d.h., es sollten z.B. unterschiedliche Methoden, unterschiedliche Typen von Daten, verschiedene Untersucher und verschiedene theoretische Ansätze bei der Erforschung ein und desselben Gegenstandes verwendet werden (sog. Triangulierung). Polymethodologische Forschung und Triangulierung kann zum einen im Rahmen von größeren Projekten geschehen. Weniger aufwendig ist die partielle Replikation einer bereits durchgeführten monomethodologischen Studie auf der Basis eines divergierenden methodologischen Ansatzes. Entsprechende Forschung sollte in Zukunft verstärkt durchgeführt werden (vgl. auch die Forderung nach Replikationen bei Polio & Gass, 1997).
20. Hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse bleibt häufig unklar, auf welche Population generalisiert werden soll und in welchem Ausmaß eine Verallgemeinerung überhaupt möglich ist. Dies gilt – allerdings in unterschiedlicher Weise – sowohl für eher qualitative als auch für eindeutig quantitative Untersuchungen (vgl. auch Merrens, 1997). So sind Fremdsprachenlerner zumeist weiblichen Geschlechts. Angesichts neuerer Forschung zur Geschlechtsspezifität beim Fremdsprachenlernen ist es fraglich, inwieweit anhand von vorwiegend aus Frauen bestehenden Stichproben valide auf den Fremdspracherwerb von männlichen Lernern geschlossen werden kann (vgl. Ehrlich, 1997; Klippel, 1998; Oxford, 1995).
- Verwirrend ist ferner, daß eine Reihe von Fremdsprachenforschern – abweichend von der methodologischen Literatur – den Begriff der Population zur Bezeichnung konkret vorliegender Untersuchungsgruppen verwenden (der deutsche Begriff „Stichprobe“ klingt möglicherweise nicht wissenschaftlich genug).

Im Fall von quantitativer Forschung stellt sich u.a. das Problem, daß in der Fremdsprachenforschung die Voraussetzungen für den Einsatz inferenzstatistischer Verfahren – insbesondere Zufallsstichproben bzw. Randomisierung – in der Regel nicht erfüllt sind (es werden z.B. bereits bestehende Gruppen von Lernern ohne weitere experimentelle Kontrolle miteinander verglichen). In Anbetracht dieser und weiterer Probleme ist eine Diskussion der **Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes inferenzstatistischer Verfahren** im Bereich des Lehrens und Lernens von Sprachen und damit verbunden eine Diskussion der **Möglichkeiten und Grenzen der Generalisierbarkeit von Forschungsergebnissen** ein dringendes Desiderat.

21. In der (deutschen) Fremdsprachenforschung wird die **Reliabilität** der verwendeten Verfahren **kaum überprüft**. Da statistisch die **Reliabilität eine Obergrenze für die Validität** darstellt, kann nur ein hinreichend reliables Instrument auch valide sein (zumindest nach der klassischen Testtheorie). Diesen Sachverhalt gilt es bei der Entwicklung von adäquaten Instrumenten – einer zentralen Aufgabe empirischer Fremdsprachenforschung – verstärkt zu berücksichtigen.
22. Die **unkritische Verwendung** der inzwischen an allen Universitäten zur Verfügung stehenden (großen) **statistischen Software-Pakete**, wie SPSS oder SAS, führt nicht selten zu einem Herumprobieren mit einer Vielzahl von Methoden, solange bis eine Methode zum gewünschten Ergebnis führt. Zudem bleibt unberücksichtigt, daß die Programme nicht immer fehlerfrei arbeiten und z.T. unterschiedliche Ergebnisse auf unterschiedlichen Rechnern liefern. Pöppe (1993) faßt diese Situation folgendermaßen zusammen: „Wer seine Meß- oder Erhebungsdaten in blindem Vertrauen von einem der gängigen Statistik-Programme auswerten läßt, erhält möglicherweise völlig falsche Resultate, ohne gewarnt zu werden.“ (S. 18) Und weiter: „Keines der Programme funktionierte so, daß die Statistiker es unbedenklich einem Nicht-Fachmann an die Hand geben möchten. Für Mittelwerte und Streuungen von Variablen, die man mit Papier und Bleistift mühelos ausrechnen könnte, lieferten einige Programme Werte, die um Größenordnungen falsch waren. Manche druckten auch Zahlenwerte für Größen, die es gar nicht gab, etwa den Mittelwert von Variablen, für die keine Messungen vorlagen.“ (S. 20).
- Die von Pöppe konstatierte Fehler-Problematik dürfte mittlerweile etwas weniger gravierend sein. Ein zusätzliches Problem sind jedoch die ständig zunehmenden Funktionsumfänge der großen Statistik-Pakete und die immer

komfortableren Benutzeroberflächen, die zu einem blinden Herumprobieren geradezu einladen (vgl. hierzu auch die entsprechende Kritik in Mocker, Mocker & Werner, 1990, S. 37f.). Insgesamt gesehen gilt deshalb, daß eine tiefgehende Kenntnis der implementierten Methoden für einen **wissenschaftlich verantwortungsvollen Umgang mit Statistik-Software** unabdingbar ist (eine mögliche Konsequenz ist die weiter unten angesprochene Kooperation mit Methodenfachleuten).

