
Liebe Leserinnen und Leser,

das aktuelle ELiSe-Heft beginnt auf der folgenden Seite mit dem Titelblatt. Diese Leerseite, die dem Heft von ELiSe vorgeschaltet ist, soll Ihnen ermöglichen, auf einer Druckseite im DIN-A4-Format zwei ELiSe-Seiten mit der korrekten Paginierung aus-zudrucken. Gesetzt ist die Zeitschrift in A5.

Bei weiteren Fragen wenden Sie sich bitte an die Redaktion.

ELiS_e

[e'li:zə]

<Essener Linguistische Skripte_elektronisch>

E-Papiere zu Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik

Jahrgang 5, Heft 1 (Mai 2005)

ISSN 1617-5425

elise@uni-essen.de

<http://www.elise.uni-essen.de>

Liebe Leserinnen und Leser,

wie im Editorial angekündigt, möchten wir mit ELiSe besonders die wissenschaftliche Diskussion anregen und einen schnellen Gedankenaustausch ermöglichen. Deshalb eröffnen wir zu jedem Heft ein Diskussionsforum, in dem Anregungen, Kritik, Hinweise und Stellungnahmen von Lesern zu den einzelnen Beiträgen veröffentlicht werden. Die Autorinnen und Autoren sind von uns gebeten worden, an diesen Diskussionen teilzunehmen und haben das ausdrückliche Recht zur Kommentierung.

Bitte senden Sie Ihre Anregungen an die Redaktion, damit wir sie in das Diskussionsforum stellen können und die Autorinnen und Autoren die Möglichkeit haben, Stellung zu beziehen.

elise@uni-essen.de

Bitte gestalten Sie die Betreff-Zeile nach dem Schema: **Beitrag: Autor, Heft**

ELiS_e

<Essener Linguistische Skripte_elektronisch>

E-Papiere zu Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik

Jahrgang 5

Heft 1

Mai 2005

Impressum

ELiSe wird herausgegeben von:

Christoph Chlosta • Hermann Cölfen • Joachim Raith
Werner Schöneck • Christoph Schroeder • Wilfried Timmler

Kontakt: Dr. Christoph Schroeder, Universität Essen, Fachbereich 3, 45117
Essen

E-Mail: elise@uni-essen.de

©ELiSe-Redaktion. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Die Nutzung der Zeitschrift und der in ihr enthaltenen Beiträge ist insoweit frei, als nichtkommerziell handelnden Personen, Firmen, Einrichtungen etc. ein begrenztes Recht auf nichtkommerzielle Nutzung und Vervielfältigung in analoger und digitaler Form eingeräumt wird. Das betrifft das Laden und Speichern auf binäre Datenträger sowie das Ausdrucken und Kopieren auf Papier. Dabei obliegt dem Nutzer stets die vollständige Angabe der Herkunft, bei elektronischer Nutzung auch die Sicherung dieser Bestimmungen.

Es besteht – außer im Rahmen wissenschaftlicher und schulischer Veranstaltungen öffentlicher Träger – kein Recht auf Verbreitung. Es besteht kein Recht zur öffentlichen Wiedergabe. Das Verbot schließt das Bereithalten zum Abruf im Internet, die Verbreitung über Newsgroups und per Mailinglisten ein, soweit dies durch die ELiSe-Redaktion – oder durch den/die Urheber/in des betreffenden Beitrags – nicht ausdrücklich genehmigt wurde. Darüber hinausgehende Nutzungen und Verwertungen sind ohne Zustimmung des/der Urhebers/ Urheberin unzulässig und strafbar.

ISSN: 1617-5425

Inhalt

<i>Hanna Rutishauser (Istanbul)</i>	
Türkische Lektüren – Bemerkungen zum Stil wissenschaftlicher Arbeiten türkischer Germanistinnen und Germanisten	7
<i>Rupprecht S. Baur (Essen)</i>	
Die Stellung der deutschen Sprache und des bilingualen Unterrichts in Russland	31
<i>Claus Wenderott (Essen)</i>	
Zur Entwicklung des Bilingualen Lehrens und Lernens in Deutschland	43
<i>Anatolij I. Schapowalow, Jurij A. Schapowalow (Saratow)</i>	
Einige Aspekte typischer Schwierigkeiten in der sprachlichen Ausbildung Deutsch im Rahmen eines bilingualen Studiengangs	47
<i>Rupprecht S. Baur, Natalja Merkisch (Essen, Moskau)</i>	
Gibt es Kriterien für einen guten bilingualen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache?	57
<i>Rupprecht S. Baur, Anna Stuckert, Claus Wenderott (Essen, Wiesbaden)</i>	
Analyse von bilinguaem Unterricht auf der Grundlage von Gütekriterien	67

Hanna Rutishauser

Türkische Lektüren – Bemerkungen zum Stil wissenschaftlicher Arbeiten türkischer Germanistinnen und Germanisten

Zusammenfassung

Die Lektüre türkischer wissenschaftlicher Texte hinterlässt oft den Eindruck von Ungenauigkeit, insbesondere die von Arbeiten jüngerer Universitätsangehöriger. Mehr als mit Unerfahrenheit hat dies jedoch mit einigen Standards zu tun, die türkische Germanistinnen und Germanisten aus ihrer Heimatkultur übernehmen und welche die Rezeption ihrer Texte in Deutschland erschweren können. Der Aufsatz beschreibt anhand ausgewählter Beispiele von publizierten wissenschaftlichen Arbeiten aus den Bereichen Germanistik, Übersetzungswissenschaft und DaF einige dieser Standards.

Einleitung

Junge Akademiker und Akademikerinnen sind für ihr berufliches Fortkommen darauf angewiesen, eigene Publikationen vorzuweisen. Für Angehörige der Fakultäten der Auslandsphilologien, der Germanistik, Romanistik oder Anglistik, können sich aus dieser Anforderung ernsthafte Probleme ergeben. Entweder veröffentlichen sie ihre Arbeiten in den Fachpublikationen in ihrem Herkunftsland, im vorliegenden Fall in der Türkei, wo der begrenzteren Zahl von Anfragen wegen die Zulassungshürden tiefer sind, oder aber sie wenden sich an Zeitschriften im Zielsprachenland, im vorliegenden Fall in Deutschland. Unter anderem müssen sie sich, um Erfolg zu haben, den deutschen Schreibkonventionen anpassen. Eine solche Umstellung problemlos zu bewältigen, setzt eine breite Schreib- und Leseerfahrung voraus. Diese Erfahrung machen auch türkische Universitätsangehörige: Wer sich die deutschen Standards nicht oder noch nicht angeeignet hat, bekommt seine Arbeiten von den deutschen Redaktionen oft zurückgeschickt mit dem Vermerk ungenügend. Im „Westen“, in „Europa“ publizieren zu können, gilt daher als schwierig, denn, so besagt ein Gemeinplatz, deutsche Redaktionen stehen Arbeiten türkischer Provenienz grundsätzlich negativ gegenüber. Viele junge Universitäts-

angehörige neigen dazu, sich diese Ansicht zu eigen zu machen und vor den Schwierigkeiten zu resignieren.

Vernünftiger ist es indessen, davon auszugehen, dass die erwähnten türkischen Eigenheiten in Deutschland mehr Mühe bereiten, als sich türkische Verfasserinnen und Verfasser bewusst sind, und sich genauer mit ihnen zu befassen.

In der folgenden Arbeit werde ich daher einige stilistische Merkmale türkischer Artikel zu germanistischen Themen beschreiben, die in Deutschland und in der Türkei in wissenschaftlichen Zeitschriften zur Literatur- und Sprachwissenschaft, DaF und Übersetzungswissenschaften erschienen sind. Unter Stil bzw. stilistisch verstehe ich in einem weit gefassten Sinn die Art und Weise, in der wissenschaftliche Arbeiten geschrieben, d.h. konzipiert, aufgebaut und sprachlich verfasst sind. Der Begriff umfasst die Gesamtheit der Schreibkonventionen, denen die Textproduktion gehorcht.¹

Die Verfasserinnen und Verfasser der untersuchten Texte sind in der Türkei tätige Lehrbeauftragte, Assistenzprofessoren, Dozenten und Professorinnen. Das Schwergewicht liegt jedoch bei jüngeren, am deutschen Standard noch wenig geschulten Akademikerinnen und Akademikern. Zudem habe ich bewusst diejenigen Texte ausgewählt, welche vom deutschen Standard am meisten abweichen. Obwohl die meisten Schreibenden auch türkisch publizieren, beschränke ich mich fast ausschliesslich auf ihre deutschen Arbeiten, um von einer einheitlichen Ausrichtung auf eine intendierte deutschsprachige Rezipientengruppe ausgehen zu können.

Es handelt sich bei der vorliegenden Arbeit nicht um eine Bestandesaufnahme im klassischen Sinn, da das Korpus keine statistische Relevanz hat; dazu ist es zu klein und zu wenig systematisch zusammen getragen worden. Eher sind es Fallstudien, an denen sich einige Tendenzen ablesen und qualitativ beschreiben lassen. Die ausgewählten Merkmale entstammen den Bereichen Themenwahl, methodische Annäherung ans Thema und Aufbau der Arbeit. Besonders aufgefallen sind mir die breit ausholende Einleitung und die langsame Heranführung ans Thema, die Vorliebe für deduktives Vorgehen, das Bestreben nach Vollständigkeit, da heisst nach Darlegung aller möglichen Aspekte eines Themas, das Primat des Konzeptuellen, Programmatischen und Normativen vor den realen Verhältnissen und, als Folge davon, die geringe Zahl von empirischen Untersuchungen, die wenig entwickelte Kultur einer genauen Fragestellung, der unspezifische Umgang mit Textsorten und, in Zusammenhang damit, die verbreitete Verwendung der Textsorte Bericht, und das Vermeiden direkter Kritik.

Wenn Schreibende in auffälliger Zahl von in westlichen Wissenschaftskulturen verbreiteten strukturellen Vorgaben zur Textsorte „wissenschaftlicher Artikel“ absehen, wie

¹ Zur Frage des Stils und seiner Definition siehe Schröder, Hartmut 1995. Der Stil wissenschaftlichen Schreibens zwischen Disziplin, Kultur und Paradigma. Methodologische Anmerkungen zur interkulturellen Stilforschung. In: Stichel, Gerhard (Hrsg.). *Stilfragen*. Berlin und New York, 150-180.

sie etwa bei Weinrich (2001)² nachzulesen sind, so ist es nahe liegend, im Fall der Auslandsgermanistik die Gründe dafür in der Verwendung eigenkultureller Standards zu suchen, das heisst, in denjenigen dieser Standards, die mit den deutschen nicht übereinstimmen. Wo dies möglich ist, werde ich daher auch die Herkunft dieser Abweichungen aus dem türkischen universitären oder gesellschaftlichen Substrat ansprechen.

Ziel der Arbeit ist es, deutsche Leserinnen und Leser mit einigen türkischen Schreibgewohnheiten bekannt zu machen und ihnen so die Rezeption entsprechender Arbeiten zu erleichtern, in erster Linie aber, türkischen Germanistinnen und Germanisten Hinweise zu geben zu denjenigen der von ihnen gepflegten Merkmale, welche die Rezeption ihrer Texte im deutschen Sprachraum erschweren können. Damit verbindet sich auch die Absicht, didaktischen Bedarf auszuweisen für einen adäquaten Schreibunterricht an türkischen germanistischen Fakultäten.³ Eine höher stehende Richtigkeit zu postulieren ist nicht angestrebt; Zweck der Arbeit ist es, die Chance türkischer Schreibender zu verbessern, in deutschsprachigen Zeitschriften zu veröffentlichen.

Forschungsstand

Zur interkulturellen Erforschung der Wissenschaftssprache sind seit den ersten Arbeiten von Michael Clyne⁴ Mitte der achtziger Jahre zahlreiche Einzel- sowie vergleichende Untersuchungen erschienen: Sie befassen sich entweder mit den Schreibkonventionen einer bestimmten Kultur oder mit den Konventionen zweier Kulturen zum Zweck ihrer Gegenüberstellung. Der Fremdsprachen- bzw. Auslandsphilologie sind dagegen noch weniger Studien gewidmet. Ihre eigentliche Zwischenstellung zwischen zwei Wissen-

² Weinrich, Harald 2001. Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft. In: ders., *Sprache, das heisst Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 253-268.

³ Diese Notwendigkeit wird von mehreren Autorinnen unterstrichen, siehe etwa Şenöz-Ayata, Canan. Metindilbilimsel Yöntemle Bilişimsel Metin Çözümlemesi (Die Analyse wissenschaftlicher Texte mit textlinguistischer Methode). In: Nedret Öztokat (Hrsg.). *Disiplinlerarası Ortam ve Yöntem Sorunları (Interdisziplinäres Umfeld und Methodenfragen)*. Istanbul: Multilingual Yayınları (im Druck), 1, Anm. 1 und 6. Eine allgemeine Verständigung über Grundfragen des wissenschaftlichen Schreibens besteht jedoch nicht. So geht etwa Şenöz-Ayata von einer Dreiteilung des wissenschaftlichen Artikels in giriş-gelişme-sonuç (Einleitung - „Entwicklung“, etwa: Argumentation - Schluss) aus, „wie es auch in den andern Textsorten [üblich ist]“ (Übertr. H.R.), op. cit. 2. Diese Dreiteilung ist sowohl im schulischen Aufsatzunterricht als auch in der literaturwissenschaftlichen Textanalyse etwa in der Germanistik an türkischen Universitäten das allgemein verbreitete Textbaumodell. Im Gegensatz dazu steht Weinrichs „wissenschaftlicher Vierschritt“, den er als allgemeines Modell des wissenschaftlichen Verfahrens versteht, also 1. Forschungsstand, 2. spezifische (empirische) Forschungsleistung, 3. Diskussion der Ergebnisse, 4. Ausblick auf weitere Forschungen. op. cit. (siehe Anm. 2), 256 ff. Ich danke Canan Şenöz-Ayata für die freundliche Zurverfügungstellung ihrer Manuskripte.

⁴ zum Beispiel: Clyne, Michael 1991. Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte. In: *Info Deutsch als Fremdsprache* 18, München: Iudicium, 376-383.

schaftskulturen und die Interferenzen, die sich daraus ergeben, machen jedoch das Interesse dieses Gebietes aus.

Was die türkische Wissenschaftskultur betrifft, so sind entsprechend wenige metatextliche Untersuchungen erschienen. Einzelsprachliche Untersuchungen wissenschaftlicher Textsorten haben Emel Huber und Leyla Subaşı-Uzun vorgelegt in ihren Arbeiten zur Funktion von Einleitung und Schlussteil in türkischen Linguistik-Texten⁵ oder dem Verhältnis zwischen Textsorte und Schreibhandlung⁶ sowie Canan Şenöz Ayatas in ihrer Arbeit zum Einsatz textlinguistischer Methoden bei der Analyse wissenschaftlicher Texte, in der sie den Textaufbau von vier linguistischen Arbeiten auswertet.⁷

Auf einem Korpus von über fünfzig wissenschaftlichen Texten teilweise auch aus der türkischen Germanistik baut der Aufsatz von Çağlar Tanyeri und Turgay Kurultay auf, eine kritische Bilanz von Arbeitsweisen, Themen und Methoden verschiedener Zweige der türkischen Philologie bis 1996.⁸ Der Aufsatz ist ein grundlegender Beitrag zum Thema Wissenschaftlichkeit türkischer akademischer Arbeiten und thematisiert einige der Probleme, die auch Inhalt dieses Aufsatzes sind; allerdings richtet er sich ausschliesslich an ein türkisches Publikum.

In der türkischen Germanistik, obwohl diese unter den türkischen Auslandsphilologien, der Affinität und gemeinsamen Geschichte Deutschlands und der Türkei entsprechend, eine privilegierte Stellung einnimmt, liegt bisher erst der interkulturelle Vergleich wissenschaftlicher Texte von Canan Şenöz Ayata vor.⁹ Sie untersucht darin Textbaupläne deutscher und türkischer sprachwissenschaftlicher Texte, insbesondere die In-

⁵ Huber, Emel; [Subaşı-Uzun, Leylâ 2000. Dilbilim alanında Türkçe yazılan bilimsel metinler üzerine gözlemler (Untersuchungen wissenschaftlicher türkischer Texte aus dem Bereich der Sprachwissenschaft). In: *Bildiriler (Mitteilungen)*. XIII. Dilbilim Kurultayı, 13-15 Mayıs 1999, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 201-215.

⁶ Huber, Emel; Subaşı-Uzun, Leylâ 2001. Metin Türü ve Yazma Edimi İlişkisi: Bilimsel Metin ve Yazma Edimi (Beziehung zwischen Textsorte und Schreibhandlung: Wissenschaftliche Texte und Schreibhandlung). In: *Dilbilim Araştırmaları* (Sprachwissenschaftliche Forschungen). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 9-35.

⁷ op. cit. (siehe Anm. 3).

⁸ Tanyeri, Çağlar; Kurultay, Turgay 1997. Bilimselliğin Neresindeyiz? Türkiye'de Kültür Bilimleri Alanındaki Çalışmalar Üzerine Bazı Gözlemler ve Düşünceler (Wo stehen wir mit der Wissenschaftlichkeit? Beobachtungen und Gedanken zu Arbeiten aus dem Bereich der Kulturwissenschaften in der Türkei). In: *6. Germanistik Sempozyumu*. Mersin Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, 444-459.

Die Untersuchung wurde teilweise innerhalb des Unterrichtsprogrammes für Promovierende der Germanistikabteilung der Istanbul Universität des Jahres 1996/1997 durchgeführt; sie stützt sich auf türkische Publikationen aus dem Bereich der Sprach-, Übersetzungs- und Literaturwissenschaft sowie des Fremdsprachenunterrichts.

⁹ Şenöz-Ayata, Canan 2002. Ein interkultureller Vergleich von Wissenschaftstexten, dargestellt am Beispiel von deutsch- und türkischsprachigen Linguistik-Texten. In: *Differenzen: Interkulturelle Probleme und Möglichkeiten in Sprache, Literatur und Kultur*. Kongress der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, 4.-7.-September 2002. Salzburg: Universität Salzburg.

haltskomponenten von Einleitung und Schlussteil; ihre Arbeit werde ich weiter unten ausführlicher erwähnen.

Im vorliegenden Beitrag steht die Rezeption bzw. die Rezeptionsfähigkeit der untersuchten Texte jedoch stärker im Vordergrund als in den erwähnten Arbeiten, sei es durch einzelne explizite Hinweise, sei es durchgehend durch die Ausrichtung auf die Frage nach der Kompatibilität mit deutschen Leseerwartungen.

Praktische Ausgangslage

Im Winter 2003/2004 schlug mir Hans-Werner Schmidt, der Leiter der Abteilung für Pädagogische Verbindungsarbeit des Goethe-Institutes Istanbul, vor, einen Kurs durchzuführen zum Thema „wissenschaftliche Texte verfassen“, den er auf das Programm des Institutes setzen wolle. Er sei, in der Folge einer beträchtlichen Verschärfung der Publikationsverhältnisse für türkische Universitätsangehörige, mit dem Aufbereiten von wissenschaftlichen Artikeln stark belastet. Deren Verfasserinnen und Verfasser, unsicher, ob ihre Texte den Ansprüchen deutscher Redaktionen genügen, bäten ihn in zunehmendem Mass um kritische Durchsicht und Korrektur; die eingangs erwähnte Resignation vor dem vermeintlichen deutschen Vorurteil türkischen Arbeiten gegenüber habe zu einer gedrückten Stimmung geführt.

Nun ist allerdings die erwähnte Verschärfung der Publikationsbedingungen eine reale Hürde. Seit dem Jahr 2000 gibt es Listen von Zeitschriften, die der türkische staatliche Hochschulrat YÖK aufgestellt hat; nur wer in einer davon mindestens einen Artikel veröffentlicht, kann sich zur Dozentenprüfung an einer türkischen Universität anmelden.¹⁰ Die Verfasser der Listen haben sich an europäischen und amerikanischen Fachpublikationen orientiert und vor allem etablierte und renommierte Publikationen aufgenommen. Im Bereich der Germanistik bzw. Sprachwissenschaft sind dies etwa das Archiv für das Studium der Neueren Sprachen und Literaturen, die Beiträge zur Geschichte der Deutschen Sprache und Literatur, die Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, das Jahrbuch für Internationale Germanistik, die Modern Language Review, die Modern Philology, die Neue Rundschau und zahlreiche andere. Publikationen in türkischen Zeitschriften werden nur noch angerechnet, wenn es sich um Hakemli Dergiler handelt, Zeitschriften, deren Redaktionen über einen wissenschaftlichen Beirat verfügen.¹¹

Damit ist der Druck auf die jungen türkischen Akademiker und Akademikerinnen gestiegen, den Standards und Konventionen dieser Publikationen gerecht zu werden.