23. In der Fremdsprachenforschung sind quantitative Untersuchungen zumeist Querschnittstudien. Statistische Längsschnittstudien beruhen zudem in der Regel auf lediglich zwei Meßzeitpunkten, und es werden zumeist Gruppenmittelwerte und nicht Charakteristiken individueller Lerner hinsichtlich potentieller Veränderungen statistisch verglichen (z.B. mit Hilfe des *t*-Tests für korrelierte Mittelwerte). Bekannte methodologische Probleme der Veränderungsmessung, wie das Anfangswertproblem, die notorische Unzuverlässigkeit von Differenzwerten (z.B. den Differenzen von Prätest- und Posttestwerten) oder auch die sog. Regression zur Mitte, bleiben fast immer unberücksichtigt. In Anbetracht der genannten Einschränkungen sowie der Diskontinuität fremdsprachlicher Lernprozesse ist die Validität vieler Untersuchungen mehr als zweifelhaft.

Hieraus ergibt sich die Forderung **nach Längsschnittuntersuchungen auf der Basis einer relativ hohen Zahl von Meßwiederholungen mit dem Ziel der Erfassung individueller Veränderungen** (vgl. These 7). Als komplexe, und dem Gegenstand angemessenere Analysemodelle stehen hierfür z.B. Wachstumskurven, probabilistische Testtheorie oder Strukturgleichungsmodelle zur Verfügung (vgl. z.B. Fischer & Molenaar, 1995; Glück & Spiel, 1997; Raykov, 1994; Rost, 1995; Steyer, Eid & Schwenkmezger, 1997; Steyer, Hannover, Telser & Kriebel, 1997; van der Linden & Hambleton, 1997). Entsprechende Untersuchungen führen m.E. weit eher zu validen Resultaten als Längsschnittanalysen von Gruppencharakteristiken auf der Basis von lediglich zwei Meßzeitpunkten.

24. Weitere Defizite betreffen die **Aus- und Weiterbildung**. Fremdsprachenforscher sind in der Regel zwar als Philologen und Linguisten, nicht aber als empirische Forscher hinreichend ausgebildet. Dies gilt wiederum vor allem in bezug auf quantitativ-statistische Methoden (vgl. hierzu auch die Diskussion von Charles P. Snows „zwei Kulturen“ bei Shuell, 1992). Die Ausbildung hat jedoch einen erheblichen Einfluß auf die Wahl der Methoden. Auf den **Zusammenhang von Methodenwahl und Methodenvertrautheit** weist

auch die Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1996a) hin. Dort heißt es: „So ist die konkrete Forschungspraxis u.a. auch dadurch gekennzeichnet, daß die Forschenden mit spezifischen Instrumenten vertrauter sind als mit anderen, und beeinflusst durch ihre Ausbildung und bisherige Tätigkeit, ihre Forschungsfragen auf diese Kompetenz abstimmen.“ (S. 153f.)

Ergänzend ist hierzu anzumerken, daß die Wahl der Forschungsfragen in Abhängigkeit von der Vertrautheit mit bestimmten Methoden an sich noch relativ unproblematisch ist und der dilettantischen Anwendung unvertrauter Methoden sicherlich vorzuziehen ist. Führt allerdings die einseitige Vertrautheit mit bestimmten Methoden, wie es sich für die Fremdsprachenforschung belegen läßt, zu einer systematischen Ausblendung bestimmter Fragestellungen oder auch zu einer „Abstimmung“ von Fragestellungen im Sinne von massiven Verkürzungen und Verzerrungen des Forschungsgegenstandes, dann halte ich dies für inakzeptabel.

Zudem weist die Fremdsprachenforschung aufgrund ihres Gegenstands „Lernen und Lehren von Sprachen“ und vor allem auch aufgrund der zu Erforschung dieses Gegenstands notwendigen Methoden eine größere Affinität z.B. zu empirischer Erziehungswissenschaft und Psychologie als zur Philologie auf. Fremdsprachenforschung wird jedoch institutionell zumeist im Rahmen der Philologien betrieben – und damit in einem Umfeld, in dem vor allem literaturwissenschaftliche und linguistische Forschungsmethoden verwendet werden (vgl. auch die Kritik an der zu stark philologisch ausgerichteten Lehrerbildung in Zydatiß, 1998). Dies dürfte neben der bereits erwähnten primär philologischen Ausbildung der meisten Fremdsprachenforscher ein Grund dafür sein, daß es bisher nur an wenigen philologischen Abteilungen **einschlägige Veranstaltungen zur Methodologie empirischer Fremdsprachenforschung durch entsprechend ausgebildete Lehrende** gibt. Dies gilt insbesondere in bezug auf die Statistik, aber auch hinsichtlich qualitativer Verfahren (der Bochumer Studiengang „Sprachlehrforschung“ ist mit seinen Pflichtveranstaltungen zur Forschungsmethodologie/Statistik die einzige mir bekannte Ausnahme).

25. **Rein empirische Fremdsprachenforschung greift wegen der den Gegenstandsbereich „Lehren und Lernen von Sprachen“ kennzeichnenden Wert- und Normproblematik notwendigerweise zu kurz**. Will man die Praxisfunktion der Fremdsprachenforschung nicht auf die Lieferung von Technologien für beliebige Ziele beschränken, muß diese auch normative Aussagen z.B. zu Lernzielen machen. Da ein direkter Schluß von Sein auf

Sollen, d.h. eine direkte Ableitung von Handlungsempfehlungen aus den Resultaten empirischer Forschung nicht möglich ist, kann weder eine „empirisch-qualitative“ noch eine „empirisch-quantitative“ Methodologie und auch nicht die Verbindung beider Methodologien ein hinreichend umfassendes methodologisches Fundament für eine praxisorientierte Fremdsprachenforschung abgeben (vgl. auch These 5). Dieser wichtige Aspekt sollte bei künftigen Versuchen einer methodologisch-wissenschaftstheoretischen Fundierung der Fremdsprachenforschung deutlich mehr Beachtung finden (vgl. Grotjahn, 1993, S. 242; zur Werturteilsproblematik vgl. allgemein Keuth, 1994 und Zecha, 1994).

26. Aus den festgestellten Defiziten lassen sich u.a. folgende Forderungen ableiten:

a) **Die Ausbildung in Forschungsmethodik und -methodologie ist sowohl auf seiten der Studierenden als auch auf seiten der Lehrenden und Forschenden zu verbessern.** Konkret bedeutet dies u.a., daß eine Ausbildung in qualitativer und quantitativer Methodologie ein integraler Studienbestandteil sein muß. Dies gilt zunächst einmal in erster Linie für das Magister- und Promotionsstudium im Bereich der Fremdsprachenforschung, aber auch – allerdings mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung – für das fremdsprachliche Lehramtsstudium (vgl. u.a. das Modell des „Lehrer als Forscher“ oder auch des „Lehrers als Forschungspartner“). Nicht umsonst fordert Zydatiś (1998), daß die Beschäftigung mit den „wissenschaftlichen Methoden in der Fremdsprachendidaktik/Sprachlehrforschung“ unabdingbarer Bestandteil einer „berufs- und wissenschaftsbezogenen Lehrerausbildung“ sein sollte und stellt zu recht fest, daß diese „Komponente ... für die Sicherung des wissenschaftlichen Nachwuchses unverzichtbar ist“ (vgl. S. 339 sowie auch S. 331). Geht man vom Primat des Gegenstandes vor der Methode aus, dann kann es zudem nicht angehen, daß Studierende – wenn überhaupt – ihre Ausbildung in empirischen Forschungsmethoden allein fachfremd in psychologischen, soziologischen oder erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen erhalten.

Ferner sollte zumindest für Lehramtsstudierende die Methodenausbildung soweit wie möglich induktiv-kontextualisiert anhand kleiner Forschungsfragen und überprüfbarer Hypothesen erfolgen, wobei es sich auch um Sekundärüberprüfungen handeln kann. Im Rahmen eines Magister- oder Promotionsstudiums ist m.E. auch ein stärker deduktives Vermittlungskonzept vertretbar – allerdings nur dann, wenn in den nachfolgenden „inhaltlichen“ Ver-

anstaltungen Fragen der Forschungsmethodologie immer wieder aufgegriffen werden und die Studierenden hinreichend Gelegenheit zu eigener empirischer Forschung haben.

- b) Es sind **Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der Forschungsmethodologie** unter Einschluß computergestützter quantitativer und qualitativer Datenanalyse anzubieten. Entsprechende Veranstaltungen gibt es z.B. auf dem jährlich stattfindenden *Language Testing Research Colloquium* (z.B. 1997 in Orlando zur statistischen Datenanalyse mit SPSS). Analog könnte z.B. auf den Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung oder auch im Rahmen von speziellen Symposien forschungsmethodologische Fortbildung betrieben werden. Hier ist die Entwicklung eines detaillierten, auf den deutschen Kontext zugeschnittenen Weiterbildungs-konzepts angesagt.
- c) An der Universität sind bezogen auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen wie in Psychologie oder Soziologie **Professuren mit einem Schwerpunkt im Bereich Forschungsmethodologie** zu schaffen – trotz der allgemeinen Tendenz zu Mittelkürzungen. Diese Forderung gilt zumindest für Institutionen, an denen die Fremdsprachenforschung personell durch mehrere Professuren vertreten ist (wie im Fall der Sprachlehrforschung in Bochum oder Hamburg). Professuren mit einem forschungsmethodologischen Schwerpunkt existieren übrigens mittlerweile in den USA an einer Reihe von Universitäten. An Institutionen, wo die Fremdsprachenforschung personell nur schwach vertreten ist, sollte das **Qualifikationsprofil künftiger Stelleninhaber** zumindest eine **eindeutige Teilqualifikation im Bereich Forschungsmethodologie** aufweisen. Wenn die Durchführung von Veranstaltungen zur Forschungsmethodologie an einer Institution aufgrund der Personalsituation nicht möglich ist, sollte geprüft werden, ob nicht z.B. durch eine Kooperation mit anderen Institutionen ein Angebot ermöglicht werden kann.
- d) Es sollte in Zukunft **verstärkt mit Methodenspezialisten zusammengearbeitet werden**. Wegen der Fülle der methodologischen Literatur und des vielfach notwendigen mathematischen Hintergrundwissens ist es nur noch Spezialisten möglich, die aktuelle Entwicklung im Bereich der Forschungsmethodologie halbwegs zu verfolgen. Insbesondere größere empirische Forschungsprojekte sollten grundsätzlich unter Beteiligung von Methodenspezialisten durchgeführt werden. Diese sollten die Forschung kontinuierlich und mitverantwortlich begleiten – und nicht erst dann, wenn das Kind schon

in den Brunnen gefallen ist, im Sinne einer unverbindlichen Beratung hinzugezogen werden. Die Methodenfachleute sind dann natürlich auch an der Publikation der Ergebnisse als Autoren zu beteiligen. Die Zusammenarbeit mit Methodenfachleuten setzt allerdings voraus, daß die primär an inhaltlichen Fragen interessierten Fremdsprachenforscher sich zumindest einen groben Überblick über die wichtigsten Fragen der Forschungsmethodologie verschaffen. Anderenfalls stoßen Ratschläge wie „Ausparialisierung von Variablen“, „Adjustierung des Signifikanzniveaus“ oder „Berücksichtigung von statistischen Interaktionen“ auf Unverständnis.