¹⁰ Diese Anforderungen können je nach Universität und Fachbereich variieren.

¹¹ Dass auf der Liste keine Fachzeitschriften aus relativ jungen Disziplinen wie Deutsch als Fremdsprache oder interkulturelle Sprach- und Literaturwissenschaft zu finden sind, engt das Spektrum für Auslandsphilologinnen und -philologen zusätzlich ein. Auf diese gesamte Problematik der YÖK-Listen werde ich in der vorliegenden Arbeit nicht eingehen. Ein Blick auf das Wissenschaftsverständnis, das hinter der Auswahl der Zeitschriften steht, könnte jedoch aufschlussreich sein.

Dies scheint nicht weiter erwähnenswert, sind doch Änderungen in den Publikationsbedingungen, Restriktionen, Zulassungsverschärfungen oder aber -erleichterungen im akademischen Betrieb kein unbekanntes Phänomen.

Geschlossene Bibliotheken

Für türkische Universitätsangehörige besteht aber als zusätzliche Hürde die schwierige Beschaffung von Zeitschriften und Büchern, vor allem ausländischer Herkunft. Die Publikationen der Liste des YÖK sind nur zum kleinsten Teil in türkischen Bibliotheken greifbar und müssen über die kostspielige und zeitraubende Fernleihe bestellt werden. Das Bibliothekswesen an türkischen staatlichen Universitäten ist nicht nur im Bereich der Literatur- und Sprachwissenschaft, dort aber ganz besonders, in einem ausserordentlich schlechten Zustand. In den letzten Jahren sind zu diesem Problem zahlreiche Artikel vor allem in wissenschaftlichen Publikumszeitschriften erschienen.¹² Die Bibliotheken der staatlichen Universitäten verfügen nicht über genügend Kredite, sich laufende Periodika oder gar Bibliografien zu leisten. Anschaffungen werden kaum getätigt, so dass in den Regalen vor allem die Publikationen der Angehörigen der eigenen Universität stehen, Magister-, Doktor- und Habilitationsarbeiten. In den Bibliotheken der Abteilungen gibt es zwar Handbibliotheken, in die gestellt wird, was man geschenkt bekommt, aus Nachlässen oder andern Bibliotheken, die geschlossen werden. Da jedoch kein Personal für die Aufbereitung der Bestände frei gestellt werden kann, gibt es in den Abteilungsbibliotheken häufig weder eine manuelle noch eine elektronische Katalogisierung, so dass, wer dennoch diese Bibliotheken benützen will, in aufwändiger Sucharbeit durch die Regale geht, den Kopf einmal nach rechts, einmal nach links geneigt, und sich durch die Titel auf den Buchrücken liest. Studierende halten sich daher lieber an die Angaben ihrer Dozierenden, statt auf eigene Faust zu forschen und zu lesen. Die Beziehungen zwischen Studierenden, Assistenten und Dozierenden sind unter solchen Umständen lebensnotwendig. Durch gute Kontakte erhält man Publikationen, die sich andere, vielleicht ältere Kolleginnen und Kollegen kaufen konnten oder von Kongressen im Ausland mitbrachten, ausgeliehen und kann sich davon Kopien erstellen. Im Gegenzug stellt man eigenen Besitz zur Verfügung. Wer eine der teuren akademischen Zeitschriften besitzt, denkt nicht daran, sie im Institut zu deponieren, wo sie auch Assistenten und Studierende lesen könnten, dazu sind solche Exemplare zu wertvoll. Studierende sehen denn auch wissenschaftliche Zeitschriften und Bücher, auch literarische Texte, meist nur in Form von Fotokopien, und haben oft keine praktische Vorstellung vom wissenschaft-

¹² Siehe dazu zum Beispiel Cumhuriyet Bilim Teknik vom 4. und 18. Mai 2002, 14. Juni 2003 und passim, sowie die Studie von Bülent Yılmaz, „Türkiye’de Eğitim Politikası ve Kütüphane“ („Erziehungspolitik und Bibliotheken in der Türkei“), Türk Kütüphaneciler Derneği Ankara Şubesi, Ankara 2004.

lichen Wert solcher Zeitschriften.¹³ Gelernt wird aus Vorlesungsnotizen und Diktaten von Lehrpersonen. Schreiben lernen durch Lesen, nach wie vor eine der verbreitetsten Methoden zur Aneignung wissenschaftlicher Arbeitstechnik und wissenschaftlicher Sozialisation im deutschen Sprachraum, oder, nach Gabriele Graefen, zum Erwerb des für die wissenschaftliche Publikationstätigkeit notwendigen Textartwissens,¹⁴ scheidet als Methode daher weitgehend aus. Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben, wie sie im angelsächsischen Raum unter der Bezeichnung Essay Writing oder Academic Writing zu den Lehrfächern gehören,¹⁵ werden zwar an den germanistischen Abteilungen angeboten, betreffen aber vorwiegend die formale Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten wie Kapiteleinteilung, Quellenverzeichnis, graphische Gestaltung und Fussnoten und fragen in der Regel nicht nach der Forschungshaltung, die sich darin ausdrückt.

Je weniger man daher im System der gegenseitigen Hilfe verankert ist, je weniger man in der Folge zu Lesestoff kommt, desto mehr wird man Schwierigkeiten haben, seine Laufbahn konsequent aufzubauen. Diese Situation ist der Kritik unter Universitätsangehörigen nicht förderlich. Dies drückt sich in einer zögernden Haltung vor konkreten Namensnennungen in kritischen Untersuchungen aus und trägt so, neben andern Ursachen, dazu bei, dass wissenschaftliche Arbeiten von Ungenauigkeit und Unschärfe geprägt sind. Dafür sind allerdings auch zahlreiche andere, in der vorliegenden Arbeit beschriebene Ursachen verantwortlich.

Der komplexe Bereich der Kritik und des Umganges damit ist eine gesellschaftliche Frage, von der jedoch die wissenschaftliche Forschung, der Kritik als inhärenter Bestandteil eignet, besonders stark betroffen ist. Ich werde darauf nicht eingehen; das Problem erfordert sorgfältige Einzeluntersuchungen vor allem aus soziologischer Hand. Seit der Öffnung der letzten Jahre sind zu diesem und verwandten Themen, etwa der Frage nach der Kunst- und Literaturkritik, bereits einzelne Untersuchungen erschienen.¹⁶

¹³ Harald Weinrich nennt den wissenschaftlichen Artikel „die Leitgattung der modernen Wissenschaften“, relativiert diese Vorrangstellung jedoch für die Geisteswissenschaften. O. cit. (siehe Anm. 2), 256 bzw. 264.

¹⁴ Graefen, Gabriele 1997. Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation. Frankfurt: Peter Lang.

¹⁵ Graefen, op. cit. (siehe Anm. 14), 63 ff.

¹⁶ In einem Interview sucht der Lyriker und Autor Güngör Gençay eine Erklärung für die verbreitete Tendenz, literarische Texte in Rezensionen nicht kritisch zu besprechen, sondern sie lediglich vorzustellen: „Jede Kritik ist Anlass zu Streit und zu Gewalt, ausgehend von der stärkeren Seite. In der Familie sind es die Älteren, in der Schule die Lehrpersonen, im Beruf der Meister oder Vorgesetzte, und für den einfachen Menschen von der Strasse eben die, welche über ihn bestimmen, die nicht kritisiert werden dürfen. Der Reflex eines solchermassen kritiklosen gesellschaftlichen Lebens manifestiert sich dann auch im Literaturbetrieb in einer unfruchtbaren Situation hinsichtlich der [Literatur-]Kritik.“ Gülenay C. 2004. Her eleştiri, güçlü taraftan uygulan bir şiddet nedenidir. Güngör Gençay‘la yaptıkları üzerine (Jede Kritik ist Anlass zu Gewalt von Seite des Stärkeren. Gespräch mit Güngör Gençay über seine Werke). In: *Cumhuriyet Kitap*, 19.8.2004, 4 (Übertr. H.R.).

Lektüren

Der Kurs zum Thema „wissenschaftliche Texte verfassen“ des Goethe-Institutes hatte zum Ziel, junge Universitätsangehörige für Unterschiede in den Schreib- und damit den Forschungskonventionen der türkischen und deutschen Traditionen zu sensibilisieren; er stand von Anfang an im Zeichen der Nachwuchsförderung. Zur Vorbereitung las ich unpublizierte Arbeiten, die mir für den Kurs zur Verfügung gestellt worden waren, aber auch in türkischen und deutschen Zeitschriften publizierte Artikel türkischer Autorinnen und Autoren. Der konzentrierte Eindruck, den diese Lektüren hinterliessen, leitete anschliessend die inhaltliche Gestaltung des Kurses. Während des Lesens vermochte ich mich oft kaum auf das Wesentliche der Texte zu konzentrieren, weil formale und inhaltliche Abweichungen vom deutschen Standard meine Aufmerksamkeit strapazierten und die dauernde metasprachliche Kommentierung des Gelesenen veranlassten. Ich machte erneut die Erfahrung, wie sehr der Stil einer Arbeit Bestandteil ihres Inhaltes sein kann, wie dies Hartmut Schröder umfassend dokumentiert.¹⁷ Die meisten Veröffentlichungen waren klare Verstösse gegen die deutsche Definition von wissenschaftlichem Vorgehen, und sie lassen sich impressionistisch vorerst mit dem Eindruck verschiedener Mängel zusammenfassen: des Mangels an Genauigkeit, an Griffigkeit, an Strenge und Stringenz, an Einheitlichkeit und Kohärenz. Die Lektüre war nicht anregend, und ich hatte danach nicht das befreiende Gefühl, etwas gelernt zu haben. Dass die Platzierung dieser Arbeiten problematisch ist, konnte ich sogleich nachvollziehen.

Bereits am ersten Kurstag wurde klar, dass die erwähnten Auffälligkeiten zu einem guten Teil nicht auf Unkenntnis oder Mangel an Erfahrung der Schreibenden zurück zu führen sind, sondern auf ein Substrat an türkischen Schreib- und Forschungskonventionen, und dass viele Dozierende die ihnen anvertrauten Studierenden bei schriftlichen Arbeiten wie Doktorat oder Magister gezielt auf gewisse Konventionen verpflichten wie etwa den breiten Einstieg ins Thema, wie er weiter unten beschrieben wird. Sind die Betreffenden erst selber für ihre Publikationen verantwortlich, haben sich diese methodischen und stilistischen Eigenheiten eingeschliffen und verfestigt-

Methodische Überlegungen

Um zu eruieren, ob es sich bei den festgestellten Auffälligkeiten um Anfängerfehler oder aber um eine verbreitete Schreibhaltung handele, dehnte ich die Lektüren auch auf Publikationen erfahrener Dozierender aus. Die Untersuchung von ungeschminktem, nicht korrigiertem Verhalten junger und wenig erfahrener Schreibender kann zwar interessante Aufschlüsse über Spezifika der jeweiligen nationalen Kulturen geben. Dabei ist jedoch selbstredend zu trennen zwischen „Anfängerfehlern“, von denen ein Teil interkulturell verbreitet sein dürften, wie einschlägige Handbücher für Studierende verschie-

¹⁷ op. cit. (siehe Anm. 1).

dener Länder belegen,¹⁸ und Charakteristika der entsprechenden Wissenschaftskultur. Während sich in türkischen Zeitschriften, wo naturgemäß mehr jüngere Autorinnen und Autoren publizieren, bedeutend mehr türkische Eigenheiten finden, wird in internationalen Publikationen öfter standardisiert, zum Teil von den gleichen Autorinnen und Autoren.

Ein spezifisches Problem bei der Untersuchung von Textmaterial aus der Auslandsgermanistik bzw. der Fremdsprachenphilologie, die doppelte Schicht von Schreibhaltungen, die im Text vorhanden sein kann, verlangt einen Blick auch auf die Standards der Ursprungskultur, welche im Text transportiert werden können. Insofern unterscheiden sich Untersuchungen der Wissenschaftssprache in der Auslandsgermanistik von interkulturellen vergleichenden Untersuchungen. Letztere haben es in der Regel mit je einer „eigenen“, „einheimischen“ Konvention zu tun, die dann mit der je andern in Beziehung gesetzt wird. Notwendige Grundlage zu einer sinnvollen Auswertung von im Text zutage tretenden Schreibhaltungen und ihrer möglichen Interferenzen bildet demnach die Einsicht auch in wissenschaftshistorische, universitäre, soziale, psychologische und philosophische Gegebenheiten.¹⁹

In dieser Arbeit wird der Anspruch, die türkischen Schreibkonventionen mindestens teilweise dem deutschen Standard anzupassen, nicht zur Diskussion gestellt, obwohl ich eine solche Diskussion für wünschenswert halte. Auch im Kurs konnten wir uns solche Erwägungen nicht leisten: Die erwähnten curricularen Erfordernisse verpflichten türkische Germanistinnen und Germanisten vorläufig darauf, sich so weit wie möglich anzupassen.

Beispiel 1: Aus dem Überangebot an Themen

In seinem Artikel zum türkischen Adoleszenzroman²⁰ stellt Hikmet Asutay gleich im ersten Abschnitt sein Thema vor: den „Adoleszenzroman im Türkischen und seine Beru-

¹⁸ Unter den Handbüchern speziell zu erwähnen sind der Klassiker von Umberto Eco von 1977, *Come si fa una tesi di laurea*, der sich bis heute in zahlreichen Editionen und Übersetzungen auf dem Markt hält, deutsch: Eco, Umberto 2002. *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeiten in den Geistes- und Sozialwissenschaften*. Heidelberg: Müller, Hüthig (UTB 1512), und die Neubearbeitung von Eckhardt Meyer-Krentlers Handbuch durch Burkhard Moennighoff 2001, *Arbeitstechniken Literaturwissenschaft*. München: Wilhelm Fink Verlag (UTB 1582).

Der Forschungswert solcher Handbücher für die interkulturelle Untersuchung wissenschaftlicher Texte besteht auch darin, dass sie Anfängerfehler implizit oder explizit nennen.

¹⁹ Siehe zu dieser Frage Reuter, Ewald 2003. Wissenschaftliches Schreiben im Umbruch. Über einige Folgen der Globalisierung in den Fremdsprachenphilologien. In: *Info Deutsch als Fremdsprache* 30. München: Iudicium, 323-334.

²⁰ Asutay, Hikmet 2003. Der Adoleszenzroman in der türkischen Jugendliteratur und Literaturunterricht in der Türkei. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8 [www.ualberta.ca/~german/ejournal/asutay2.htm].

fung zur Pädagogik als Lese- und Literatursozialisationsmittel im Literaturunterricht in der Schule.“ Die Forschungsintention ist damit gesetzt, eine weitere Fragestellung ist nicht vorzufinden.

Der Artikel umfasst gesamthaft sechs Seiten, dreieinhalb Seiten Text, etwa eineinhalb Seiten Bibliographie, in Primär- und Sekundärliteratur gegliedert, und eine knappe Seite Anmerkungen. Entsprechend dem zweiteiligen Thema besteht der Textteil der Arbeit aus zwei Teilen.

Der erste Teil des Textes behandelt auf knapp zweieinhalb Seiten zuerst Fragen der Begrifflichkeit von Adoleszenzroman bzw. Jugendroman. Der Terminus Literatursozialisation wird hingegen nicht definiert. Darauf folgen literatursoziologische Hinweise zum Fehlen von Abteilungen für Jugendliteratur in türkischen Buchhandlungen und Bibliotheken, im Gegensatz zu den Abteilungen für Kinder- und Schulliteratur. Dann werden Romane, in denen Jugendliche thematisiert werden, von solchen abgegrenzt, die für Jugendliche geschrieben werden. Hier folgt ein kurzer Rückblick auf die osmanische Zeit und die verspätete Einführung des Buchdrucks 1730, welche vom Autor für die späte Entwicklung des türkischen Romans im 19. Jh. verantwortlich gemacht wird. In einem Satz werden die strukturalen Eigenschaften der Liebesgeschichten in der Volksliteratur erwähnt, wie sie vom Roman aufgenommen worden sind, nämlich „die Phase des Sich-Verliebens, die der Trennung der Liebenden aus verschiedenen Gründen (...) und schliesslich die der Wiedervereinigung oder auch Nicht-Vereinigung der Liebenden.“ Gleich anschliessend wird die wichtigste Revolution mit Blick auf das literarische Leben erwähnt, die Atatürksche Schriftrevolution von 1928, ohne dass allerdings ein Zusammenhang mit dem Adoleszenzroman oder mit dem Roman überhaupt hergestellt wird. Eine Rückkehr ins 19. Jahrhundert erlaubt sodann eine kurze Aufarbeitung politischer und literaturgeschichtlicher Ereignisse und einen Blick auf den Adoleszenzroman um 1900, dessen Helden das Dilemma zwischen Tradition und Verwestlichung personifizieren. Diese Epoche des Schwankens zwischen Tradition und Moderne reicht „bis fast in die 50er und auch 70er Jahre.“ Darauf folgt ein Abschnitt über Probleme von Jugendlichen vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jh., die jedoch so formuliert sind, dass sie sich sowohl auf gesellschaftlich-soziale als auch auf innerliterarische Gegebenheiten beziehen könnten. Darauf springen wir in die Gegenwart und lernen summarisch einige zeitgenössische Adoleszenzromane kennen, die nun speziell für Jugendliche geschrieben wurden und von denen sich einer, ein türkisches Novum, auch der Sprache der Jugendlichen bedient.

Damit ist der erste Teil zu Ende. Es folgt der zweite Teil des Textes auf einer knappen Seite mit möglichen pädagogischen Implikationen der Adoleszenzliteratur. Damit ändert sich auch die Textsorte; von einer beschreibend-aufzählenden Schreibweise kommt der Autor zum Kritisch-Programmatischen. Viele Themen kommen auch hier zusammen: Vorschläge dafür, den Adoleszenzroman in den Literaturunterricht der Sekundarschule aufzunehmen, das schnelle Erwachsenwerden der Kinder, audiovisuelle Techniken, der Adoleszenzroman als Hilfe für Lehrkräfte, die Subkultur der Jugendli-

chen besser zu verstehen, die Reformbedürftigkeit des türkischen Literaturunterrichtes, der dringend notwendige Aufbau einer Lesesozialisation, der Fremdsprachenunterricht, die Trägheit, mit der im türkischen Schulsystem Neuerungen eingeführt werden, der veraltete Leseunterricht mit adaptierten Fragmenten sogar aus der klassischen Weltliteratur, der Prüfungsstress der Schüler, die fehlende Zeit für das Lesen und die Notwendigkeit, den Lernenden unabhängiges Denken beizubringen.

Aus der Fülle von Themen, die der Autor zusammengetragen hat, ragt keines seiner besonderen Bedeutung für die Untersuchung wegen hervor, und ein Entscheid für eine detaillierte Untersuchung ist nicht getroffen worden. Die Themen, die hier zusammengefasst wurden, sind auch im Text nicht miteinander verknüpft, sondern parataktisch hintereinandergereiht, so dass sich der Artikel wie die Vorarbeit zu einer Studie in dem genannten Themenfeld liest, die alle Bereiche vorerst abtastet. Indessen sind mehrere von den Themen durchaus von breitem Interesse wie zum Beispiel das Fehlen einer eigentlichen Jugendliteratur in der Türkei oder die Frage, was hier unter Literatursozialisation verstanden wird. Auch die Darstellung des Literaturverständnisses einer ausgewählten historischen Epoche oder eine soziologische Untersuchung des Bibliotheksangebotes für Jugendliche und der Titel, welche sie sich daraus ausleihen, hätten untersucht werden können. Darstellungen aus Deutschland zum Leseverhalten von Jugendlichen hätten methodisch Wege aufzeigen können.