- e) **Der Gegenstandsbereich „Lehren und Lernen von Sprachen“ ist wegen seiner Komplexität nur auf der Basis eines integrativ-interdisziplinären Ansatzes empirisch adäquat zu erforschen** (vgl. hierzu auch Cumming, 1998, S. 454-459; Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“, 1983; Timm & Vollmer, 1993; sowie die Forderung nach polymethodologischer Forschung und Triangulierung in These 19). Wegen der exponentiellen Zunahme an relevanten Informationen sowie der (hieraus resultierenden) Notwendigkeit einer immer größeren Spezialisierung ist eine rein „mentale Interdisziplinarität“ im Sinne einer „Rezeption und Aufarbeitung verschiedenster Forschungsansätze, -methoden und -befunde aus unterschiedlichsten Richtungen und methodischen Kontexten durch ein und denselben Wissenschaftler“ (Timm & Vollmer, 1993, S. 23) in immer stärkerem Maße der Gefahr der „Oberflächlichkeit“ und des „Allround-Dilettantismus“ (ibid., S. 23) ausgesetzt. Notwendig ist vielmehr eine Ausweitung der „mentalen Interdisziplinarität“ in Richtung auf eine **möglichst enge personelle Kooperation sowohl mit Spezialisten aus der eigenen Disziplin als auch aus den Bezugsdisziplinen**. Die bei einer Kooperation zu erwartenden Probleme sollten uns nicht hiervon abhalten.

Ein m.E. positives Beispiel für eine die Fachgrenzen überschreitende inhaltliche und methodologische Kooperation ist das in mehrfacher Hinsicht interdisziplinäre Ludwigsburger Forschungsprojekt „Lernstrategien zur Förderung von Verstehensprozessen in verschiedenen Fächern“ (vgl. Nold, Haudeck & Schnaitmann, 1997). Nicht umsonst handelt es sich hier um eines der wenigen Projekte in der deutschen Fremdsprachenforschung, in dem u.a. LISREL-Analysen als komplexes statistisches Verfahren durchgeführt worden sind (vgl. auch These 17).

- f) **Bei der Beantragung von Drittmitteln ist verstärkt auf die Einhaltung methodischer Standards zu achten**. Wie das Beispiel anderer Disziplinen zeigt, läßt sich hierdurch die Erfolgswahrscheinlichkeit von Anträgen insbesondere bei der DFG deutlich erhöhen. Die gegenseitige Beratung von Antragstellern unter Hinzuziehung von Methodenspezialisten und bereits erfolgreichen Antragstellern ist m.E. ein erfolgversprechender Weg. Entsprechende Beratungsgespräche von potentiellen DFG-Antragstellern haben 1998 auf Initiative der DGFF und insbesondere Helmut J. Vollmers in Bochum und Osnabrück stattgefunden. Sie haben sich als positive Möglichkeit der Stärkung von Methoden- und Untersuchungskompetenz erwiesen und werden sicherlich die Chancen der Anträge erhöhen.

Eingang des revidierten Manuskripts: 15.1.1999

Literaturverzeichnis

- Alish, Lutz-Michael. (1994). Methodologische Entwicklungen in der modernen Erziehungswissenschaft: Das Ende des Deduktivismus. In Guido Pollak & Helmut Heid (Hrsg.), *Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik?* (S. 43-76). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Altmann, Gabriel & Grotjahn, Rüdiger. (1988). Linguistische Meßverfahren. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar & Klaus J. Mattheier (Hrsg.), *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society/Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (S. 1026-1039). Berlin & New York: de Gruyter.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb (H.-U. Hart, G. Henrici, B. Herlemann, J. Richter-Johanningmeier, K. Sprengel & H. Stiefenhöfer). (1987). Welcher Typ von Forschung in der Fremdsprachendidaktik? Zum Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In Wolfgang Lörcher & Rainer Schulze (Hrsg.), *Perspectives on language in performance. Studies in linguistics, literary criticism, and language teaching and learning* (S. 943-975). Tübingen: Narr.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1995). (1996a). Fremdsprachenerwerbspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen (I). *Deutsch als Fremdsprache*, 33(3), 144-155.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1995). (1996b). Fremdsprachenerwerbspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen (II). *Deutsch als Fremdsprache*, 33(4), 200-210.
- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, Rosemary. (1997). *Classical test theory and item response theory in test analysis*. Lancaster University: Centre for Research in Language Education.