Asutays Arbeit kann stellvertretend für ein Phänomen stehen, das in zahlreichen türkischen Arbeiten auftaucht: Die Sammeltätigkeit, das Suchen und Zusammentragen von allen möglichen Aspekten und Teilaspekten eines übergeordneten Themas wie hier der Adoleszenzliteratur. Diese Sammeltätigkeit scheint stets eine wie immer auch geartete hypothetische Vollständigkeit anzustreben und von der Vorstellung eines Ganzen auszugehen, nicht von einem Einzelproblem. Was jedoch vorerst als Bemühung zur lückenlosen Erfassung auftritt, wird oft, wenn es darum geht, ins Einzelne vorzudringen, abgebrochen. Dies verhindert wesentlich den Einsatz einer wissenschaftlichen Lupe, die, über das Ganze gelegt, einen Teil davon herauszuheben in der Lage wäre, und so einen einzelnen und konkreten Fall stellvertretend für ein allgemeines Problem behandeln könnte. Das Fehlen einer Kultur der Fragestellung, die dem Thema Grenzen und Richtung auferlegt, ist hier wesentlich verantwortlich für diese Ungenauigkeit.²¹

Beispiel 2:

Zur Qualität der Fragestellung

Emel Huber und Leylâ Uzun haben in ihrer Untersuchung von 88 türkischen Arbeiten zu sprachwissenschaftlichen Themen festgestellt, dass nur in 28 Arbeiten die Einleitung explizite Angaben zu Thema, Textsorte und Ziel der Arbeit enthält. In 21 Arbeiten stehen entsprechende Angaben nicht für sich, sondern sind in anderen Informationen ver-

²¹ Zum untrennbaren Zusammenhang zwischen Fragestellung und Forschungshaltung siehe Reuter, op. cit. (siehe Anm. 19), 325.

packt, etwa in methodischen Überlegungen. In 24 weiteren Arbeiten werden Thema und Ziel überhaupt nicht in der Einleitung angesprochen, sondern erst in später folgenden Textabschnitten, und in 15 Arbeiten fehlen sie ganz.²²

Ob auch in germanistischen türkischen Arbeiten ähnliche Verhältnisse vorzufinden sind, müsste abgeklärt werden, jedoch lassen die untersuchten Texte eine solche Annahme zu. Der quantitative Befund von Huber und Uzun wäre nun allerdings mit qualitativen Einzelstudien zum Problem der Fragestellung zu ergänzen. Stellvertretend sei hier nur ein Beispiel dafür angeführt, dass auch bei offensichtlichem Vorhandensein einer Fragestellung eine stringente Untersuchung nicht unbedingt zustande kommen muss.

In seiner literaturwissenschaftliche Arbeit „Stellenwert der türkischen Migrantenliteratur in der deutschen Literaturszene“²³ widmet sich Can Bulut, unter ausführlicher Verwendung der bekanntesten deutschen Studien zum Thema Migrantenliteratur der Frage, wie die Literatur von nicht deutschsprachigen Autorinnen und Autoren im literarischen Leben in Deutschland besser zu integrieren sei.

Auch diese Arbeit, flüssig zu lesen und klar aufgebaut, tendiert dazu, einen Überblick zu geben, und zwar über möglichst viele der zahlreichen Argumente der Diskussion zur Migrantenliteratur in Deutschland. Die Fragestellung, die dem entgegenwirken und eine klärende Einschränkung herbeiführen müsste, lautet folgendermassen; sie steht auf der ersten Seite der Arbeit:

Im folgenden wollen wir herausfinden, welche Gründe das Fussfassen dieser Literatur auf dem deutschen Literaturmarkt erschweren, warum sogar interessante und anspruchsvolle Themen literarisch schlecht verarbeitet werden, und Überlegungen zu den Lösungsvorschlägen anstellen.

Von den drei Fragen, die hier behandelt werden sollen, scheint sich die erste auf einen ökonomischen Befund zu beziehen, den Markt; die zweite betrifft ein literarisch-poetologisches Problem, nämlich die Kunst der literarischen Verarbeitung gewisser Themen, und als Letztes verspricht der Autor Handlungsanleitung.

Der Begriff des Literaturmarkts, der eingangs der Fragestellung steht, wird jedoch nicht definiert; dies ist insofern ein Problem, als sowohl im Titel des Aufsatzes als auch an andern Stellen der Arbeit gleichbedeutend mit Markt der umgangssprachlich-journalistische Begriff *Literaturszene* verwendet wird. Welche Bereiche dieses Marktes bzw. dieser Szene den Autor interessieren, ob dies eher die Rezeption durch ein lesendes Publikum oder doch eher der Zugang zu Verlagen ist, wird daher bis zum Schluss der Arbeit nicht ganz klar, und der zu untersuchende Gegenstand wird nicht genau bezeichnet. Der Aufsatz enthält literarische, soziologische und ethnologische Überlegungen, je nachdem, welche der zahlreichen Studien gerade zitiert wird, darunter seit längerer Zeit

²² op. cit. (siehe Anm. 6).

²³ Bulut, Can 1997. Stellenwert der türkischen Migrantenliteratur in der deutschen Literaturszene. In: *6. Germanistik Sempozyumu*. Mersin: Mersin Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, 63-76.

aus dem Bereich der Migrantenliteratur bekannte Namen wie Irmgard Ackermann, Yüksel Pazarkaya, Rafik Schami und Suleman Taufiq sowie Harald Weinrich. Eine kompilatorische Literaturarbeit, die sich dem aktuellen Stand der Diskussion auf dem Gebiet der Migrantenliteratur in Deutschland widmet, hätte möglicherweise ein Ausweg aus dem Dilemma verschiedener thematischer Orientierungen sein können, das hier wesentlich für den Eindruck des Vagen und Unbestimmten verantwortlich ist. Jedoch verwirrt der Aufsatz aus dem Jahr 1997 diese Option dadurch, dass von insgesamt zwanzig verwendeten Titeln Sekundärliteratur je einer aus den Jahren 1982, 1983, 1984 und 1988 stammt, zwei von 1985, neun von 1986 und nur fünf aus den Jahren 1990 bis 1996.

Beispiel 3: Kritik tarnen

Ein weiteres Beispiel für einen unadäquaten Einsatz der Fragestellung ist der Aufsatz von Ünal Abalı und Şerife Yıldız, „Türkisches oder deutsches Modell? Bilinguale Schulen in der Türkei und in Deutschland“²⁴. Die Arbeit beginnt unmittelbar mit der Fragestellung:

Der vorliegende Beitrag versucht, einen ersten Vergleich zwischen den bilingualen Sekundarschulen in der Türkei und in Deutschland anzustellen, der bisher von der Erziehungs- oder Sprachwissenschaft noch nicht thematisiert wurde. Es handelt sich hier um eine einführende Bestandesaufnahme und einen Vergleich unter der besonderen Berücksichtigung der bildungspolitischen und didaktischen Aspekte.

Bestandesaufnahme und Vergleich sind als Verfahren vertraut; jedoch wird das Objekt der in Aussicht gestellten Bestandesaufnahme nicht bestimmt, so dass hier eine mögliche Erwartung im Sand verlaufen muss, dies insbesondere, da sich keine Hinweise auf ein empirisches Vorgehen, aber auch nicht auf andere Untersuchungsmethoden finden.²⁵ Man wird sehen, dass der Begriff Bestandesaufnahme, der eine Untersuchung verspricht, lediglich ein Euphemismus für eine rapportierende Aufstellung von Lehr- und Stundenplänen ist, wie überhaupt die Arbeit in ihrem Versuch, alle Schultypen mit bilinguaem Unterricht in der Türkei aufzulisten, an die weiter oben erwähnte Sammeltätigkeit erinnert. Leicht fokussierend wirken lediglich die Ausdrücke „bildungspolitisch“ und „didaktisch“. Da jedoch nicht präzisiert wird, wessen bildungspolitische Aspekte besonders berücksichtigt werden sollen, ist diese ganze einleitende Passage, die Rezeption der Arbeit erleichtern und die Lesenden in ihrem Verständnis leiten sollte, wissenschaftlich wertlos. Man wird später sehen, dass sie erst *nach* der Lektüre des Aufsatzes einigermassen verständlich wird.

²⁴ Abalı, Ünal; Yıldız, Şerife 2003. Türkisches oder deutsches Modell? Bilinguale Schulen in der Türkei und in Deutschland. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8 [www.uAlberta.ca/~german/ejournal/abali1.htm].

²⁵ Bei der Diskussion der Komponenten der Einleitung eines wissenschaftlichen Artikels vertrat ein Kursteilnehmer aus dem akademischen Mittelbau die Ansicht, methodische Überlegungen gehörten nicht in einen wissenschaftlichen Aufsatz, da sie zu dessen Verschulung führten.

Später im Text werden bilinguale Schulen definiert, ausführlich die türkischen und knapp die deutschen, mit einem historischen Abriss über die Entstehung der türkischen bilingualen Schulen und der Geschichte der Bildungssprache in der Türkei, gefolgt von tabellarischen Stundenplänen der heutigen bilingualen Schulen für Pflichtfächer, für Pflichtfächer des Fremdsprachenzugs, für Wahlpflichtfächer und Wahlpflichtfächer des Fremdsprachenzugs. Danach werden bilinguale Schulen in Deutschland vorgestellt, jedoch weit weniger ausführlich und mit steten Verweisen auf die türkischen Verhältnisse, ergänzt mit einer Studententafel eines ausgewählten Gymnasiums in Deutschland.

Die Bestandesaufnahmen der diversen Schultypen erfolgen fast ausschliesslich über ihre konzeptuellen und programmatischen Vorgaben. Neben Stundenplänen sind dies Beschlüsse des Erziehungsministeriums oder Hinweise zu Gesetzen aus dem Erziehungsbereich.

Irritierend wirkt die Asymmetrie, mit der die deutschen und die türkischen Schulen behandelt werden, und die mit dem Titel der Arbeit kontrastiert.²⁶ Spätestens hier vermutet man daher, dass die eingangs zitierte Fragestellung, nämlich ein Vergleich von türkischen und deutschen bilingualen Schulmodellen, nicht dem wirklichen Anliegen der Autorinnen entspricht. Bereits in den beiden historischen Rückblicken fallen indessen interessante Hinweise zur Bildungssprache und auf die Anfänge der bilingualen Schulen in der Türkei auf. Stringente Überlegungen führen von da zum türkischen Nationalismus bzw. Kemalismus. Insbesondere zeigen die Autorinnen den Kontrast auf zwischen der breiten Akzeptanz, die der bilinguale Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern in der Türkei geniesst, und der staatlichen Vorschrift, dass Fächer wie Geschichte, Geografie, türkische Sprache und Literatur in türkischer Sprache unterrichtet werden müssen, weil sie es sind, die für Vermittlung der nationalen Werte zuständig

²⁶ Der Titel der vorliegenden Arbeit, gemäss verbreitetem deutschen Gebrauch aus zwei Teilen bestehend, unterscheidet sich von den Titeln zahlreicher türkischer Arbeiten. Traditionell werden lange und umfassende Titel verwendet, welche bereits die wichtigsten Elemente des Artikels nennen und bis zu drei A4-breite Zeilen umfassen können. Zu Form und Funktion des Titels wissenschaftlicher Arbeiten und seiner kulturellen Gebundenheit siehe Adamzik, Kirsten 1999. Wissenschaftliche Texte im Sprachvergleich (Deutsch-Französisch). Das Beispiel der (Fremdsprachen-)Philologie. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 36, 141-149, 146ff. In der türkischen Praxis der Normierung inneruniversitärer Publikationen wie Magister- und Doktorarbeiten kommt die schwierige Stellung der Fremdsprachenphilologien zum Ausdruck, wenn etwa die Abteilung für Sozialwissenschaften, der unter anderem auch die Germanistik administrativ unterstellt ist, die Weisung erlässt, Titel entsprechender Arbeiten hätten nicht zweiteilig, sondern immer nur einteilig zu sein. So kommt es zur paradoxen Situation, dass Studierende, die sich den deutschen Standard angeeignet haben, auf einen fachfremden Standard verpflichtet werden.

gemacht werden.²⁷ Im Gegensatz dazu fällt den naturwissenschaftlichen Fächern hier keine Aufgabe zu; sie müssen hingegen den Anschluss an die moderne Technologie garantieren, welche erst ermöglicht, dass die Türkei Schritt hält mit dem westlichen Fortschritt, wie dies Mustafa Kemal vorsah. Dazu müssen sie jedoch in einer Wissenschaftssprache, heute Englisch, unterrichtet werden, was wiederum, so die Autorinnen, den bilingualen Unterricht unumgänglich macht.

Erst rückblickend stellt man fest, dass sich der Aufsatz, der sich über 28 Seiten erstreckt, nebst zahlreichen Nebensächlichkeiten vor allem der brisanten Frage widmet, ob und wie weit die kemalistische Staatsideologie das türkische Mittel- und Hochschulmodell hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts beeinflusst. Das deutsche Modell wird lediglich kontrastiv beigezogen, was aber zur Erhellung der Frage einiges beiträgt. Diese Frage, also die nach dem ideologischen Unterbau des in der Türkei besonders starken Wertefalles zwischen Natur- und Geisteswissenschaften, ist von einiger bildungspolitischen Relevanz, hat sie doch unter anderem dazu geführt, dass sich nur die Studierenden mit den tiefsten Punktezahlen in geisteswissenschaftliche Fächer einschreiben, und dazu nolens volens, weil man sich nur gerade dafür mit einem schlechten Resultat aus der Eintrittsprüfung noch bewerben kann. Die auf den ersten Blick beschränkten Auswirkungen dieses Wertefalles auf den Fremdsprachenunterricht stellen jedoch ein bildungspolitisches Problem mit äusserst weitreichenden Folgen dar.

Statt nun mit einer klaren Fragestellung in die Arbeit einzusteigen und auch einen Titel zu wählen, in dem die Begriffe „Nationalismus“, „kemalistische Ideologie“, „Gefälle zwischen Human- und Naturwissenschaften“ oder ähnliche explizit vorkommen, tarnen die Autorinnen ihr eigentliches, hoch aktuelles Thema mit einer umständlichen, nicht geradlinigen Darbietung und hinter einem Vorspann voller ermüdender Einzeldaten.

Die wenig entwickelte Kultur der Fragestellung scheint mir als Erklärung für dieses Phänomen nicht auszureichen. Möglicherweise ist Selbstzensur für die mangelnde Transparenz des Vorgehens verantwortlich. Der Artikel von Abalı und Yıldız enthält eine deutliche Kritik an den nationalistisch-kemalistischen Grundlagen des staatlichen türkischen Erziehungssystems, welches letztlich verhindert, dass sich Studierende gerade in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern die interkulturellen Kompetenzen aneignen, die der bilinguale Unterricht vermitteln kann. Aus erziehungswissenschaftli-

²⁷ Trotz dem erklärten Willen zu Pflege und Ausbau des Fremdsprachenunterrichts hat der YÖK die Anwendung eines seit längerer Zeit bestehenden Gesetzes durchzusetzen begonnen. Es schreibt vor, dass Magister- und Doktorarbeiten immer auch Türkisch eingereicht werden müssen und nicht mehr ausschliesslich, wie es jetzt lange gehandhabt wurde, in der Originalsprache des betreffenden Faches, für die Germanistik also auf Deutsch. Es ist vorauszusehen, dass die Kandidatinnen und Kandidaten in Zukunft, um den Aufwand der Übersetzung zu vermeiden, ihre Arbeiten vermehrt direkt auf Türkisch schreiben werden. Dies bedeutet mittelfristig einen realen Abbau der fremdsprachlichen Kompetenzen im wissenschaftlichen Bereich und eine Einschränkung der Rezeption dieser Arbeiten auf die Türkei.

cher Sicht wäre es gerechtfertigt, diese Kritik transparent und offen darzulegen. Zunehmend nimmt die Diskussion der Mängel des Erziehungssystems in Öffentlichkeit und Medien der Türkei mehr Raum ein. Jedoch können nur gründliche wissenschaftliche und ideologiekritische Untersuchungen, wie sie Abalı und Yıldız teilweise bieten, diesen oft tagespolitisch flüchtigen Diskussionen zum notwendigen Fundament verhelfen.²⁸

Beispiel 4:

Die Einleitung: Verorten im Weltganzen

Zum Eindruck der Unschärfe in wissenschaftlichen Arbeiten trägt eine weitere türkische Eigenheit bei, die Art der Heranführung ans Thema. Damit ist nochmals, wie mit der Fragestellung, der Eingangsbereich der Texte angesprochen. Diese Randbereiche sind heikle Zonen, Orte des Übergangs zwischen drinnen und draussen, und haben daher vorrangig Vermittlungsarbeit zu leisten. Möglicherweise deswegen sind sie besonders anfällig für spezifische, auch weltanschaulich geprägte kulturbedingte Einflüsse. Nachhaltig geprägt hat sie die klassische europäische Rhetorik. Einstieg und Schluss wissenschaftlicher Artikel ziehen denn auch oft Aufmerksamkeit auf sich, wie es etwa in den Arbeiten von Huber und Subaşı-Uzun sowie Şenöz Ayata²⁹ deutlich wird.

Noch vor den wissenschaftlichen Leistungen wie der Bestimmung von Thema und Fragestellung obliegt der Einleitung auch, der traditionellen rhetorischen Funktion der *Captatio benevolentiae* entsprechend, die Lesenden abzuholen und einzustimmen. Wie viel Tempo hier erträglich ist, wie viel Gemächlichkeit gefordert, wird von kulturell bedingten Kriterien gesteuert. So ist vielen türkischen germanistischen Arbeiten die Vorliebe für einen weit gefassten Rahmen gemeinsam; sie verorten ihren Gegenstand gern im Weltganzen, umgeben ihn mit Versatzstücken aus Allgemeinwissen, Politik und ethischen Erfordernissen, die alle satzsaftig bekannt sind und keine Überraschungen bieten. Es ist beliebt, mit Exkursen zur technologischen Entwicklung, den zunehmenden Migrationsströmen weltweit, der Notwendigkeit der Verständigung über die Grenzen hinweg, wünschenswerten Anpassungen an europäische Standards im Hinblick auf den Europa-

²⁸ Interessanterweise haben die Autorinnen in einem wie eine Korrektur der besprochenen Arbeit anmutenden Aufsatz das Thema vertieft (Yıldız, Şerife; Abalı, Ünal 2003. *Islamische oder europäische Bildung? Fremdsprachliche Aspekte des türkischen Bildungswesens*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 29, 55-93.) Insbesondere geben sie in dieser Arbeit dem Gesichtspunkt der religiösen bzw. laizistischen Haltung mehr Raum. Sie leiten die Polarisierung zwischen islamisch-geistlichen und europäisch-weltlichen Werten historisch analysierend her und begründen den Gegensatz. Der Text ist ein mit Gewinn zu lesender Beitrag zur Geschichte des türkischen Erziehungswesens und seiner Grundwerte. Er geht von einer klaren Fragestellung aus: Den Zusammenhang zwischen kultureller Orientierung, also islamischer bzw. europäischer Grundhaltung, und der Verwendung von Fremdsprachen im Unterricht zu untersuchen, und zwar anhand einer Gegenüberstellung zwischen Priester-Prediger-Gymnasien und Gymnasien mit fremdsprachlichem Schwerpunkt.

²⁹ op. cit. (siehe Anm. 5, 6 und 9).

Beitritt des Landes und ähnlichem einen Artikel einzuleiten, wie in den folgenden Textanfängen:

Die Veränderungen in der neuen Weltordnung zeigen ihre Auswirkungen in allen Bereichen des öffentlichen Lebens. Die grossen und schnellen Fortschritte in Wissenschaft und Technik, die Verdichtung des Transport- und Informationsnetzes, die fortdauernde Intensivierung der internationalen Beziehungen führen zum Aufkommen neuer gesellschaftlicher Bedürfnisse, die ihrerseits auf vielen Gebieten neue Formationen und spezifiziertere Qualifikationen fordern.³⁰

In den heutigen Formen unseres Zusammenlebens spielt die Multikulturalität eine immer wichtiger werdende Rolle. Durch eine immer größere Migrationsbewegung von Massen entstehen multikulturelle Gesellschaften, die den alten Vorstellungen von Nationalkulturen nicht mehr entsprechen.³¹

Mit zunehmender Modernisierung und Technisierung verliert der Globus in unserem Zeitalter immer mehr und immer schneller seine bis vor kurzem noch so unübersehbare Weite. Kontinente, Länder und Menschen nähern sich einander zusehends, die Distanzen verringern sich, welches gleichzeitig bedeutet, dass das Fremde die räumliche Entfernung verliert.³²

Im Zeitalter der Übermobilität und der sogenannten ‚Globalisierung‘ sind die territorialen Distanzen zusammengeschrumpft, die Grenzen zwischen den Nationalstaaten scheinen obsolet geworden zu sein, so dass immer mehr Menschen aus verschiedenen Gründen ihren Lebensraum wechseln.³³

Einstiege in Medias res oder über ein bestehendes fachwissenschaftliches Problem sind selten anzutreffen, genau so wenig wie über Anekdoten oder Fallbeispiele, rhetorische oder echte Fragen, Zitate oder andere Figuren, die schnell ans Thema führen können.

Diese Tradition ist für deutsche Leserinnen und Leser ungewohnt; beim Lesen des zweiten Abschnittes verspürt man oft Erleichterung und den Wunsch, den Vorspann zu

³⁰ Tapan, Nilüfer 2000. Entwicklungen und Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in der Türkei. In: Tapan, Nilüfer; Polat, Tülin; Schmidt, Hans-Werner (Hrsg.). *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung*. Istanbul: Publikationen des Türkischen Deutschlehrerverbandes 2, 37-44.

³¹ Kuruyazıcı, Nilüfer 2001. Deutschsprachige Literatur fremdkultureller Autoren und ihr Beitrag zum Fremdverstehen. In: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* XIII. Istanbul: Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät der Universität Istanbul, 19-27.

³² Aklı, Nurten 1997. (Ver-) Suche im Eigenen und im Fremden. Empfindungen der betroffenen Generation gegenüber dem Eigenen und dem Fremden. Dargestellt an der Erzählung „Mutterzunge“ von Emine Sevgi Özdamar. In: *6. Germanistik Sempozyumu*. Mersin: Mersin Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, 15-25.

³³ Karakuş, Mahmut 2000. Heimatbilder in der interkulturellen Literatur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Kommunikation: Sprachlicher Grenzverkehr bei Emine Sevgi Özdamar. In: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* XII. Istanbul: Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät der Universität Istanbul, 95-113.

entfernen, der als unnützlich und der Konzentration hinderlich empfunden wird, und direkt zum Thema zu gelangen.

Beispiel 5:

Die Verführungskraft von Paradigmen und Systemen

Wer auf einen wissenschaftlichen Gegenstand mit einem Weitwinkelobjektiv blickt, kann dieses im weiteren Verlauf der Arbeit oft kaum mehr auswechseln. Besonders auffällig in diesem Sinn ist der Trend, Konzepte und Programme vorzustellen, wenn von universitären Fragen, von Problemen in Zusammenhang mit Unterricht oder Curricula, von Lehrmitteln oder von grammatischen Fragen im Sprachvergleich die Rede ist, kurz, immer da, wo Paradigmen und Strukturen vorliegen; diese verführen durch die ihnen inhärente Logik zu wiedergebenden und kompilatorisch-vergleichenden systematischen Darstellungen. So werden Unterrichtskonzepte in ihren konstitutiven Einzelheiten, in der Regel unter Verwendung von tabellarischen Stundenplänen, systematisch vorgestellt. Die praktische Umsetzung der Programme und die Probleme, die dabei auftauchen, werden selten untersucht. Verfasser von Studien zu Sprachlehrmitteln präsentieren detaillierte Tabellen zu den inhaltlichen Bestandteilen von Handbüchern und der Anzahl Lektionen, die darin jeweils einzelnen Fragen gewidmet sind, ohne deren praktischen Wert zu erheben und auszuwerten, und in linguistischen Untersuchungen zu den Schwierigkeiten türkischer Studierender beim Erlernen des Deutschen werden grammatische Strukturen der beiden Sprachen in ihrer regelrichtigen Form einander gegenübergestellt; daraus wird auf mögliche Interferenzfehler geschlossen. Dabei kann es vorkommen, dass kein einziger dieser Fehler erwähnt wird, deren häufiges Auftreten doch den Anstoss zu der Studie gegeben haben soll.

Jedes dieser Systeme wird jeweils in seiner perfekten, präsentablen, seiner idealtypischen Form vorgestellt; empirische Arbeiten scheinen daneben kaum eine Chance zu haben. Dies kann im Falle von Arbeiten zu türkischen universitären Fragen mit der Sorge zu tun haben, das eigene System in Deutschland bekannt zu machen; davon wird im folgenden Abschnitt die Rede sein. Jedoch taucht das Vorgehen in zahlreichen Bereichen auf und beschränkt sich nicht auf türkische Verhältnisse. Ein Aufsatz von Birsan Sayınsoy³⁴ über Modelle und Konzepte des frühen Fremdsprachenunterrichtes kann dafür als Beispiel stehen. Die Autorin stellt Konzepte vor, die in Europa, besonders in den verschiedenen Bundesländern Deutschlands zur Anwendung kommen, und legt ihre grundsätzlichen Vor- und Nachteile dar. Auf den siebeneinhalb Seiten Text werden, nach einer Auflistung der Gemeinsamkeiten des frühen Fremdsprachenunterrichtes in „andern Ländern Europas“ und in der Türkei, sieben Konzepte aus vier verschiedenen Ansätzen aufgelistet: Frühbeginn-Modell, Begegnungskonzept, Immersionsmodell und

³⁴ Sayınsoy, Birsan 1998. Modelle und Konzepte des frühen Fremdsprachenunterrichtes. In: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* XI. Istanbul: Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät der Universität Istanbul, 139-147.

Konzept der Walddorfschule (sic). Deren praktische Anwendung kommt nicht zur Sprache, die Autorin begnügt sich jeweils mit allgemeinen Hinweisen zur Umsetzbarkeit:

Das Konzept [des Immersionsmodelles] ist nicht nur auf das Lernen fremder Sprachen im Grundschulbereich beschränkt, sondern betrifft alle Fächer und ist für alle Altersstufen wichtig. (144)

Im Schlusswort kommen jedoch ganz überraschend drei Grenzregionen der Türkei zur Sprache, wo diese Frühmodelle in der Praxis auch mit einer andern Sprache als Englisch zur Anwendung kommen könnten, nämlich mit der Nachbarsprache der betreffenden Regionen. Man kann vermuten, dass damit das Begegnungskonzept angesprochen ist. Auch die entsprechenden Nachbarsprachen werden nicht ausdrücklich genannt; es bleibt der Kenntnis der Lesenden überlassen, ob sie sich darunter etwas vorstellen können: In Kars im Nordosten der Türkei gehörte wohl Georgisch, Russisch oder Armenisch in ein entsprechendes Programm, in Edirne im Nordwesten Bulgarisch und in der Ägäisregion im Westen Griechisch. Jedoch ist die Arbeit hier zu Ende, ohne dass der Vorschlag mindestens in den Grundzügen skizziert würde. Ausgehend von dieser Anregung hätte der Aufsatz aber von einer rein rapportierenden Auflistung ohne Erkenntnisgewinn zu einer wissenschaftlichen Untersuchung werden können, die erst noch eine Alternative zum Frühenglisch hätte vorstellen können. Allerdings hätte die Autorin zu diesem Zweck die Blickrichtung umkehren und sich in die realen Verhältnisse knien müssen; die Präsentation und Diskussion der erwähnten Konzepte, das heisst eines der Konzepte, wäre dann induktiv erfolgt.

Ideale Verhältnisse im eigenen Land und die Textsorte Bericht

Insbesondere in Arbeiten, die sich mit türkischen Themen ohne direkten Bezug zu Deutschland befassen, ist ein weiteres Problem nicht nur der türkischen Germanistik, sondern der Auslandsgermanistik und generell der Auslandsphilologie anzutreffen, das sich aus dem kulturellen, möglicherweise sogar dem geografischen Abstand zwischen dem Ort der Produktion der Texte, in unserem Fall der Türkei, und dem der Rezeption der Texte, also Deutschland, ergibt. Je grösser diese Distanz ist, desto grösser ist auch die Annahme unter den Schreibenden, die Rezipierenden im Zielgebiet hätten keine oder wenig Kenntnisse über die Verhältnisse im Land, was sicher für viele Bereiche zutrifft. Daher versuchen sie oft, ihr Land hinsichtlich des eigenen Faches, hier also hinsichtlich Germanistik, DaF oder Übersetzungswissenschaften, in allen seinen Teilaspekten ausführlich darzustellen.

So gibt es immer wieder Artikel, in denen versucht wird, wie im beschriebenen Artikel von Asutay, ein türkeispezifisches literaturwissenschaftliches Phänomen, mit Vorliebe aber auch ein curriculares Problem aus der eigenen Universität, möglichst umfassend und vollständig darzustellen. Im Fall von pädagogischen oder didaktischen Problemen aus der eigenen Abteilung wird versucht, in allen ihren Verästelungen, mittels Tabellen, Statistiken, Jahresplänen, Curriculumsentwicklung, Studierendenzahlen und Stundenplänen des Deutschunterrichts der verschiedenen Gymnasialtypen des Landes

oder der germanistischen Fakultäten an den diversen Universitäten, deutschen Lesern die türkischen Verhältnisse nahe zu bringen, und zwar in ihrer sauberen, fehlerbereinigten Form oder aber, als Soll-Zustand, mit den noch zu realisierenden Zielen und Normen. Indessen beeinträchtigen die Einzelheiten, welche das Ganze konstituieren helfen sollen, den Blick auf dieses erheblich.

Ein wesentliches Hindernis für eine adäquate Präsentation wissenschaftlicher Sachverhalte ist die unsorgfältige Handhabung der wissenschaftlich gebräuchlichen Textsorten und Untertextsorten, die häufig zu beobachten ist. Insbesondere werden oft reine Berichte als wissenschaftliche Arbeiten präsentiert, obwohl sie keine Untersuchung oder Fragestellung enthalten; die erwähnten hausgemachten Präsentationen der eigenen Abteilungen gehören zweifelsohne dazu. Ein konsequente Anwendung der Textsorte wissenschaftliche Arbeit, wie sie Weinrich beschreibt, könnte hier korrigierend wirken, und insbesondere die Einsicht in die zentrale Bedeutung des zweiten und dritten Teils, der eigentlichen Untersuchung und ihrer Auswertung, die einen Erkenntnisgewinn erst ermöglichen.

Jedoch ist das exzessive Berichten über das Eigene auch aus grundsätzlichen wissenschaftlichen Erwägungen problematisch. Fokussiert die wissenschaftliche Arbeit auf das Bekanntmachen der Verhältnisse im eigenen Land oder, wie oft in der türkischen germanistischen Literaturwissenschaft, auf die Texte von Angehörigen der eigenen kulturellen oder nationalen Gemeinschaft, wird die grundlegende Neugier allen möglichen Themen des eigenen Fachbereiches gegenüber, die Essenz wissenschaftlichen Arbeitens, korrumpiert und einem Zweck unterworfen. Gegenstand türkischer germanistischer Forschung ist dann praktisch nur noch, was mit der deutschen Sprache in der Türkei, deutscher Literatur an türkischen Schulen, Einflüssen des Türkischen auf die deutsche Sprache oder deutscher Literatur von türkischen Autoren und Autorinnen zu tun hat. İsmail İşcen hat in einem Aufsatz auf diese Gefahr hingewiesen.³⁵ In der Praxis ergeben sich aus dem damit notwendigerweise verbundenen beschränkten Inventar an Themen zahlreiche Redundanzen, so dass man wieder und wieder auf Aufsätze zu Emine Sevgi Özdamar oder andern deutsch schreibenden Türkinnen und Türken in Deutschland stösst oder zur Curriculumsentwicklung des Deutschunterrichtes an türkischen Gymnasien und dass, mit dem von İşcen verwendeten Begriff, „zwecklose“ Untersuchungen bei jüngeren Universitätsangehörigen selten anzutreffen sind.³⁶ Viele ihrer Arbeiten sind, nach der Unterscheidung von Hartmut Schröder, nicht interaktions-, sondern missionsbezogen. Es wird in ihnen „dem Leser durch eine explizite Vertextung eine bestimmte Mission aufgedrängt“, statt dass die Sinnerschliessung „durch eine implizite Vertextungs-

³⁵ İşcen, İsmail 1997. Deutsche Literaturwissenschaft und Türkei heute. Allgemeine Gedanken zur türkischen Auslandsgermanistik. In: *6. Germanistik Sempozyumu*. Mersin: Mersin Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, 179-189.

³⁶ op. cit. (siehe Anm. 35) 187.

strategie dem Leser in der Interaktion mit dem Text überlassen“ wird.³⁷ Entsprechende Texte haben meistens Rechtfertigungscharakter und versuchen die eigene fachlich-berufliche Existenz durch die Darlegung der Ideale, nach denen sie sich ausrichtet, und nicht durch die realen Gegebenheiten, in denen sie sich bewegt, zu legitimieren. Die Mission, die sie erfüllen, ist die der Selbstdarstellung und damit indirekt der Selbstvergewisserung. Dass die Praxis niemals schön, niemals perfekt ist, dass es unmöglich ist, sie den Vorstellungen gemäss zu gestalten, die man den Konzepten zugrunde legt, ist eine bittere Erfahrung türkischer Forscherinnen und Forscher nicht nur im schulisch-wissenschaftlichen Bereich. Die Praxis deswegen aus den Untersuchungen zu verbannen hiesse jedoch, sich der Wissenschaftlichkeit zu begeben und in genau die normative Betrachtungsweise zu verfallen, in die Auflistungen von Anleitungen, Reglementierungen und Programmen, welche für deutsche Leserinnen und Leser über weite Strecken beliebig und leer wirken, weil darin nichts wirklich untersucht und keine neuen Zusammenhänge hergestellt werden, und weil sich nichttürkische Lesende in den sozio-psychologischen Hintergründen der Selbstvergewisserung nicht wiederfinden können.³⁸

Beispiele 6 und 7: Abstraktionsebenen

Die letzten Textbeispiele, zwei Arbeiten von Canan Şenöz Ayata, weisen einen sehr unterschiedlichen Grad an Abstraktion auf und können auch als Beispiel dafür gelesen werden, wie stark die Rezeption wissenschaftlicher Arbeiten, die Texte untersuchen, vom Vorhandensein konkreten Textmaterials aus eben diesen Texten beeinflusst wird.

In der ersten der beiden Arbeiten, einem interkulturellen Vergleich, untersucht die Autorin deutsche und türkische Linguistik-Texte, insbesondere deren unterschiedlichen Aufbau, anhand eines Korpus von je zehn deutschen und türkischen Arbeiten.³⁹ Sie erstellt ein Inventar der verschiedenen Textteile, die in den beiden Gruppen anzutreffen sind, und präsentiert sie mittels schematischer Darstellungen. Die Textbaupläne für empirische und nicht-empirische Texte werden erhoben, etwa Einleitung – Ziel der Arbeit – Daten – Untersuchungsmethode – Analyse – Schluss. Nach dem gleichen Schema untersucht die Autorin danach Einleitungs- und Schlussteile hinsichtlich ihrer inhaltlichen Komponenten wie Einführung in das Forschungsthema, Literaturverweise, Ziel der Ar-

³⁷ op. cit. (siehe Anm. 1), 164.

³⁸ Einen Hang zum Normativen stellt Etyen Mahçupyan auch für die türkischen Sozialwissenschaften fest. Allerdings bestehe dieser Trend auch in Europa; die prekäre Lage türkischer Universitäten verstärke ihn jedoch erheblich. Nicht nur begnüge man sich mit der Frage *Wie?* statt die Frage *Warum?* zu stellen, auch entwickeln sich die Sozialwissenschaften hin zum Normativen und Politisch-Funktionalen. Mahçupyan, Etyen 2004. *Modernizmin Yabancılaşması. Türkiye’de Sosyal Bilimlerin Tıkanması üzerine Bazı Düşüncüler* (Die Entfremdung des Modernismus. Überlegungen zum Stau der Sozialwissenschaften in der Türkei). In: *Doğu Batı Düşünce Dergisi* 29, 33-56

³⁹ op. cit. (siehe Anm. 9).

beit, Methode der Arbeit usw. und präsentiert die Resultate, unabhängig vom Inhalt der betreffenden Arbeiten, auf dieser hohen Abstraktionsebene. Das kleine Korpus wird für eine quantitative Erhebung allerdings strapaziert, und die Ergebnisse sind nicht wirklich aufschlussreich hinsichtlich der funktionalen Relevanz der erhobenen Textbausteine im jeweiligen Textganzen. Dazu trägt wesentlich bei, dass sich in der Arbeit keine Beispiele finden, die die Leerformeln der Textbaupläne qualitativ hätten ausfüllen können. Eine unerfindliche Diskretion hindert die Autorin zudem daran, ihrem Aufsatz eine Liste der untersuchten Texte beizufügen.

Anders geht Şenöz Ayata in ihrer Untersuchung von Rezensionen eines deutschen und eines türkischen Romans mit je türkischem Inhalt vor, nämlich Sten Nadolnys „Selim oder die Gabe der Rede“ und Orhan Pamuks „Das schwarze Buch“.⁴⁰ Die Rezensionen sind Tageszeitungen aus dem deutschen Sprachraum entnommen und werden hinsichtlich Textfunktion, Textstruktur, Textinhalt und Textstil ausgewertet. Dabei werden die deutschen Kritiker, besonders in den Abschnitten zu Inhalt und Stil, mit zahlreichen Zitaten ausführlich belegt. Stil und Wortwahl werden dabei plastisch, und in der Gegenüberstellung der unterschiedlichen Behandlung der beiden Romane durch die Kritiker werden Unterschiede in der Bewertung aufgezeigt, insbesondere die Klischees, die beim türkischen Autor ungehemmt angewendet werden. Sie erinnern, dies wird dank der Wiedergabe im originalen Wortlaut deutlich, an orientalistische Reiseberichte. Der Deutsche hingegen, der über ein türkisches Thema schreibt, wird von seiner literarisch-narrativen Herangehensweise her kritisiert.

Die beiden in ihrer Anschaulichkeit sehr unterschiedlichen Aufsätze von Şenöz Ayata gehören zwei verschiedenen Untertextsorten an, die sich vor allem methodisch unterscheiden, der quantitativen und der qualitativen empirischen Untersuchung. Zur Methodenwahl finden sich in den Aufsätzen jedoch keine Hinweise. Nach der Lektüre fragt man sich daher, wie stark die Autorin von einer Vorstellung über die erforderliche Abstraktion bzw. Konkretheit von Textsorten beeinflusst war. Hat die Unterscheidung in eine „höherstehende“ Untersuchung von wissenschaftlichen Texten und eine „populärere“ von Rezensionen aus Tageszeitungen die Wahl der Methode und daher den unterschiedlichen Abstraktionsgrad angeregt? Und wären aus dieser Sicht Wissenschaftlichkeit und die Darstellung von Realien einander wesensfremd?

Zuflucht beim Essay

Indessen werden durchaus reale Gegebenheiten untersucht und Mängel beanstandet. Dies geschieht jedoch selten durch Analysen von konkreten Sachverhalten oder empirische Arbeiten, sondern mit Vorliebe in zusammenfassend-überblickenden Texten, die praktisch ohne Daten, Textzitate, Namen von Personen oder Institutionen auskommen

⁴⁰ Şenöz Ayata, Canan 2001. *Sind Textsorten kulturell bedingt? Ein interkultureller Vergleich literaturkritischer Texte anhand von konkreten Beispielen*. Vortrag auf dem Kongress der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, 2.-5. November 2001, Universität Vilnius. Manuskript, 16 S.

und zur Textsorte Essay gehören. Oftmals wirken sie wie Versuche, weiche Konturen herzustellen und ein mögliches Potential an Schärfe zu mildern; damit wird ein wissenschaftliches Streitklima vermieden und die Harmonie gewahrt.

Jedoch führt auch der Weg zu einem stimmigen Essay über ausgedehnte Lektüren, über die Erarbeitung von Einzelproblemen und empirischen Untersuchungen. Er steht am Ende einer Kette, die vom Einzelnen zum Gesamtbild und zum Überblick geht. Wer weiss, wie Methoden einzusetzen sind, kann sich gestatten, sie nicht mehr zu thematisieren; wissenschaftliche Prägnanz und Schärfe gelingen erfahrenen Forschenden auf dieser Basis auch ohne Namensnennungen.

Neben der erwähnten türkischen Arbeit von Tanyeri und Kurultay,⁴¹ die ganz ohne Namensnennungen nur mit einer verdichtenden Beschreibung auskommt und einen hohen Erkenntniswert birgt, ist hier der scharfsinnige und lebhaft geschriebene Aufsatz von İsmail İşcen zu erwähnen, „Deutsche Literaturwissenschaft und Türkei heute. Allgemeine Gedanken zur türkischen Auslandsgermanistik“.⁴² Darin stellt der Autor erörternd-dialektisch die Frage nach dem Wert „zweckbezogenen“ und „zweckfreien“ wissenschaftlichen Arbeitens und kritisiert an der türkischen germanistischen Literaturwissenschaft, wie weiter oben erwähnt, dass sie sozusagen ihre Lebensberechtigung in der Untersuchung spezifisch türkischer Themen findet, statt sich „zweckfrei“ dem Studium von literarischen Texten ohne Ansehen von deren Herkunft zu widmen.