- Bausch, Karl-Richard. Sprachlehrforschung. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 7-13). Tübingen: Francke.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Hüllen, Werner & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1984). *Empirie und Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 4. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard & Königs, Frank G. (Hrsg.). (1986). *Sprachlehrforschung in der Diskussion: Methodologische Überlegungen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Beretta, Alan. (Hrsg.). (1993). Theory construction in SLA [Special Issue]. *Applied Linguistics*, 14(3), 221-306.
- Bleyhl, Werner. (1996). Konstruktivismus im Fremdsprachenunterricht – Was soll's? *Fremdsprachen und Hochschule*, 47, 5-21.
- Bleyhl, Werner. (1997). Fremdsprachenlernen als dynamischer und nichtlinearer Prozeß oder: weshalb die Bilanz des traditionellen Unterrichts und auch die der Fremdsprachenforschung „nicht schmeichelhaft“ sein kann. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 219-238.
- Börsch, Sabine. (1987). Sprachlehrforschung – Probleme einer gegenstandsadäquaten Empirie im Schnittpunkt von sozialwissenschaftlicher und linguistischer Methodologie. In Sabine Börsch (Hrsg.), *Die Rolle der Psychologie in der Sprachlehrforschung* (S. 219-256). Tübingen: Narr
- Bredella, Lothar. (1998). Der radikale Konstruktivismus als Grundlage der Fremdsprachendidaktik. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 34-49). Tübingen: Narr.
- Breen, Michael P. (1996). Constructions of the learner in second language acquisition research. In James E. Alatis, Carolyn A. Straehle, Maggie Ronkin & Brent Gallenberger (Hrsg.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1996: Linguistics, language acquisition, and language variation: Current trends and future prospects* (S. 84-107). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Carroll, John B. (1983). Psychometric theory and language testing. In John W. Oller, Jr. (Hrsg.), *Issues in language testing research* (S. 80-107). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Chalhoub-Deville, Micheline. (1997). Theoretical models, assessment frameworks and test construction. *Language Testing*, 14(1), 3-22.
- Chow, Siu L. (1996). *Statistical significance: Rationale, validity and utility*. London: Sage.
- Christmann, Ursula & Groeben, Norbert. (1996). Reflexivity and learning: Problems, perspectives, and solutions. In Jaan Valsiner & Hans-Georg Voss (Hrsg.), *The structure of learning processes* (S. 45-85). Norwood, NJ: Ablex.
- Crookes, Graham. (1993). Action research for second language teachers: Going beyond teacher research. *Applied Linguistics*, 14, 130-144.
- Cumming, Alister. (1998). Issues and prospects: Introduction to the 50th Jubilee Special Issue. *Language Learning*, 48(4), 453-463.
- Davidson, Fred. (1996). *Principles of statistical data handling*. London: Sage.
- De Florio-Hansen, Inez. (Hrsg.). (1998). Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern [Themenschwerpunkt]. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 27.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Diederich, Jürgen. (1994). Wahrheit ade – alles umsonst? In Guido Pollak & Helmut Heid (Hrsg.), *Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik?* (S. 149-162). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dunn, William E. & Lantolf, James P. (1998). Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's *i + 1*: Incommensurable constructs; incommensurable theories. *Language Learning*, 48(3), 393-410.
- Duxa, Susanne. (1999). Fortbildung von Fremdsprachenlehrenden im Weiterbildungsbereich: Konzeptuelle und forschungsmethodische Fragen zur Ermittlung von Wirkungsfaktoren. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10(1), 1-27.
- Ehlers, Swantje. (1999). Zum Wandel in der Lesetheorie und seine Folgen für die Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10(2) [erscheint].
- Ehlers, Swantje & Legutke, Michael K. (1998). Fortbildung von Fremdsprachenlehrern: Bestandsaufnahme und Revision. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9, 11-34.
- Ehrlich, Susan. (1997). Gender as social practice: Implications for second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 421-446.
- Ellis, Nick C. (1998). Emergentism, connectionism and language learning. *Language Learning*, 48(4), 631-664.
- Erb, Egon. (1997). Problem- und Gegenstandskonstituierung: Subjekt-Modelle (in der Psychologie). In Norbert Groeben (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Bd. 1: Metatheoretische Perspektiven, 1. Halbband* (S. 139-240). Münster: Aschendorff.
- Erdfelder, Edgar, Mausfeld, Rainer, Meiser, Thorsten & Rudinger, Georg. (Hrsg.). (1996). *Handbuch Quantitative Methoden*. Beltz: Psychologie Verlags Union.
- Feyerabend, Paul K. (1970). Against method: Outline of an anarchistic theory of knowledge. In Michael Redner & Stephen Winokur (Hrsg.), *Minnesota Studies in the Philosophy of Science. Bd. IV: Analyses of theories and methods of physics and psychology* (S. 17-130). Minneapolis (dt.: *Wider den Methodenzwang: Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie*). Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976).
- Finkbeiner, Claudia. (1996). Zugänge und Grundlagen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. *Fremdsprachen und Hochschule*, 48, 36-66.
- Fischer, Gerhard & Molenaar, Ivo W. (Hrsg.). (1995). *Rasch models: Foundations, recent developments, and applications*. New York: Springer.
- Flick, Uwe. (1992). Entzauberung der Intuition: Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In Jürgen H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten* (S. 11-55). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flick, Uwe. (1996). *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften* (1. Aufl. 1995). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore. (Hrsg.). (1997). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Gigerenzer, Gerd. (1981). *Messung und Modellbildung in der Psychologie*. München: Reinhardt.
- Gigerenzer, Gerd. (1993). Über den mechanischen Umgang mit statistischen Methoden. In Erwin Roth (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis* (3., völlig überarb. und erweitert. Aufl., S. 607-618). München: Oldenbourg.
- Gill, Martin. (1993). The significance of „significance“. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 63-80.