Schluss

Den Eindruck der Ungenauigkeit, den die Lektüre türkischer germanistischer Texte in mir hinterlassen hatte, lässt sich an ein paar wenigen Eigenheiten erläutern und schliesslich auf eine fast durchgehende Grundhaltung zurückführen: Die einer angestrebten Gesamtschau, einer umfassenden Darstellung, einer Inventarisierung unter einem Dach auch unterschiedlichster Teile eines realen oder hypothetischen Ganzen. Die Unbeliebtheit empirischer Untersuchungen quantitativer und noch mehr qualitativer Art lässt sich wesentlich auf diese Haltung zurückführen; empirische Arbeiten wären dieser Tendenz entgegengesetzt und würden die intendierte Harmonie stören. Mustergültig realisieren lässt sie sich hingegen in der Textsorte des Essays, der das freie Schweifen ermöglicht und von straff methodischem Vorgehen zu entbinden scheint. Wenn in den besprochenen Arbeiten Einzelheiten vorkommen, so ist dies fast immer in normativem Sinn, in Zusammenhang mit einer Regel, einem Programm oder einem schulischen Curriculum, und sie haben da wiederum meist den Beweis für das (ideale) Funktionieren eines Ganzen anzutreten.

Es wäre schön, wenn die Untersuchung der ideologisch-soziologischen Hintergründe dieser Forschungshaltung eine Diskussion über die Wünschbarkeit der Herausbildung einer eigenständigen türkischen Wissenschaftskultur anregen würde: Eine genuine For-

⁴¹ op. cit. (siehe Anm. 8).

⁴² op. cit. (siehe Anm. 35)

schungs- und Schreibkultur, die sich nicht ausschliesslich an europäischen Standards orientiert, sich jedoch der Genauigkeit und Transparenz verpflichtet. Die postulierte Anpassung türkischer germanistischer Schreibkonventionen an den deutschen Standard, die den Anstoss sowohl zum erwähnten Schreibkurs als auch zum vorliegenden Beitrag gegeben hat, wäre unter dieser Perspektive dann eine vorläufige.

Istanbul, 18. Oktober 2004

Hanna Rutishauser

rutish@web.de

Rupprecht S. Baur

Die Stellung der deutschen Sprache und des bilingualen Unterrichts in Russland

1. Einleitung

Seit zwei Jahrzehnten geht das Interesse am Erlernen der deutschen Sprache weltweit und auch in Russland zurück. In Osteuropa und in Russland ist diese Entwicklung durch die Auflösung und des kommunistischen Blocks und der Sowjetunion unterstützt worden, da die gesamte Fremdsprachenpolitik der Länder neu konzipiert wurde. Dabei ist die Stellung des Deutschen als Fremdsprache immer dann besonders ‚bedroht‘, wenn nur eine Schulfremdsprache obligatorisch ist. Aufgrund der internationalen Vormachtstellung des Englischen kann heute niemand auf Kenntnisse im Englischen verzichten, aufgrund der konkreten wirtschaftlichen und kulturellen Verbindungen mit den deutschsprachigen Ländern stellen aber Kenntnisse in der deutschen Sprache in vielen Ländern weiterhin eine wichtige Qualifikation dar. Auch für Russland ist Deutschland der wichtigste Handelspartner, und wir plädieren deshalb dafür, Kenntnisse der deutschen Sprache in Hochschule und Schule weiter zu erhalten und für dieses Ziel eine bewusste Fremdsprachenpolitik zu betreiben, die verhindert, dass demnächst aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse die Kommunikation zwischen Deutschen und Russen erschwert wird.

Besonders gute Fremdsprachenkenntnisse werden im bilingualen Unterricht erworben, d. h. wenn der Unterricht in einem Sachfach in der Fremdsprache erteilt wird. Um die Akzeptanz für den bilingualen Unterricht generell und zum bilingualen Unterricht in deutscher Sprache im Besonderen zu erkunden, haben wir eine Umfrage unter 1025 Personen in Russland durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Umfrage sollen im Folgenden dargestellt werden.

1. Allgemeine Angaben zu der Umfrage

Die Befragung fand in den Jahren 2001-2004 mittels Fragebogen (s. Anhang) in Jakutsk, Kaliningrad, Moskau, Saratow und St. Petersburg statt.

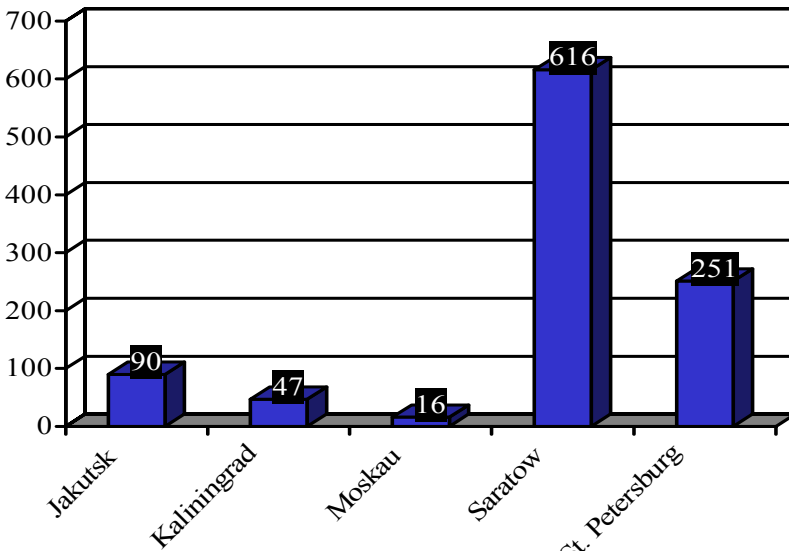


Tabelle 1: Befragte Personen verteilt nach Regionen

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich ist, lag der Schwerpunkt mit 616 Befragten in Saratow, danach folgt St. Petersburg mit 251 Rückläufen. Die Daten aus Kaliningrad und Moskau können aufgrund der geringen Zahl der Befragten nicht als repräsentativ für die Region gesehen werden.

Wie Tabelle 2 zeigt, nahmen mehr weibliche als männliche Personen an der Befragung teil. Wir glauben nicht, dass diese Verteilung einen Einfluss auf das Ergebnis der Untersuchung hat.

weiblich	804
männlich	221
Summe	1025

Tabelle 2: Verteilung nach Geschlecht

Von der Alterstruktur her gesehen ergibt sich folgendes Bild in Tabelle 3:

bis 17 Jahre (überwiegend Schüler)	235
bis 25 Jahre (überwiegend Studenten)	560
Erwachsene über 25 Jahre	230
Durchschnittsalter	23 Jahre
jüngster Proband	14 Jahre
ältester Proband	66 Jahre

Tabelle 3: Alterstruktur

Prozentual überwiegen die Studenten, wie die folgende Grafik (Tabelle 4) noch einmal verdeutlicht. Es wurden dabei aber keine Studenten befragt, die das Fach Deutsch studieren, weil dies die Befragung sicherlich zugunsten des Deutschen verzerrt hätte.

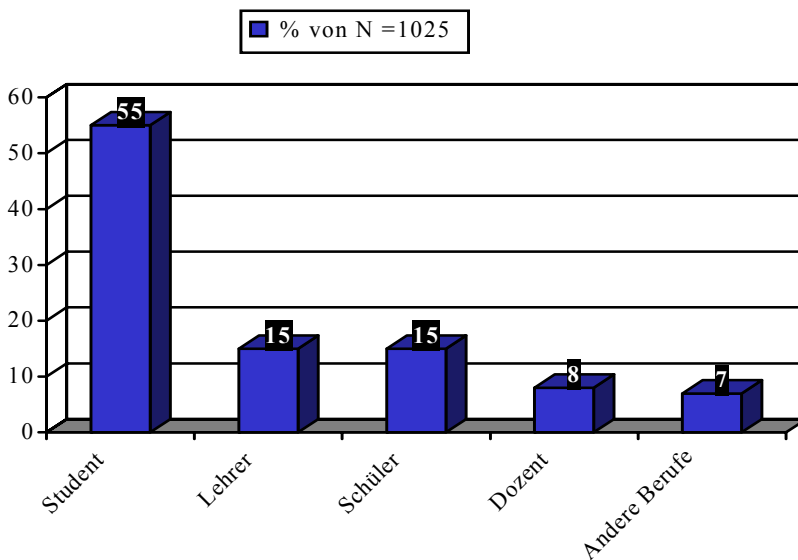


Tabelle 4: Aufteilung nach Berufen

3. Auswertungen

Zum Zweck der Auswertung der Einstellung zu den Sprachen und zum bilingualen Unterricht wurden die Probanden in zwei Gruppen eingeteilt: eine Gruppe, die den Institutionen Schule und Hochschule *nicht* als Lehrpersonen angehören (nicht-Lehrberufe und Schüler) und eine zweite Gruppe in der die befragten Lehrer, Dozenten und Lehramtsstudenten zusammen gefasst sind (Gruppe zwei Lehrende). Die beiden Gruppen sind zahlenmäßig in etwa gleich groß: Gruppe 1 umfasst 466 Personen, Gruppe 2 umfasst 559 Personen. Die getrennte Auswertung soll aufdecken, ob es ggf. in den Lehrberufen eine andere Einstellung zum bilingualen Unterricht DaF gibt, als in den anderen Berufsgruppen der Bevölkerung.

3.1. Zur Bedeutung von Sprachen in Russland

Die erste inhaltliche Frage des Fragebogens (Frage Nr. 10) lautet: Mit den Kenntnissen welcher Sprachen hat man in Russland die besten beruflichen Aussichten?

Die in Tabelle 5 dargestellten Ergebnisse zeigen ein einheitliches Bild in beiden Gruppen. Erstaunlich ist dabei, welch hoher Wert (über 85 %) der deutschen Sprache für die beruflichen Aussichten beigemessen wird. Das Französische erreicht einen Wert von rund 50 %, andere Sprachen spielen praktisch keine Rolle. Hier zeigt sich ein Unterschied zu der Situation in den westeuropäischen Ländern, wo nach dem Englischen das Spanische den zweiten Platz einnimmt und sich Deutsch und Französisch den dritten Platz teilen. In einem gewissen Widerspruch zu der Einschätzung der beruflichen Wichtigkeit des Deutschen steht die Antwort auf die Frage danach, *welche Sprache jeder können sollte*. (Vgl. Tabelle 6) Hier dominiert das Englische und das Deutsche spielt keine Rolle mehr. Offensichtlich gibt es einen Unterschied, wenn die Probanden an die konkreten Berufschancen in Russland denken und wenn sie sozusagen ‚abstrakt‘ die Wichtigkeit des Englischen als Weltsprache bewerten.

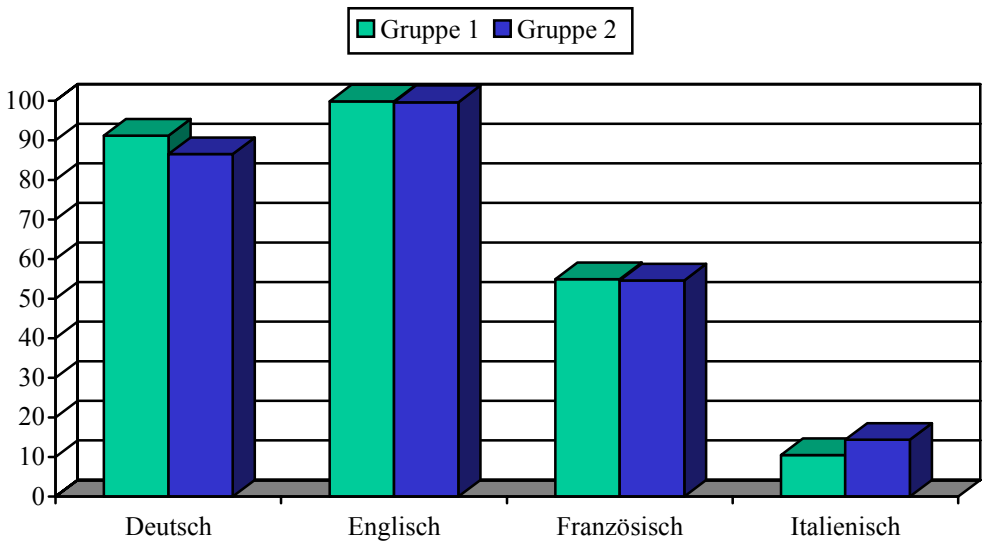


Tabelle 5: Sprachkenntnisse und berufliche Aussichten

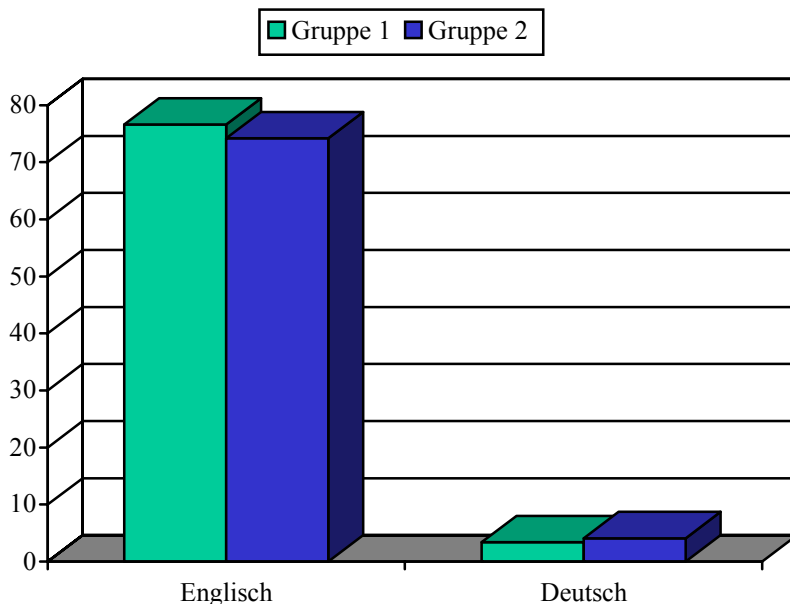


Tabelle 6: Welche Sprache sollte jeder können

3.2. Fragen zum bilingualen Unterricht

Bei der Frage *In welchen Sprachen sollte BU in Russland erteilt werden?* erhielten die Befragten die Möglichkeit, Aussagen dazu zu machen, welche Sprache sie an die erste, die zweite oder die dritte Stelle setzen würden, wenn drei Sprachen bilingual angeboten werden könnten. 70 % der Befragten sprachen sich dafür aus, Englisch als erste Sprache zu wählen, 15,5 % votierten immerhin auch für das Deutsche, das sonst als zweite Sprache für einen bilingualen Unterricht gewählt würde. Das Französische wird weder als erste noch als zweite Sprache für den bilingualen Unterricht in Betracht gezogen.

Rang	Englisch	Deutsch	Französisch
1	70 %	15,5 %	0,8 %
2	17 %	60 %	6,5 %
3	1,2 %	8 %	48 %

Tabelle 7: In welchen Sprachen sollte BU in Russland erteilt werden

Da die Sprachen in unterschiedlichen Regionen Russlands von unterschiedlicher Bedeutung sind, möchten wir diese Rangfolge in der Wahl des bilingualen Unterrichts nach den Städten Saratow, Kaliningrad, St. Petersburg und Jakutsk differenziert darstellen.

Stadt	1. Sprache bilingual				2. Sprache bilingual				3. Sprache bilingual			
	S	K	P	J	S	K	P	J	S	K	P	J
Dt.	23,2	20,0	5,1	3,6	67,8	72,5	76,9	54,5	8,8	12,0	13,2	31,0
Engl.	73,6	70,0	88,0	90,5	24,5	17,4	10,1	10,4	2,3	8,0	1,0	0,0
Frz.	0,8	5,0	1,0	2,4	6,3	0,0	9,0	24,7	75,6	64,0	68,4	52,9

Tabelle 8: In welchen Sprachen soll bilingualer Unterricht erteilt werden (Angaben in Prozent)

Legende: S = Saratow, K = Kaliningrad, P = St. Petersburg, J = Jakutsk

In der Tabelle 8 lässt sich erkennen, dass Englisch, wie nicht anders zu erwarten, in allen vier Städten an erster, Deutsch an zweiter und Französisch an dritter Stelle stehen, trotzdem gibt es interessante Unterschiede. Sowohl in Saratow als auch in Kaliningrad wünschen sich rund 20 % der Befragten Deutsch als erste Fremdsprache im bilingualen Unterricht. In Jakutsk ist das Interesse am Deutschen am geringsten ausgeprägt. Das spricht dafür, in einigen Schulen bilingualen Unterricht in deutscher Sprache einzurichten. Die direkte Frage nach einem Vergleich zwischen bilingualen Unterricht in englischer und deutscher Sprache (Tabelle 9) verstärkt diese Tendenz.

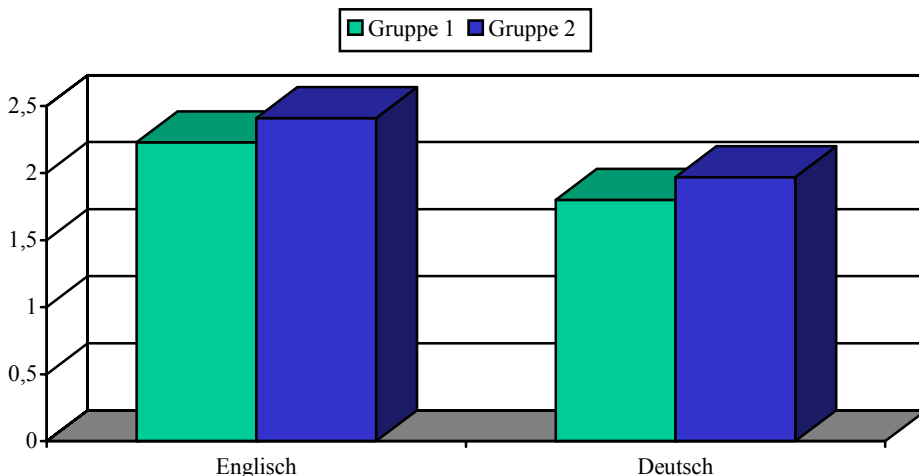


Tabelle 9: Wie sehen Sie die Wichtigkeit von bilingualem Unterricht in englischer und deutscher Sprache an russischen Schulen? (Skalierung von 1-3)
Gruppe 1 = Nicht-Lehrer-Berufe, Gruppe 2 = Lehrende

Auf einer Skala von 1-3 erreicht das Englische einen Durchschnittswert von 2,3, das Deutsche einen Wert von 1,8. Das bedeutet, dass bilingualer Unterricht in der deutschen Sprache auch für wichtig gehalten wird, dass aber dann, wenn Englisch und Deutsch in Konkurrenz miteinander stehen, die Entscheidung nur in 20 % der Fälle zugunsten des Deutschen ausfällt. Sprachenpolitisch wäre es wünschenswert, zwei obligatorische Schulfremdsprachen einzuführen, so dass Englisch nicht mit dem Deutschen konkurriert und in jedem Fall als erste oder zweite Fremdsprache erlernt werden kann.

Tabelle 10 zeigt, dass ein hoher Prozentsatz der Befragten der Meinung ist, dass sich die Berufschancen von Schulabgängern durch bilingualen Unterricht erheblich verbessern. Wenn man die Antworten *stark* und *mittel* zusammenzählt, ergeben sich für das Englische und das Deutsche Werte von über 90 Prozent.