- Glück, Judith & Spiel, Christiane. (1997). Item Response-Modelle für Meßwiederholungsdesigns: Anwendung und Grenzen verschiedener Ansätze. *Methods of Psychological Research Online*, 2(1), 1-19. [http://www.pabst-publishers.de/mpr/].
- Gregg, Kevin R., Long, Michael H., Jordan, Geoffrey & Beretta, Alan. (1997). Rationality and its discontents in SLA. *Applied Linguistics*, 18, 538-558.
- Groeben, Norbert. (1995). Zur Kritik einer unnötigen, widersinnigen und destruktiven Radikalität. In Hans R. Fischer (Hrsg.), *Die Wirklichkeit des Konstruktivismus: Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma* (S. 149-159). Heidelberg: Auer.
- Groeben, Norbert & Erb, Egon. (1997). Menschenbilder. In Jürgen Straub, Wilhelm Kempf & Hans Werbik (Hrsg.), *Psychologie: Eine Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven* (S. 17-41). München: dtv.
- Groeben, Norbert, Wahl, Diethelm, Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte. (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grotjahn, Rüdiger. (1983). On the use of quantitative methods in the study of interlanguage. *Applied Linguistics*, 4, 235-241.
- Grotjahn, Rüdiger. (1987). On the methodological basis of introspective methods. In Claus Færch & Gabriele Kasper (Hrsg.), *Introspection in second language research* (S. 54-81). Clevedon: Multilingual Matters.
- Grotjahn, Rüdiger. (1991). The Research Programme Subjective Theories: A new approach in second language research. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 187-214.
- Grotjahn, Rüdiger. (1992). Evaluating the adequacy of regression models: Some potential pitfalls. In Burghard Rieger (Hrsg.), *Glottometrika 13* (S. 121-172). Bochum: Brockmeyer.
- Grotjahn, Rüdiger. (1993). Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In Johannes-Peter Timm & Helmut J. Vollmer (Hrsg.), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (S. 223-248). Bochum: Brockmeyer.
- Grotjahn, Rüdiger. (1995). Empirische Forschungsmethoden: Überblick. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 457-461). Tübingen: Francke.
- Grotjahn, Rüdiger. (1997a). Daten und Hypothesen in der Semiotik. In Roland Posner, Klaus Robering & Thomas A. Sebeok (Hrsg.), *Semiotik: Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur/Semiotics: A handbook of the sign-theoretic foundations of nature and culture* (S. 604-617). Berlin: de Gruyter.
- Grotjahn, Rüdiger. (1997b). Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung. In Ute Rampillon & Günther Zimmermann (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen* (S. 33-76). Ismaning: Huber.
- Grotjahn, Rüdiger. (1998). Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 27, 33-59.
- Grotjahn, Rüdiger. (im Druck). Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In Karin Aguado (Hrsg.), *Zur Methodologie der empirischen Fremdspracherwerbsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grotjahn, Rüdiger, Brammerts, Helmut & Wülfrath, Brigitte unter Mitarbeit von Antje Rubiëka-Bettin. (1983). *Grundkurs Fremdsprachenunterricht als Gegenstand von Wissenschaft. Eine Einführung in wissenschaftstheoretische und methodologische Fragen*. Bochum/Heidelberg: Seminar für Sprachlehrforschung/Julius Groos Verlag.

- Hambleton, Ronald K. & Sireci, Stephen G. (1997). Future directions for norm-referenced and criterion-referenced achievement testing. *International Journal of Educational Research*, 27(5), 379-393.
- Hermes, Liesel. (1998). *Action Research* (Handlungsforschung) in der Lehrerfortbildung. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 45(1), 3-11.
- Herzog, Walter. (1984). *Modell und Theorie in der Psychologie*. Göttingen: Verlag für Psychologie – Hogrefe.
- Hulstijn, Jan H. & DeKeyser, Robert M. (Hrsg.). (1997). Testing SLA theory in the research laboratory [Special Issue]. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(2).
- Kallenbach, Christiane. (1996). *Subjektive Theorien: Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Kasper, Gabriele. (1998). Datenerhebungsverfahren in der Lerner-sprachenpragmatik. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9, 85-118.
- Keuth, Herbert. (1994). Werturteilsfreiheit und Wertungen zur Wissenschaft. In Guido Pollak & Helmut Heid (Hrsg.), *Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik?* (S. 191-206). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Klippel, Friederike. (1998). Grundfragen des geschlechtertypischen Fremdsprachenlehrens und -lernens. In Konrad Schröder (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen und Verbandsarbeit: Beiträge zur fremdsprachenpolitischen Bewußtseinsbildung* (S. 24-33). Berlin und München: Fachverband Moderne Fremdsprachen FMF und Langenscheidt.
- König, Eckard & Zedler, Peter. (Hrsg.). (1995). *Bilanz qualitativer Forschung. Band 2: Methoden*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“. (Hrsg.). (1983). *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin*. Tübingen: Narr.
- Korhonen, Pekka J. & Narula, Subhash C. (1987). On subjectivity in statistics. In Tarmo Pukila & Simo Puntanen (Hrsg.), *Proceedings of the Second International Tampere Conference in Statistics, Tampere, Finland, 1-4 June 1987* (S. 521-530). Tampere: Dept. of Mathematical Sciences, University of Tampere.
- Krämer, Walter. (1997). *So lügt man mit Statistik* (7. überarb. u. erw. Aufl.). Frankfurt/Main: Campus
- Lantolf, James P. (1996). SLA theory building: „Letting all the flowers bloom!“. *Language Learning*, 46, 713-749.
- Larsen-Freeman, Diane. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18, 141-165.
- Markard, Morus. (1991). *Methodik subjektwissenschaftlicher Forschung: Jenseits des Streits um quantitative und qualitative Methoden*. Hamburg: Argument-Verlag.
- McGroarty, Mary. (1998). Constructive and constructivist challenges for applied linguistics. *Language Learning*, 48(4), 591-622.
- McNamara, Tim F. (1996). *Measuring second language performance*. Harlow, UK: Addison Wesley Longman.
- Merkens, Hans. (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 97-106). München: Juventa.
- Mocker, Helmut, Mocker, Ute & Werner, Mathias. (1990). *Computergestützte Arbeitstechniken für Geistes- und Sozialwissenschaftler*. Bonn: Addison-Wesley.
- Nold, Günter, Haudeck, Helga & Schnaitmann, Gerhard W. (1997). Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8(1), 27-50.

- North, Brian. (1995). The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement. *System*, 23, 445-465.
- Nüse, Ralf unter Mitarbeit von Norbert Groeben, Burkhard Freitag & Margit Schreier. (1995). *Über die Erfindung/en des Radikalen Konstruktivismus: Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht* (2., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Oxford, Rebecca L. (1995). Gender differences in language learning styles: What do they mean?. In Joy M. Reid (Hrsg.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (S. 34-46). New York: Heinle & Heinle.
- Perkins, Kyle. (1998). Assessing reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 208-218.
- Perkins, Kyle, Brutton, Sheila R. & Gass, Susan M. (1996). An investigation of patterns of discontinuous learning: Implications for ESL measurement. *Language Testing*, 13, 63-82.
- Perkins, Kyle, Gupta, Lalit & Tammana, Ravi. (1995). Predicting item difficulty in a reading comprehension test with an artificial neural network. *Language Testing*, 12(1), 34-53.
- Plunkett, Kim. (Hrsg.). (1998). Language acquisition and connectionism [Special issue]. *Language and Cognitive Processes*, 13.
- Polio, Charlene & Gass, Susan. (1997). Replication and reporting: A commentary. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 499-508.
- Pöppe, Christoph (November 1993). Irreführung durch Software. *Spektrum der Wissenschaft*, 18-23.
- Prim, Rolf & Tilmann, Heribert. (1997). *Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. Studienbuch zur Wissenschaftstheorie Karl R. Popper* (7., erw. und überarb. Aufl.). Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Raykov, Tenko. (1994). On two-wave measurement of individual change and initial value dependence. *Zeitschrift für Psychologie*, 202(3), 275-290.
- Riemer, Claudia. (1997). Empirische Forschungsmethoden – Einige Überlegungen zur „qualitativen“ und „quantitativen“ Methodologie. In Silke Demme & Gert Henrici (Hrsg.), *Dem Fremdsprachenerwerb auf der Spur...: Dokumentation des Forschungskolloquiums „Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung“* (S. 34-47). Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Rost, Jürgen. (1996). *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Sang, Fritz, Schmitz, Bernd, Vollmer, Helmut J., Baumert, Jürgen & Roeder, Peter M. (1986). Models of second language competence: A structural equation approach. *Language Testing*, 3(1), 54-79.
- Sang, Fritz & Vollmer, Helmut J. (1980). Modelle linguistischer Kompetenz und ihre empirische Fundierung. In Rüdiger Grotjahn & Edwin Hopkins (Hrsg.), *Empirical research on language teaching and language acquisition* (S. 1-84). Bochum: Brockmeyer.
- Scheele, Brigitte & Groeben, Norbert. (1998). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 27, 12-32.
- Schnell, Rainer, Hill, Paul B. & Esser, Elke. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (6., völlig überarb. u. erweit. Aufl.). München & Wien: Oldenbourg.
- Scholfield, Phil. (1995). *Quantifying language: A researcher's and teacher's guide to gathering language data and reducing it to figures*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Schumann, John H. (1998). *The neurobiology of affect in language*. Malden, MA: Blackwell.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1996). Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF*, 23, 430-442.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1997). Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. *Info DaF*, 24, 587-606.