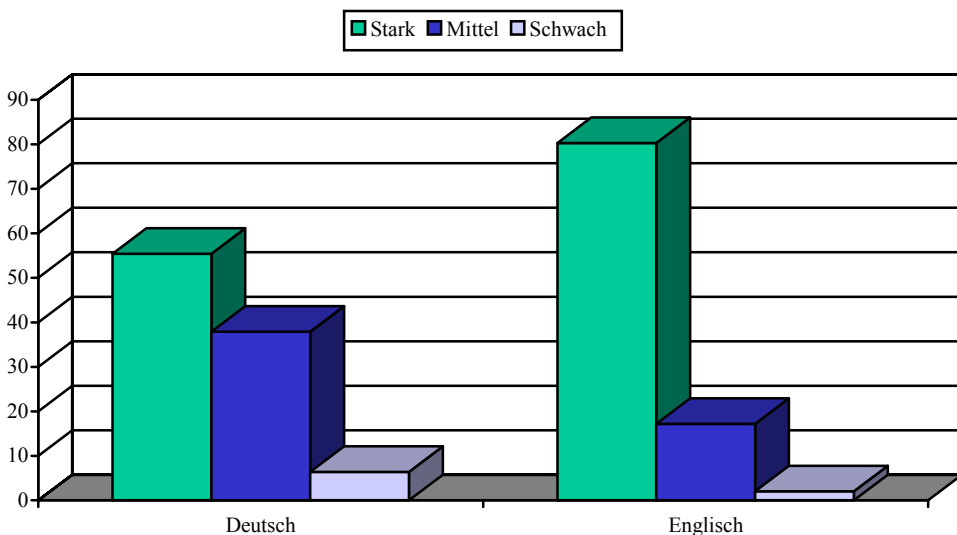


Tabelle 10: Glauben Sie, dass sich für Absolventen von bilingualen Schulzweigen die Berufschancen verbessern? (Angaben in Prozent)

3.3. Fächer im bilingualen Unterricht

In Deutschland werden in erster Linie Geografie, Geschichte und Sozialwissenschaften als die Fächer ausgewählt, in denen bilingualer Unterricht angeboten wird. Ein ‚Angebot‘ ist dabei nur möglich, wenn Curricula und Materialien zur Verfügung stehen. Die Auswahl der Fächer in Deutschland ist dabei das Ergebnis der Diskussion von Experten. Das Ergebnis in Russland beruht dagegen auf der Befragung von Laien. Die

Befragung liefert aus unserer Sicht aber doch Hinweise auf die Akzeptanz verschiedener Fächer für den bilingualen Fachunterricht mit Deutsch in Russland. Tabelle 11 zeigt, dass die Fächer Geographie und Geschichte, die sich bei der Entwicklung des bilingualen Unterrichts als besonders geeignet erwiesen haben, auch im Laienurteil bevorzugt werden. Ungewöhnlich ist für die westeuropäische Wahrnehmung, dass ‚Literatur‘ als Fach gesehen wird, das in der Fremdsprache unterrichtet werden soll. In Deutschland ist der Literaturunterricht Teil des jeweiligen Fremdsprachenunterrichts, d. h. ein ‚Literaturunterricht Englisch‘ könnte kein eigenes Fach sein. Wenn es um ‚Literaturunterricht‘ in dem Sinne geht, dass sich die Schüler mit Werken der Weltliteratur auseinandersetzen, sind diese Werke im Original in verschiedenen Sprachen geschrieben und können ebenfalls nicht in *einer* Fremdsprache gelesen werden.

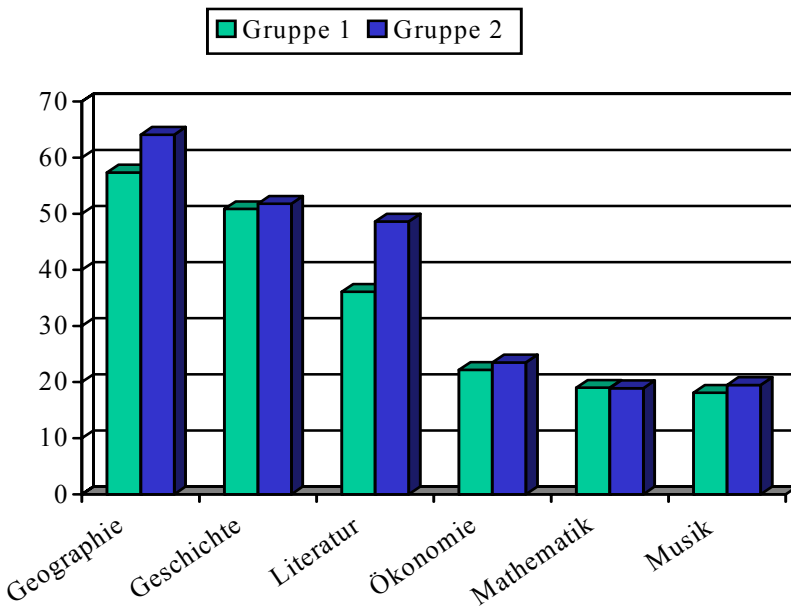


Tabelle 11: Welche Fächer kann man besonders gut auf Deutsch unterrichten?

In unserem bilingualen Projekt soll das Fach Geografie in den höheren Klassen auch mit Fragen der Wirtschaft verbunden werden. Deshalb haben wir die Frage gestellt, ob durch bilingualen Unterricht in den Fächern Geografie und Wirtschaft an russischen Schulen das Interesse an der deutschen Sprache gesteigert werden kann. Wenn man die Antworten „auf jeden Fall“ und „ein wenig“ in Tabelle 12 zusammenrechnet, sind es 65 % der nicht-pädagogischen Gruppe und 78 % der Gruppe der Pädagogen, die an einen positiven Effekt glauben.

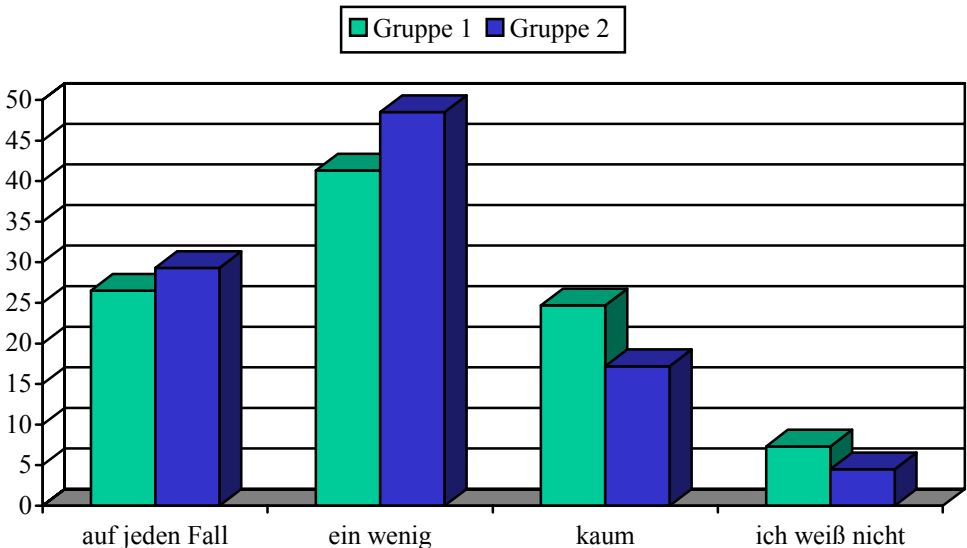


Tabelle 12: Kann durch bilingualen Unterricht in den Fächern Geografie und Wirtschaft an russischen Schulen das Interesse an der deutschen Sprache gesteigert werden?

Auf der Grundlage nationaler Stereotypen konnte man in der Zeit der Sowjetunion z. T. die Meinung hören, dass es wichtiger sei, dass andere Völker die russische Sprache lernen und dass es für Russen weniger wichtig sei, die Fremdsprachen zu lernen. Mit der Frage nach den ‚Interessen‘ wollten wir deshalb erfragen, ob nationale Stereotypen bei der Beurteilung des bilingualen Unterrichts eine Rolle spielen. Die Antworten in Tabelle 13 zeigen, dass das Lernen von Fremdsprachen und der bilinguale Unterricht von ideologischen Vorurteilen nicht belastet sind. Die Befragten sehen, dass der bilinguale Unterricht im Interesse *beider* Länder ist, wobei das Interesse Russlands sowohl von den Nicht-Pädagogen als auch von der Gruppe der Pädagogen als größer angesehen wird.

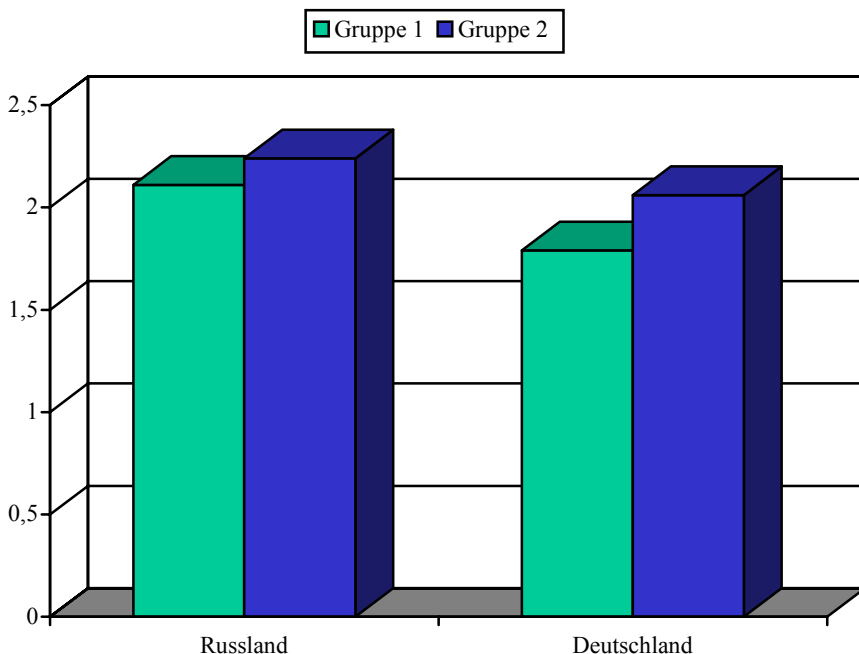


Tabelle 13: Liegt bilingualer Unterricht in deutscher Sprache eher im Interesse Russlands oder eher im Interesse Deutschlands?

4. Schluss

Unsere Umfrage zeigt, dass in Russland sowohl ein Interesse an der deutschen Sprache als auch ein Interesse am bilingualen deutsch-russischen Unterricht besteht. Dabei gibt es regionale Unterschiede: In Städten und Regionen, wo traditionell die Verbindungen nach Deutschland stärker sind (Saratow, Kaliningrad), ist auch das Interesse an der deutschen Sprache größer. In einigen Schulen sollte weiterhin Deutsch als *erste* Fremdsprache angeboten werden. In diesen Schulen sollte in den höheren Klassen auch ein bilingualer Unterricht erteilt werden. Für den bilingualen Unterricht bietet sich das Fach Geografie bzw. Wirtschaftsgeografie an. Dieses Fach hat eine hohe Akzeptanz und durch das Saratower bilinguale Projekt kann hier auch schon auf Unterrichtsmaterial zurückgegriffen werden.

Auf längere Sicht sollten die Fremdsprachenmethodiker und Bildungspolitiker Russlands darauf hinarbeiten, dass sich nicht die Frage stellt: Englisch *oder* Deutsch,

sondern dass jeder in der russischen Schule Englisch *und* Deutsch oder auch Deutsch *und* Englisch erlernen kann.

An manchen Hochschulen in Russland wird die Meinung vertreten, dass es ausreichen würde, Unterricht in der Fremdsprache an den Hochschulen anzubieten. Wir möchten jedoch nachdrücklich dafür plädieren, dass bilingualer Unterricht nicht nur als Fachunterricht an der Hochschule angeboten wird, sondern, dass die Hochschulen auch die *Lehrerausbildung* für den bilingualen Unterricht in DaF betreiben. Denn nur, wenn Deutsch in der Schule seinen Wert erhält und sein Prestige bewahrt – und der bilinguale Unterricht trägt dazu bei –, werden sich Studierende später auch dem Deutschen als Studien- und Wissenschaftssprache zuwenden.

Claus Wenderott

Zur Entwicklung des Bilingualen Lehrens und Lernens in Deutschland

Zum Begriff Bilingualer Unterricht (BU)

Da der Begriff BU nicht eindeutig ist, soll klargestellt werden, wie er in diesem Text verstanden wird: BU ist ein Sachfach-Unterricht, in dem eine Fremdsprache als Arbeitssprache/Unterrichtssprache verwendet wird.

Zur Geschichte des BU

Die Geschichte des Bilingualen Lehrens und Lernens in Deutschland ist über 30 Jahre alt. Der erste Bilinguale Unterricht (BU) wurde im Jahr 1969 eingerichtet.

Am Anfang der Entwicklung dieses neuen pädagogischen Angebots standen Initiativen, die durch den deutsch-französischen Kooperationsvertrag von 1963 ausgelöst worden waren. Dieser Vertrag auf staatlicher Ebene zwischen Deutschland und Frankreich sollte zu einer breiten und intensiven Zusammenarbeit der beiden Staaten in den Bereichen Bildung und Wissenschaft führen.

Ausgelöst durch diese vertragliche Vorgabe waren die meisten Angebote an BU solche mit Französisch als Arbeitssprache im Unterricht. Erst sehr viel später, seit den neunziger Jahren, wuchs im Zuge der politischen und ökonomischen Integration Europas die Zahl der deutsch-englischen Angebote im BU sehr stark an. Inzwischen sind diese Angebote deutlich in der Mehrheit.

1999 gab es laut Bericht der Kultusminister-Konferenz (KMK) Angebote an insgesamt 379 Schulen in der Sekundarstufe I (= Klassen 7-10). Davon waren 250 deutsch-englische bilinguale Züge. Für 2003 schätzen Otten/Wildhage die Gesamtzahl der Schulen mit BU in der BRD auf über 450.

Außer für Englisch und Französisch gibt es inzwischen bilinguale Angebote für eine größere Zahl anderer Sprachen, darunter Griechisch, Italienisch, Niederländisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch.

Regionale Verteilung des BU

BU gibt es heute in fast allen 16 Bundesländern der BRD. Allerdings sind die Angebote sehr unterschiedlich stark verteilt. Besonders in den neuen Bundesländern wurde erst in den letzten Jahren BU eingerichtet.

Die mit Abstand meisten Angebote gibt es in Nordrhein-Westfalen. Der KMK-Bericht 1999 nennt für dieses Bundesland allein 133 Schulen mit Englisch, 24 Schulen mit Französisch und 2 Schulen mit Russisch als Arbeitssprache im BU.

Auch in einigen anderen Bundesländern (Bayern, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg) gibt es eine größere Zahl von Schulen mit bilingualen Angeboten in verschiedenen Sprachen.

Schulformen mit BU

BU wird an allen Schulformen der weiterführenden Schulen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) angeboten. Am Anfang und über lange Zeit gab es BU allerdings überwiegend an Gymnasien. Neuerdings gibt es BU vermehrt auch an Realschulen und Gesamtschulen. Das Gymnasium bleibt aber die Schulform mit den meisten Angeboten.

Ein Beispiel: Der KMK-Bericht 1999 nennt für Nordrhein-Westfalen 53 Gymnasien, 29 Realschulen und 13 Gesamtschulen mit Englisch im BU. Derselbe Bericht führt für 1999 an, dass von den insgesamt 250 deutsch-englischen bilingualen Angeboten 144 an Gymnasien und 65 an Realschulen zu finden waren und von den 84 deutsch-französischen Angeboten 68 an Gymnasien und 10 an Realschulen.

Fächer, in denen bilingual unterrichtet wird

Die Anzahl der bilingual unterrichteten Fächer hat sich in den letzten Jahren erweitert. Thürmann (1999) führt in seiner Zwischenbilanz zwölf Fächer auf.

Am häufigsten wird, mit deutlichem Abstand, das Fach Erdkunde gewählt. Insgesamt wird der BU überwiegend in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (Erdkunde, Geschichte, Politik bzw. Sozialkunde) angeboten. Die Angebote in naturwissenschaftlichen Fächern und in berufsorientierten Fächern (Wirtschaft/Arbeitslehre) haben in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen. Vereinzelt werden auch Fächer wie Mathematik, Kunst, Sport und Musik bilingual angeboten.

Für die Reihenfolge, in der die Fächer bilingual unterrichtet werden, gibt es keine Vorschriften. Aus verschiedenen Gründen (Anschaulichkeit, relativ wenig spezifischer Wortschatz in der Anfangsphase) hat sich die häufige Praxis herausgebildet, Erdkunde als erstes bilingual unterrichtetes Fach anzubieten. Oft folgen dann Politik als zweites und Geschichte als drittes Fach.

Klassenstufen mit BU

In der Regel baut der BU auf der ersten Fremdsprache auf. Meist setzt der BU mit Klasse 7 ein, d. h. nach zwei Jahren Unterricht in der ersten Fremdsprache. Oft wird der

Fremdsprachenunterricht in den Klassen 5 und 6 zur Vorbereitung auf den BU um bis zu zwei Stunden erhöht. In Klasse 7 werden in der Regel das bilingual unterrichtete Sachfach um eine Stunde und der Fremdsprachenunterricht auch um eine Stunde erhöht.

Oft schließt sich in Klasse 8 ein zweites bilingual unterrichtetes Fach an.

In vielen Fällen wird mindestens ein bilinguales Fach bis zum Abitur unterrichtet und dort auch geprüft.

Curriculare Grundlagen des BU

Für die bilingual unterrichteten Fächer sind grundsätzlich die für die jeweiligen Sachfächer gültigen Richtlinien und Lehrpläne verbindlich. In mehreren Bundesländern gibt es inzwischen darüber hinaus für den BU entwickelte Empfehlungen, Handreichungen und ausführliche Unterrichtsbeispiele. In ihnen wird dargestellt, wie die Richtlinien und Lehrpläne im BU umgesetzt werden können bzw. sollen.

Rheinland-Pfalz und das Saarland haben auf der Basis der geltenden Lehrpläne der Sekundarstufen I und II (= Klassen 7-10 und 11-13 bzw. 11-12) für zwei Fächer (Erdkunde und Geschichte) spezifische Lehrplanentwürfe für den BU entwickelt.

Materialien für den BU

Die Frage der Beschaffung bzw. Produktion von spezifischen Materialien für den BU war von Anfang an ein großes Problem. Lange Zeit waren die Lehrer darauf angewiesen, Materialien selbst zu erarbeiten. Später verbesserte sich die Situation dadurch, dass in Lehrer-Arbeitsgemeinschaften und in Fortbildungsveranstaltungen der Pädagogischen Institute der einzelnen Bundesländer Materialien erstellt wurden.

Erst seit etwa zehn Jahren gibt es spezifische Publikationen von Schulbuchverlagen. Sie sind aber bis heute sehr selten. Nach Auskunft der Verlage ist mit einer Verbesserung der Situation aus ökonomischen Gründen (zu wenig Nachfrage) nicht zu rechnen.

Die Publikationen der Schulbuchverlage beschränken sich weitgehend auf die am häufigsten gewählten Fächer Erdkunde und Geschichte.

Die Situation ist also weiterhin unbefriedigend, so dass nach wie vor die Lehrer darauf angewiesen sind, viele Materialien selbst zu erarbeiten.

Lehrerausbildung für den BU

Über 20 Jahre lang gab es an den Hochschulen der Bundesrepublik keine spezifische Ausbildung für Lehrer, die bilingual unterrichten sollten. D. h. viele Jahre lang war die einzige Möglichkeit, dass Lehrer, die schon in der Schule tätig waren, sich durch Fortbildung eine Qualifikation als Lehrer für den BU verschafften. Und Lehrerstudenten, die Interesse am Unterrichten im BU zeigten, konnten in ihrem Studium keine geeigneten Vorlesungen und Seminare finden. Sie waren darauf angewiesen, in der zweiten Phase ihrer Ausbildung nach geeigneten Seminaren zu suchen.

Gerade unter diesem zentralen Aspekt stellt daher die Entwicklung eines Studiengangs BILL an der Universität Saratow eine große Innovation dar. Denn hiermit wird

zum ersten Mal überhaupt versucht, gleichzeitig den BU in verschiedenen Schulen zu etablieren UND eine spezifische Ausbildung von Lehrern für den BU zu entwickeln.

Inzwischen gibt es an verschiedenen deutschen Universitäten institutionalisierte Möglichkeiten der Ausbildung in Form von Zusatzstudiengängen für den BU.

Auch hier ist wieder Nordrhein-Westfalen Pionier: Es gibt Zusatzstudiengänge an den Universitäten Bochum, Dortmund, Köln und Wuppertal. In anderen Bundesländern gibt es vereinzelt Angebote von Zusatzstudiengängen, so z.B. an der Universität Bremen. Die Universitäten Frankfurt/M. und Kassel sind gerade dabei, ein solches Angebot einzurichten.

Die Anforderungen in diesen Studiengängen sind z. T. unterschiedlich.

Als Beispiel wird hier beschrieben, wie der Zusatzstudiengang an der Universität Wuppertal gestaltet ist.

Die Ausbildung umfasst folgende Veranstaltungen:

Vorlesung: Bilingualismus und bilingualer Unterricht (Teilnahmenachweis)

Hauptseminar: Methoden, Lern- und Arbeitstechniken, Materialentwicklung (Leistungsnachweis)

Hauptseminar: Vergleichende Literaturwissenschaft (Leistungsnachweis)

Sachfachbezogene Sprachübung in einer Fremdsprache (hier: Englisch oder Französisch) (Leistungsnachweis)

Schulpraktische Studien im Fremdsprachenunterricht und Sachfachunterricht an Schulen mit bilingualen Zügen (Leistungsnachweis)

Dies ist der Pflichtbereich, der also 10 Semester-Wochenstunden (SWS) umfasst.

Daneben gibt es einen Wahlpflichtbereich. Er umfasst jeweils 4 SWS in den Bereichen Kontrastive Linguistik, Vergleichende Literaturwissenschaft und Kontrastive Landeskunde. Außerdem gehört dazu ein mehrwöchiges Schulpraktikum im Ausland.

Der Zusatzstudiengang kann belegt werden von Studierenden, die eine Fremdsprache und ein Sachfach in einem Lehramtsstudiengang studieren. Er kann aber auch von Lehrern belegt werden, die mit einer solchen Fächerkombination bereits in der Schule tätig sind.

Literatur

Finkbeiner, Claudia (Ed.) (2002): Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Hannover.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Ed.) (1999): Konzepte für den bilingualen Unterricht. Erfahrungsbericht und Vorschläge für die Weiterentwicklung. Bonn.

Thürmann, Eike (1999): Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland. Online: www.learn-line.nrw.de/Themen/bilingual

Wildhage, Manfred; Otten, Edgar (Eds.) (2003): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin.

Anatolij I. Schapowalow / Jurij A. Schapowalow

Einige Aspekte typischer Schwierigkeiten in der sprachlichen Ausbildung *Deutsch* im Rahmen eines bilingualen Studiengangs

Einleitung

Sowohl Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache als auch Fehleranalyse und Fehlerkorrektur sind seit langem unter verschiedenen Aspekten Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Der folgende Beitrag ist ein weiterer Versuch der Beschreibung einiger Schwierigkeiten und oft vorkommender Fehler bei russischen DaF- und BILL-Studierenden.

In der heutigen Gesellschaft wächst der Bedarf an Fachkräften, die mehrere Fremdsprachen beherrschen. In diesem Sinne ist das Projekt „Bilinguales Lehren und Lernen Deutsch als Fremdsprache in Russland“ (BILL), das von den Universitäten Duisburg-Essen und Saratov gemeinsam durchgeführt wird, eine wichtige Etappe der Lehrerbildung. Das Projekt wurde vom Lehrstuhl „Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache“ der Universität Duisburg-Essen ins Leben gerufen. Sein wichtigstes Ziel ist, „die russischen Universitäten (am Beispiel der Universität Saratov) bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung für das Deutsche als Fremdsprache durch fachliches Lernen in der Fremdsprache Deutsch zu unterstützen“ (Baur/Chlosta/Wenderott/Gorina/Schapowalow 2002, 60). Konkret geht es dabei um den neu eingerichteten Studiengang für bilinguales Lernen mit der Fächerkombination Geografie und Deutsch an der Universität Saratov, in dem zum ersten Mal Studierende in zwei Fächern ausgebildet werden.

Das Studium wird durch einen spezifischen Studienplan bestimmt, der eine angemessene Stundenzahl für Vorlesungen, Seminare und Übungen in den Fächern Deutsch und Geografie enthält. Viele Fachthemen wie „Physikalische Geografie der Kontinente und Ozeane“, „Physikalische Geografie Russlands“, „Allgemeine ökonomische und soziale Geografie der europäischen Länder“, „Geografie der Bundesrepublik Deutschland“, „Geografie der Wolgaregion“ werden im Unterricht auf Deutsch behandelt.

Die Spezifik einer solchen Ausbildung besteht darin, dass Studierende im Rahmen des fünfjährigen Studiums Fachkompetenzen im Fach Geografie, Sprachkompetenzen

im Deutschen, methodische Kompetenzen im bilingualen Unterricht erwerben und Schulpraktika absolvieren müssen. Die angehenden Lehrer sollen nach ihrem Studienabschluss fähig sein, in russischen Schulen ein Sachfach (in unserem Fall Geografie) auf Deutsch zu unterrichten. Es geht um die Ausbildung der Lehrer für den bilingualen Unterricht, den „Unterricht eines Sachfaches – also nicht eines sprachlichen Faches –, in dem eine Fremdsprache als Unterrichtssprache fungiert“ (Baur/Chlosta/Wenderott 2000, 107). Gleichzeitig muss man auch einigen Thesen von Leisen (Leisen 2004, 9) zustimmen, der das Verhältnis von Sachfach und Fremdsprache folgendermaßen charakterisiert:

„Sprache ist im Fachunterricht nicht einfach da, sondern wächst gleichzeitig mit dem Lernen der Fachinhalte. Insofern kann man Fach und Sprache nicht von einander trennen, weder fachdidaktisch, noch sprachdidaktisch, noch lernpsychologisch.“

„Sprache ist ... ein wichtiges Konstruktionsmittel, aber kein Transportmittel.“

In einer früheren Arbeit wurden bereits einige Aspekte einer solchen Ausbildung im Rahmen des oben genannten Projekts analysiert (Schapowalow/Wenderott 2003). Ausgehend von den Projektzielen muss bewusst bleiben: „Weil eine Verbindung zwischen sach- und sprachbezogenem Lernen stattfinden soll, müssen die Lehrenden sowohl über die fachwissenschaftliche Kompetenz als auch über die Kompetenz der Vermittlung von Fremdsprache verfügen“ (Mäsch 1995, 469).

2. Linguistische Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache

Im vorliegenden Artikel werden nur einige der Schwierigkeiten behandelt, die beim Erlernen der deutschen Sprache vorkommen. Die Unterrichtserfahrung zeigt, dass Studierende aller Sprachstufen Sprachprobleme haben, insbesondere bei den freien Äußerungen in der Fremdsprache. Daher ist eine wichtige Etappe der Lehrerausbildung nicht nur die sachbezogene Wortschatzarbeit, sondern auch das Bemühen, nicht normgerechten Äußerungen vorzubeugen.

Dabei ist zu betonen, dass Studierende von Fremdsprachen einerseits das System der zu erlernenden Fremdsprache, sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache kennen müssen, dass sie andererseits fähig sein müssen, mögliche Fehler zu prognostizieren und nicht normgerechte Äußerungen zu analysieren. Außerdem müssen sie eine klare Vorstellung über die beim Erlernen der Fremdsprache am häufigsten vorkommenden Schwierigkeiten haben.

Die Erschließung linguistischer Gründe der Entstehung solcher Fehler in schriftlichen und mündlichen Äußerungen der Bilingualen stößt auf großes wissenschaftliches Interesse (z. B. Demme 1993, Hessky 1994, Putzer 1994, Forster 1994, Renner 1995, Kleppin 1998, Baur/Wenderott 1999).

Insbesondere folgende Fragen werden in der wissenschaftlichen Literatur behandelt:

1. Welches Material in der Fremdsprache ist besonders schwer anzueignen – das Material, das sich deutlich von der Muttersprache unterscheidet oder das Material, das keine besonderen Unterschiede aufweist?
2. Auf welcher Sprachebene und bei welchen Wortarten machen Schüler und Studenten besonders oft Fehler?
3. Wie ist das Verhältnis von systematischen und zufälligen Fehlern im gesamten Fehlerspektrum?
4. Kommen in der Sprache eines Bilingualen wiederholt dieselben Fehler vor?
5. Welche Kriterien der Fehleridentifizierung und Klassifizierung sind die wichtigsten?
6. Gibt es Kriterien, nach welchen sich Häufigkeit und Hierarchie von Normabweichungen erschließen lassen?
7. Welche Rolle spielt die Muttersprache beim Erlernen der Fremdsprache und wie werden die Fehler verteilt, die durch innersprachliche und zwischensprachliche Interferenzen bedingt sind?
8. Welche der zwischensprachlichen Oppositionen sind am schwierigsten auf unterschiedlichen Lernetappen?
9. Wodurch unterscheiden sich Schwierigkeiten, die bei der Reproduktion und bei der Produktion der Sprache entstehen? Usw.

Die meisten Arbeiten in diesem Bereich beschäftigen sich mit den Sprachschwierigkeiten, ihrer Prognostizierung und Vorbeugung.

Die Autoren des Buchs „Die unbekanntenen Deutschen. Ein Lese- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Sprache und Integration russlanddeutscher Aussiedler“ (Baur/Chlosta/Krekel/Wenderott 1999) beschreiben morphologische, syntaktische und lexikalische Fehler in der Sprache der Russlanddeutschen im natürlichen Bilingualismus. Wie die Untersuchungen der Sprache der Russlanddeutschen zeigen, sind die meisten Fehler, die Russlanddeutsche beim Erlernen der deutschen Sprache machen, durch Interferenz bedingt, d. h. durch den Einfluss der russischen Sprache auf die deutsche Sprachproduktion.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Arbeit von Kleppin (1998). Die Autorin führt einige Methoden der Analyse von Sprachfehlern unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lerngrade auf, diskutiert über die Ursachen von Fehlern, denkt über die Fehlerbewertung und zahlreiche Korrekturmöglichkeiten nach.

Eine praktische Hilfe in Bezug auf die Prognostizierung der Sprachfehler stellen die Arbeiten von Schmitt (1996, 1997) dar.

Lindemann (1995) setzt sich zunächst mit der Definition des Fehlerbegriffes aus der Sicht eines Lerners auseinander.

Hessky (1994) untersucht zwischensprachliche Äquivalenzbeziehungen und Unterschiede, die Lernschwierigkeiten bei gesteuertem Fremdspracherwerb verursachen können.

Im Wörterbuch von Archangelskaja (2003) ist ein Versuch der Klassifizierung einiger semantischer und lexikalisch-grammatischer Schwierigkeiten in der deutschen Sprache der deutsch-russisch Bilingualen unternommen worden, die vor allem durch Differenzen im Bedeutungsumfang der Lexeme in beiden Sprachen, durch Bedeutungsunterschiede bei Fremdwörtern und Synonymen bedingt sind.

Mit Hilfe der konfrontativen Beschreibung am Beispiel Italienisch-Deutsch versucht Putzer (1994), die Ursachen für Fehler und Lernschwierigkeiten zu finden.

Einige Empfehlungen zu Methoden der Fehlerkorrektur, Fehlerbeschreibung, Übungstypologien findet man in Kleppin (1998), Baur/Wenderott (1999).

Rinas unterstreicht mit Recht, dass „Verstöße gegen Verbstellungsregeln oder die Verwendung von einfachem Infinitiv und Infinitiv mit zu“ typische „internationale“ Deutschfehler sind (Rinas 2003, 501) und zeigt an vielen Beispielen, welche „typisch tschechischen“ Deutschfehler im Deutschunterricht gemacht werden.

Unterrichtserfahrungen im Bereich des bilingualen Lehrens und Lernens zeigen, dass im Deutschunterricht der Faktor Interferenz besondere Beachtung finden muss. Die Schwierigkeiten, die durch Interferenz bedingt sind, zeigen sich sowohl in der Morphologie als auch in der Syntax, zum Beispiel bei Verbkonjugation, Verbrektion, Zeitformen, trennbaren und untrennbaren Präfixen, Gebrauch der Artikel, Wahl des Genus, Pluralbildung der Substantive, Substantivdeklination, Mehrdeutigkeit der Präpositionen (Baur/Bäcker 2003).

Die interlinguale Interferenz zeigt sich dort, wo es zwischensprachliche Oppositionen gibt. So sind beispielsweise Differenzen im Gebrauch der Verben mit Dativ- und Akkusativobjekt, mit und ohne Präpositionalobjekt am Beispiel Russisch-Deutsch der Grund für die Entstehung folgender Fehler:

- *Wir begegneten ihn auf der Straße.
- *Sie näherten sich zu diesem Wald.
- *Er dankte mich für das Geschenk.
- *Wir gratulieren sie mit dem Geburtstag.
- *Die Kinder hören den Lehrer zu.
- *Die Lehrerin lehrt den Schülern das Alphabet.
- *Ich freue mich mit seinen Erfolgen.
- *Wir denken häufig über dich.
- *Erinnere mir bitte daran.

Solche Fehler kommen vor beim Gebrauch der Verben wie *passieren*, *ausweichen*, *be-wohnen*, *weichen*, beim Gebrauch der Verben, bei denen es in einer der verglichenen Sprachen kein Präpositionalobjekt gibt wie *begegnen*, *sich nähern*, *jemandem danken für*, *jemandem gleichen*, *jemanden kennen lernen*.

Die Studenten gebrauchen oft die Verben *passieren* und *ausweichen* in den Vergangenheitsformen wie Perfekt und Plusquamperfekt mit dem Hilfsverb *haben*, was auch durch Interferenz zu erklären ist:

*Uns hat auf der Autobahn eine Panne passiert.

*Das hat mir noch nie passiert.

*, „Warum hast du damals diesem Mann ausgewichen?“ fragte die Großmutter Emil.

Die Problematik des Gebrauchs der Artikel in der deutschen Sprache ist kein neues Thema, und Schwierigkeiten entstehen dabei unabhängig davon, ob der Artikel in der Muttersprache vorhanden ist oder nicht. Ein deutliches Beispiel dafür sind Englisch und Deutsch, wo die Artikel in beiden Sprachen „gleichermaßen vorhanden sind, ihre Verteilung jedoch unterschiedlich ist“ (Renner 1995, 364).

In der Tat stellt der Artikelgebrauch eine große Schwierigkeit in einigen Sprachen dar. Für die russischsprachigen Studenten erschwert sich die Situation dadurch, dass es im Russischen keinen Artikel gibt und die Kategorie Bestimmtheit/Unbestimmtheit durch andere sprachliche Mittel ausgedrückt wird. So entstehen viele Fehler durch Übertragung des Genus der Substantive aus der Muttersprache in die Fremdsprache, z. B. **die Fisch, *der Klima, *die Problem, *die Mädchen, *die Boot, *die Zimmer* usw.

Die Unterschiede im Genus der Substantive sind auch im Fachvokabular zu beobachten, zum Beispiel bei Gewässernamen. Im Deutschen sind die meisten Flussnamen feminin:

die Oder, die Elbe, die Spree, die Mosel, die Fulda, die Weser usw.

Einige sind aber maskulin: *der Rhein, der Inn, der Neckar, der Main*.

Die Flüsse in anderen Staaten sind meistens maskulin (*der Don, der Tiber, der Po, der Mississippi, der Kongo*). Einige Flussnamen, die auf *-a, -e* enden, sind dagegen feminin (*die Seine, die Wolga, die Themse*). Die Differenzen im Genus der Eigennamen im Russischen und Deutschen führen zu folgenden nicht normgerechten Äußerungen der Studierenden:

*Der Isar beginnt in den Alpen.

*Die Mississippi ist ein riesiger Fluss.

Ähnliche Schwierigkeiten entstehen beim Gebrauch von Meeres-, Berg- und Gebirgsnamen (vgl.: *die Nordsee, die Ostsee, die Ostsibirische See, die Karasee, die Laptewsee, die Barentssee*; aber: *das Ochotkische Meer, das Japanische Meer, das Gelbe Meer, das Schwarze Meer*; *der Brocken, der Großglockner, der Montblanc, der Olymp, der Kilimandscharo, der Harz, der Taunus, der Hunsrück, der Spessart, der Monte Rosa, der Ätna*; aber: *die Marmolata, die Rhön, die Hardt, die Eifel, die Sierra Nevada*).

Die nächste Schwierigkeit entsteht bei der Wahl des Artikels einiger geografischer Eigennamen. Zum Beispiel werden die meisten Ländernamen ohne Artikel gebraucht (z. B.: *Belgien ist ein kleines Land. Luxemburg ratifizierte 1992 die Verträge von Maastricht.*), wobei es hier auch Ausnahmen gibt: Wenn es nicht um die politische Ordnung, sondern um die geografische Beschaffenheit geht, so gebraucht man den geografischen Eigennamen mit Artikel, zum Beispiel: *der Balkan, der Sudan, das Elsass, das Tessin, die Türkei, die Riviera, die Pfalz* usw.

Außerdem hat ein großer Teil der geografischen Eigennamen, die nur im Plural gebraucht werden, auch einen Artikel (*die Niederlande, die USA, die Alpen* usw.).

Solche und ähnliche Schwierigkeiten führen zu nicht normgerechten Aussagen in den freien Äußerungen der Bilingualen. Insbesondere entstehen solche Abweichungen von der Norm bei der Arbeit mit Karten, Statistiken, Diagrammen, Tabellen und bei der Textarbeit, wenn Studierende ihre eigene Meinung formulieren sollen:

*Das Deutschland liegt in Mitteleuropa.

*Ich denke, dass das Klima im Norddeutschland kälter ist.

*Welche Bedeutung hat der Fremdenverkehr für das Österreich?

*Wenn ich mich nicht irre, ist die Quelle von Rhein im Österreich.

*Auf dieser Karte sehen wir solche Länder wie das Belgien, das Niederlande, das Frankreich.

Wichtige Informationen zum Artikelgebrauch bei geografischen Namen, Ortsnamen und Staatennamen sind im Duden (1997) und bei Grimm/Kempter (1989) zu finden.

Zur Vorbeugung solcher Schwierigkeiten sind gezielte Sprach- und Sprechübungen zu machen, die die Spezifik der bilingualen Gruppen berücksichtigen und geografische Materialien mit einbeziehen. Das bedeutet, solche Übungen sollten einen Fachinhalt haben, dabei aber primäre Fertigkeiten beim Gebrauch der Sprachmittel fördern (z. B. Artikelgebrauch im Deutschen, Verben mit Dativobjekt), und sie sollten in der Kommunikation angewendet werden.

Zur Überprüfung der Kenntnisse beim Artikelgebrauch wurden im bilingualen Unterricht folgende Übungen gemacht:

I. Setzen Sie den fehlenden Artikel ein, wo es erforderlich ist, und begründen Sie den Gebrauch des Artikels:

1. Die längsten Flüsse Russlands sind ...
2. Wir besuchten vor kurzem ... alte Dresden.
3. ... Binnenstaat Österreich liegt in Mitteleuropa.
4. ... Donau ist die wichtigste Wasserstraße in Österreich.
5. Viele Leute fahren im Sommer auf ... Krim, an ... Wolga, in ... Schweiz.
6. Die Hauptstadt Deutschlands ist ... Berlin.
7. Ägypten liegt in ... Afrika.
8. In Deutschland haben wir solche Städte wie ... Köln, ... Münster, ... Dresden, ... Trier besucht.
9. Welches Land arbeitet mit ... Schweiz, ... Bulgarien, ... Belgien zusammen?
10. ... Kanada gehört zu den führenden Förderländern von ... Zink, ... Uran, ... Asbest, ... Aluminium.

II. Im folgenden Text sind 10 Fehler. Bitte machen Sie die Fehlerkorrektur!

In Südosten hat das Österreich gemeinsame Grenzen mit dem Slowenien und dem Ungarn, in Osten mit Slowakei. Alpen nehmen fast zwei Drittel der Gesamtfläche Österreichs. Im Österreich gibt es viele Alpenpässe, z. B. Brenner oder Timmelsjoch.

In der Anfangsphase des bilingualen Unterrichts wurden einige Übungen aus den Unterrichtsmaterialien von Schmitt (1988, 2001) verwendet, die dazu dienen, Schwierigkeiten beim Gebrauch der Präpositionen *in* oder *nach* mit Ländernamen vorzubeugen, die eng mit dem Artikelgebrauch zusammenhängen:

III. Wohin reist er? Bitte ergänzen Sie die Präpositionen.

1. ---die Schweiz	13. ---Russland
2. ---Österreich	14. ---die Vereinigten Staaten
3. ---die Bundesrepublik Deutschland	15. ---Nordamerika
4. ---die DDR	16. ---Kanada
5. ---Deutschland	17. ---China
6. ---Australien	18. ---die Volksrepublik China
7. ---Irland	19. ---den Jemen
8. ---England	20. ---die Innere Mongolei
9. ---die Niederlande	21. ---die Antarktis
10. ---Holland	22. ---Asien
11. ---die Tschechoslowakei	23. ---Südkorea
12. ---die Sowjetunion	24. ---Saudi-Arabien

Als Hilfe dienen bei der selbstständigen Arbeit der Studenten Kärtchen, die von Tomaszewski und Rug (Tomaszewski/Rug 1996) empfohlen werden. Solche Kärtchen können nicht nur individuelle und typische Schwierigkeiten feststellen, Ursachen ihrer Entstehung finden; sie enthalten auch Aufgaben, deren Bewältigung zur Festigung der grammatikalisch korrekten Sätze beiträgt.