- Shohamy, Elana. (1994). The role of language tests in the construction and validation of second-language acquisition theories. In Elaine E. Tarone, Susan M. Gass & Andrew D. Cohen (Hrsg.), *Research methodology in second-language acquisition* (S. 133-142). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shuell, Thomas J. (1992). The two cultures of teaching and teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 83-90.
- Steyer, Rolf, Eid, Michael & Schwenkmezger, Peter. (1997). Modeling true intraindividual change: True change as a latent variable. *Methods of Psychological Research Online*, 2(1), 21-33. [http://www.pabst-publishers.de/mpr/].
- Steyer, Rolf, Hannover, Wolfgang, Telser, Christine & Kriebel, Reinhold. (1997). Zur Evaluation intraindividuellere Veränderung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 26(4), 291-299.
- Strohner, Hans. (1995). *Kognitive Systeme: Eine Einführung in die Kognitionswissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Timm, Johannes-Peter & Vollmer, Helmut J. (1993). Fremdsprachenforschung: Zur Konzeption und Perspektive eines Wissenschaftsbereichs. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 4(1), 1-47.
- van der Linden, W. J. & Hambleton, Ronald K. (1997). *Handbook of modern item response theory*. New York: Springer-Verlag.
- Vollmer, Helmut J. (1982). *Spracherwerb und Sprachbeherrschung: Untersuchungen zur Struktur von Fremdsprachenfähigkeit. Ein empirischer Beitrag zu einer psycholinguistisch orientierten Sprachlehr-/lernforschung*. Tübingen: Narr.
- Vollmer, Helmut J. & Sang, Fritz. (1983). Competing hypotheses about second language ability: A plea for caution. In John W. Oller, Jr. (Hrsg.), *Issues in language testing research* (S. 29-79). Rowley, MA: Newbury House.
- von Saldern, Matthias. (1995). Mehrebenenanalysen. In Eckard König & Peter Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung. Band 2: Methoden* (S. 499-520). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wallace, Michael J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wendt, Michael. (1996). *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik: Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: Narr.
- Wendt, Michael. (1998). Fremdsprachenlernen ist konstruktiv. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 32(2), 4-10.
- Wolff, Dieter. (1994). Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen*, 93, 407-429.
- Woods, Anthony. (1983). Principal components and factor analysis in the investigation of the structure of foreign language competence. In Arthur Hughes & Don Porter (Hrsg.), *Current developments in language testing* (S. 43-52). London: Academic Press.
- Young, Richard. (1995). Discontinuous interlanguage development and its implications for oral proficiency rating scales. *Applied Linguistics*, 6, 13-26.
- Young, Richard & Perkins, Kyle. (1995). Cognition and conation in second language acquisition theory. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 33(2), 142-164.
- Zecha, Gerhard. (1994). Von der empirischen Erziehungswissenschaft zur empirisch-normativen Erziehungswissenschaft. In Guido Pollak & Helmut Heid (Hrsg.), *Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik?* (S. 163-189). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Zimmermann, Günther. (1997). Anmerkungen zum Strategiekonzept. In Ute Rampillon & Günther Zimmermann (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen* (S. 95-113). Ismaning: Hueber.
- Zydati, Wolfgang. (1998). Curriculare Konturen einer berufs- und wissenschaftsbezogenen Fremdsprachenlehrerausbildung. In Wolfgang Zydati (Hrsg.), *Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs* (S. 271-351). Berlin: Langenscheidt.

Informationen und Zuschriften

Informationen über die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)

Die „Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)“ setzt sich die Aufgabe, Forschungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen (unter Einschluß des Deutschen als Fremdsprache), zum Erwerb und Gebrauch von Zweitsprachen (wiederum unter Einschluß des Deutschen) sowie zum Verstehen von fremden Kulturen, aus denen diese Fremd- und Zweitsprachen kommen, zu fördern. Sie will Forschungsaktivitäten auch auf internationaler Ebene unterstützen und sich für die wissenschaftlich begründete Fortentwicklung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen sowie von Zweitsprachen in Hochschulen, Schulen und anderen Bildungseinrichtungen einsetzen. Sie verwendet sich für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und für die Sicherung der institutionellen Bedingungen an Universitäten und Hochschulen, die zur Erreichung der genannten Aufgaben notwendig erscheinen.

Die „Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)“ wurde am 18. Februar 1989 gegründet und trat während des Fremdsprachendidaktiker-Kongresses 1989 in Hamburg mit einer Forumdiskussion zum ersten Mal an die Öffentlichkeit. Seit 1991 hat die DGFF die Fremdsprachendidaktiker-Kongresse in Essen, Gießen, Halle und Koblenz ausgerichtet. Der nächste Kongreß findet 1999 in Dortmund statt.

Die DGFF vertritt die Meinung, daß das Lehren und Lernen fremder Sprachen zunehmend an praktischer und politischer Bedeutung gewinnt, weil Fremdsprachenunterricht sich in den letzten Jahrzehnten weit über das hinaus ausgedehnt hat, was an den Hochschulen und Schulen der Bundesrepublik üblich war. Zudem geht die DGFF davon aus, daß mit der Gründung eines gemeinsamen Marktes in Europa der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen in Deutschland und Europa weiter zunimmt. Dem muß durch Verstärkung der Fremdsprachenforschung und Fremdsprachendidaktik Rechnung getragen werden. Mit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten hat sich ein weiteres Aufgabenfeld ergeben. Es eröffnen sich neue Chancen der Kooperation und der gemeinsamen Förderung bisher getrennt betriebener Forschung im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Für die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der alten Bundesrepublik bedeutet dies auch, daß der bisher vorwiegend auf Westeuropa fixierte Blick sich nunmehr auch auf Osteuropa richten muß.

Der Vorstand der „Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)“ setzt sich zur Zeit folgendermaßen zusammen:

1. Vorsitzende:	Gisela Schmid-Schönbein (Koblenz)
2. Vorsitzende:	Friederike Klippel (München)
Schatzmeister:	Michael Wendt (Berlin)
Redaktion <i>ZFF</i>	Rupprecht S. Baur (Essen)
Vertreter des nächsten Tagungsortes:	Günter Nold (Dortmund)