Die hier vorgestellte Analyse der Schwierigkeiten zeigt, dass die Kenntnis eines sprachlichen Systems durch die Studenten zum richtigen Sprachgebrauch der Studenten führt. Defizite in der Kenntnis sowie Interferenzen sind Grundlage für die Entstehung von Fehlern, die wiederum darauf hinweisen, was den Studierenden beim Erwerb der Fremdsprache Schwierigkeiten bereitet.

Für die Überwindung einiger typischer Fehler und Normabweichungen müssen Aufgaben und Übungen (z. B. zur Fehleridentifikation, Fehleranalyse, Fehlerbewertung) den Bilingualen vorgeschlagen werden. Bei der Ausbildung der Studierenden des bilingualen Studienganges sind auf die Fachsprache systematisch zielende Übungsarten empfehlenswert.

Literatur

- Archangelskaja, Klara W. (2003): *Trudnosti nemeckogo jazyka: Nemecko-russkij uchebnyj slowar' 3-e izd., stereotip*. Moskau 2003.
- Baur, Rupprecht S.; Bäcker, Iris (2003): „Die Integration russlanddeutscher Aussiedler“. In: Reitemeier, Ullrich (Hrsg.): *Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich*. Mannheim, S. 81-108.
- Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph; Krekeler, Christian; Wenderott, Claus (1999): *Die unbekanntenen Deutschen. Ein Lese- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Sprache und Integration russlanddeutscher Aussiedler*. Baltmannsweiler 1999.
- Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph; Wenderott, Claus; Gorina, Natalija N.; Schapowalow, Anatolij I. (2002): „Bilingual'noje obuchenije i izuchenije nemeckogo jazyka kak inostronnogo v Rossii“. In: *Problemy jazyka: lingvistika, literaturovedenije, metodika prepodavanija, stranovedenije*. Saratov 2002, S. 60-83.

- Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph; Wenderott, Claus. (2000): „Bilinguales Lehren und Lernen – für einen zeitgemäßen Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Russland“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11 (2000), H.1, S. 103-124.
- Baur, Rupprecht S.; Wenderott, Claus. (1999): „Perspektiven bilingualen Lernens in Russland“. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 4 (2) (1999). [online: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/baur2.htm>]
- Demme, Silke (1993): „Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. Die Anwendung fehleranalytischer Erkenntnisse in der didaktischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern (Deutsch als Fremdsprache)“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 22 (1993), Gunter Narr. Tübingen. S. 161-174.
- Duden. (1997): *Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle*. Hrsg. vom Wiss. Rat der Duden-Redaktion. 4., neu bearb. u. erweit. Aufl. Mannheim usw.
- Forster, Karin (1994): „Lernschwierigkeiten und Fehlerursachen im Kontrast Spanisch-Deutsch: Morphologie“. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 4/1994, S. 209-215.
- Grimm, Hans-J.; Kempter, Fritz (1989): *Kleine deutsche Artikellehre für Ausländer. Regeln und Übungen*. Leipzig usw.
- Hessky, Regina. (1994): „Der Sprachvergleich als Hilfe beim Grammatiklernen“. In: *Deutsch als Fremdsprache*. H. 1 (1994), S. 20-25.
- Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin usw.
- Leisen, Josef (2004): „Der deutschsprachige Fachunterricht. Inhalte, Herausforderungen, Perspektiven“. In: *Fremdsprache Deutsch*. H. 30 (2004), S. 7-14.
- Lindemann, Beata (1995): „Zum Fehlerbegriff in einer Lersprachenanalyse“. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2/1995, S. 91-103.
- Mäsch, Nando (1995): „Das deutsche Modell eines bilingualen Bildungsganges“. In: *Bredella, Lothar (Hrsg.): Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Gießen, 4.-6. Oktober 1993. Bochum, S. 468-471. (Beiträge zur Fremdsprachenforschung. Bd. 3.)
- Putzer, Oskar (1994): *Fehleranalyse und Sprachvergleich: Linguistische Methoden und Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch-Deutsch*. Ismaning 1994.
- Renner, Roland (1995): „Fehler beim Artikelgebrauch im Englischen – Ursachen und Therapie“. In: *Bredella, Lothar (Hrsg.): Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Gießen, 4.-6. Oktober 1993. Bochum, S. 363-370. (Beiträge zur Fremdsprachenforschung. Bd. 3.)
- Rinas, Karsten (2003): „Fehleranalyse und kommunikative Kompetenz. Zur Konzeption des sprachpraktischen Unterrichts am Beispiel der Schlesischen Universität Opava“. In: *Info DaF*. 30 (2003), H. 5, S. 498-510.

Schapovalov Anatolij I.; Wenderott, Claus (2003): „Bilinguale Akzente für Deutsch als Fremdsprache in Russland: Zur Realisierung eines Projekts zur Ausbildung von Lehrern für den bilingualen Unterricht“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 14 (2003), H. 1, S. 87-106.

Schmitt, Richardt (1988): *Weg mit den typischen Fehlern! Teil 1*. Ismaning.

Schmitt, Richardt (2001): *Weg mit den typischen Fehlern! Teil 2*. Ismaning 2001.

Tomaszewski, Andreas; Rug, Wolfgang (1996): *Meine 199 liebsten Fehler! Ausgangssprache Englisch*. Stuttgart usw.



Rupprecht S. Baur / Natalja Merkisch

Gibt es Kriterien für einen guten bilingualen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache?

1. Einleitung

Es ist bekannt, dass die Vorstellungen von einem guten Unterricht kulturspezifisch geprägt sind. Der Bilinguale Unterricht (BU) im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) ist ein Unterricht für die Schüler mit anderen Muttersprachen und aus anderen Kulturen, die Deutsch lernen und durch den BU nicht nur eine fremdsprachliche, sondern gleichzeitig eine fachsprachliche Kommunikationskompetenz erwerben. Ein solcher Unterricht in DaF läuft in der Regel im Ausland ab, wo die institutionellen Rahmenbedingungen, d. h. die curricularen Anforderungen, aber auch die didaktisch-methodischen Konzeptionen von den im deutschen Bildungssystem entwickelten Vorstellungen mehr oder weniger stark abweichen. Wenn in internationaler Zusammenarbeit Unterrichtsmaterialien entwickelt werden, zeigen sich diese Unterschiede deutlich. Zunächst ist es wichtig, dass beide Seiten die kulturspezifischen Traditionen des jeweils anderen Landes kennen, aber dadurch ist noch nicht gelöst, welche methodisch-didaktischen Wege gemeinsam eingeschlagen werden.

Mit diesem Problem der Bewertung des Unterrichts nach Kriterien, die sowohl in dem Land akzeptiert werden, wo die Sprache als Fremdsprache gelernt wird (in unserem Fall in Russland), als auch in dem „Herkunftsland“, dessen Sprache gelernt wird (hier also Deutsch und Deutschland) wurden wir im Laufe des Projekts „Bilinguales Lehren und Lernen Deutsch als Fremdsprache in Russland“, das seit 2001 an der Universität Saratow durchgeführt wird¹, konfrontiert. An der Universität Saratow wurde eine neue Studienfachkombination „Geografie mit der Zusatzqualifikation Deutsch“ eingeführt, und es wurden Unterrichtseinheiten zum bilingualen Geografieunterricht in der deutschen Sprache für die achte, neunte und zehnte Klasse der weiterführenden Schulen erstellt und erprobt. Mittelfristig und langfristig ist die Einrichtung eines eigenständigen BU im Fach Geografie an den Schulen das Ziel, zunächst – solange es keine Absolventen des neuen Studiengangs gibt und solange die Schulen ihr Lehrpersonal nicht verändern -

¹ Das Projekt wird von 2001 bis 2005 von der Volkswagenstiftung unterstützt.

wird aber das Fach Geografie weiter auf Russisch unterrichtet. Es werden jedoch Fachinhalte des Faches Geografie in den erweiterten Deutschunterricht einbezogen.

Bei der Entwicklung, Durchführung und Analyse von bilingualen Unterrichtseinheiten wurde nun aus der Sicht des Faches Deutsch wie auch aus der Sicht des Faches Geografie die Frage gestellt, nach welchen Prinzipien die Unterrichtseinheiten angelegt werden sollten und nach welchen Kriterien der auf der Grundlage der Unterrichtsmaterialien durchgeführte Unterricht beurteilt werden sollte. Denn die Beobachtung, Analyse und Bewertung des Unterrichts soll eine Rückkoppelung bieten, um das Material zu verbessern sowie letztlich auch das Curriculum und die Lehrerausbildung zu revidieren. Dazu bedarf es der oben angesprochenen Beurteilungskriterien. Dieser Frage soll auf der Grundlage theoretischer und praktischer Erkenntnisse sowie unter der Berücksichtigung der russischen Lehr- und Lerntraditionen nachgegangen werden.

In der Fremdsprachendidaktik wird das Problem der Beurteilungskriterien intensiv diskutiert (vgl. Heyer (1993), Brandt (1993), Dietrich (1993), Doyé (2002)). In Bezug auf Praktikabilität und Einsatzmöglichkeiten der wissenschaftlichen Kriterienkataloge werden kontroverse Meinungen geäußert. Einerseits wird auf eine Mehrzahl von Bedingungen und Faktoren hingewiesen, die den Unterricht beeinflussen und nicht genau messbar sind. Andererseits ist man sich einig, dass die Erstellung von Kriterienkatalogen für die Verbesserung der Unterrichtsqualität und für die Entwicklung der Unterrichtstheorie eine wichtige Rolle spielen kann.

Im Rahmen der bilingualen Methodik und Didaktik gewinnt die Unterrichtsanalyse auch immer mehr an Bedeutung. In neueren Dissertationen zum BU (Helbig (2001), Rymarczyk (2003)) werden unterschiedliche Unterrichtsaspekte diskutiert. Der Zugang zur Unterrichtsuntersuchung ist aber eher deskriptiv als evaluativ. Helbig beschreibt in diesem Sinn sehr genau die Aspekte der Quellenarbeit im bilingualen Unterricht: Textrezeption, Semantisierung, Erarbeitung, eingesetzte Sozial- und Arbeitsformen und Einsatz der beiden Sprachen. Für die Entwicklung von Empfehlungen zur Effektivierung und Optimierung des BUs wäre es allerdings wichtig und nützlich, auch eine Bewertung verschiedener Unterrichtsaktivitäten herauszuarbeiten. Jutta Rymarczyk untersucht unterschiedliche Einflüsse des Medieneinsatzes auf den Lernprozess und arbeitet Verfahren der Lernerleichterung und Realisierung fachspezifischer Sprachfunktionen heraus. Auch aus ihrer Untersuchung lassen sich keine generalisierbaren Erkenntnisse für den bilingualen Unterricht ableiten.

Die in Deutschland entwickelten Fragestellungen und Kriterien zur Unterrichtsanalyse unterscheiden sich nach den Zielen und didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzungen von denen in Russland. Sie sind im europäischen Kulturraum entstanden und wurden durch die europäischen Lehr- und Lerntraditionen geprägt. Die Analyse der in Russland durchgeführten Unterrichtseinheiten zeigte, dass die in Deutschland entwickelten Beurteilungskriterien und Unterrichtsempfehlungen der russischen Realität nur teilweise entsprechen. Im Folgenden werden kurze Unterrichtssequenzen aus dem bilingualen Geografieunterricht einer neunten Klasse in Russland zum Thema „Städte

und Stadtbevölkerung in Russland“ vorgestellt. Die Untersuchung dieser Unterrichtsbeispiele zeigt, dass unsere impliziten Vorstellungen von einem guten Unterricht mit dem, was in der russischen Schule Tradition ist, nicht übereinstimmen.

2. Beispiele zur Umsetzung des bilingualen DaF-Unterrichts

Beispiel 1: Begriffserklärung

L: (...) So schauen, bitte mal an. Wir haben Schema. Was zeigt uns eh das Schema? Wie viele Städte gibt es in Russland und wie viele Siedlungen des städtischen Typs gibt es in Russland? Bitte schön. Sascha, wie viele Städte gibt es in Russland?

S7: In Russland gibt es eh ein Komma

L: Eintausend

S7: Eintausend eh zweiundneunzig

L: Städte

S7: Zweiundneunzig Städte

L: Richtig. Und wie viele Siedlungen des städtischen Typs gibt es? Lena!

S8: Zweitausendzweihundert.

L: Ja, richtig. Eh also/ eh wir sehen, dass die Siedlungen des städtischen Typs mehr ist, ja?/ in der/ in Russland als die Städte. Richtig.

Was eh uh/ was nennt man die Stadt und was nennt man die städtische Siedlung? Also, die Stadt. In Russland nennt man eine Ortschaft - Ortschaft naseļjonnyj punkt - Ortschaft dann eine Stadt, wenn sie mehr als zwölftausend Einwohner hat und wenn mindestens fünfundachtzig Prozent davon außerhalb der Landwirtschaft beschäftigt sind. Und Siedlung des städtischen Typs nennt man eine Ortschaft dann, wenn sie mehr als dreitausend Einwohner hat, von denen mindestens fünfundachtzig Prozent nicht in der Landwirtschaft tätig sind. Schreibt bitte diese Bestimmungen in die Hefte ab.

Das erste Beispiel entstammt der Einführungsphase und enthält eine Erläuterung der zentralen thematischen Fachbegriffe *städtische Siedlung*, *Stadt* und *Siedlung des städtischen Typs*. Da im bilingualen Unterricht in Russland natürlich die curricularen Anforderungen der russischen Schule berücksichtigt werden müssen, werden auch die Unterrichtsinhalte dem russischen Curriculum entnommen. Demzufolge sollte die geografische Fachterminologie in beiden Sprachen gelehrt und gelernt werden. Da die russischen und die deutschen Termini z. T. unterschiedlich sind, werden russische Termini, die keine deutschen Äquivalente haben, von den LehrerInnen häufig ins Deutsche übersetzt und den Schülern so präsentiert als handele es sich um Termini, die im Deutschen dieselbe Bedeutung haben, wie im Russischen. In unserem Beispiel 1 handelt es sich um die Termini *städtische Siedlung* und *Siedlung des städtischen Typs*, die im Deutschen nicht existieren, hier aber von der Lehrerin als Lehnübersetzungen aus dem Russischen ohne weiteren Kommentar so eingeführt werden, als handele es sich um äquivalente deutsche Termini. An solchen ‚Problemstellen‘ müsste eine kontrastive Gegenüberstellung stattfinden, bei der die russische Fachterminologie mit der deutschen verglichen wird und bei der auf die kulturspezifischen Unterschiede eingegangen wird. Das Vorgehen der Lehrerin zeigt, dass sie für die Fragestellungen der interkulturellen Kommunikation des BU noch nicht sensibilisiert ist und darauf ausgerichtet ist, das russische Curriculum zu erfüllen.

Das Beispiel 1 zeigt ein weiteres Merkmal des Unterrichts: Bei der Präsentation und Erarbeitung der Unterrichtsinhalte wird (nach unseren Analysen: sehr häufig) der deduktive Ansatz verwendet. Zunächst werden die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten oder das Hauptproblem des Themas geschildert, dann werden die Einzelheiten und Beispiele hinzugefügt. Diskussionen und selbständige Bildung von Hypothesen u.ä. finden in der Phase der Einführung nicht statt.

Wie am Ende der Unterrichtstranskription zu ersehen ist, werden Fachterminologie sowie umfangreiche Begriffserklärungen in die Schülerhefte eingetragen. Häufig werden diese Begriffe auch an der Tafel präsentiert und von dort abgeschrieben. Die Schüler sind an diese Unterrichtstätigkeit gewöhnt und empfinden sie als wichtig und notwendig. Aus Lehrersicht wird hierdurch das Schreiben gefördert, auf das im Unterricht großen Wert gelegt wird.

Das Lehrer- und Schülerverhalten weicht von den deutschen Unterrichtsnormen ab. Der Unterrichtsstil ist eher autoritär und lehrerzentriert, was aber in Russland den Vorstellungen von der Lehrer- und Schülerrolle und den Schülererwartungen entspricht.

Beispiel 2: Argumente finden

L: (...) Also, eh lasst uns das in einer Übersicht darstellen. Ich arbeite in der/ ich arbeite an der Tafel und ihr bekommt die Arbeitsblätter wieder. Bitte schön, Olja! Mhm. Die Angaben müssen im Kontrast sein, ja? Wir bilden zwei Gruppen. Eine Gruppe bildet vielleicht eh/ sammelt die Argumente für die Spalte „Stadt“. Die zweite Gruppe sammelt die Argumente für die Spalte „Land“. Machen wir alles/ das zusammen. Also, wer beginnt/ wer beginnt mit die „Stadt“? Bitte Lida!

S11: In der Stadt gibt es Hochhäuser, weil hier viele Menschen leben und in der Stadt gibt es wenig Platz für eh Einfamilienhäuser.

L: Ja, gut. Hochhäuser. Mhm, und auf dem Lande? Olga!

S3: Und auf dem Lande baut man private Häu/ Häuser, Holzhäuser, weil hier eh eh wenig Leute leben und hier gibt es viel Platz.

L: Mhm, danke. Noch... Wer kann noch? Mhm, Vanja.

S4: In/ in Stadt gibt es

L: In der

S4: Mhm. In Stadt gibt es heißes Wasser, zum Beispiel.

L: Mhm, heißes Wasser. Richtig. Und? Auf dem Lande?

S3: Und auf dem Lande gibt es eh private Heizung.

L: Aha, private Heizung, und in der Stadt? Zentral...

S3: Zentralheizung

L: Mhm, private Heizung und hier Zentralheizung. Mhm. Noch etwas? Also, weiter dann. Mögliche Tätigkeiten/ mögliche Tätigkeiten. Wie arbeiten die Menschen?

S10: In der Stadt arbeiten die Men/ gibt es gute Arbeitsplätze/ mehrere Arbeitsplätze und die Menschen arbeiten in Büro oder in Betrieb.

L: Ja, also, im Büro, im Betrieb. Mhm und, Pascha, auf dem Lande?

S6: Auf dem Lande ist körperlich schwere Arbeit.

L: Mhm. Also, schwere Arbeit wo?

S3: Auf dem Feld.

L: Mhm. Auf dem Feld. Noch? Im Garten, vielleicht.

S3: Sie sollten Tieren pflegen, Tieren füttern. Aber in Stadt gibt es keine Haustiere oder gibt es nur ein Tier.

Im zweiten Beispiel werden städtische und ländliche Lebensweisen geschildert sowie die Lebensbedingungen in der Stadt und auf dem Land diskutiert. Dieses Beispiel zeigt inhaltlich ähnliche Erscheinungen wie das erste Beispiel: Die Schüler beschreiben die Unterschiede von Stadt und Land ausschließlich auf der Basis der russischen Realität. Das gilt z.B. für die pauschale Gegenüberstellung von Hochhäusern vs. Einfamilienhäusern. Noch weniger verständlich ist aus deutscher Sicht die Versorgung mit *heißem Wasser*, das in der deutschen Terminologie *Warmwasserversorgung* heißen müsste. Dasselbe gilt für die Bildung der Opposition *private Heizung* vs. *Zentralheizung*. Es handelt sich wieder um direkte Übersetzungen russischer Begriffe ins Deutsche, mit denen für einen Deutschen aber keine geographisch-urbanen Realitäten Russlands erschlossen werden. Gemeint ist hier, dass in den russischen Städten die Gebäude automatisch und zwangsweise an die städtische Fernheizung und Warmwasserversorgung angeschlossen werden, d. h. aus einer städtischen *Zentrale* wird die Stadt mit Wärme und Warmwasser versorgt. Der aus dem Russischen übersetzten Begriff *Zentralheizung* (*central'noe otoplenie*) entspricht im Deutschen damit dem Begriff *Fernwärme*. Im Deutschen bedeutet *Zentralheizung* das Gegenteil, dass nämlich ein einzelnes Haus oder Wohnungen in Mehrfamilienhäusern ‚zentral‘ von einem Heizkessel aus versorgt werden. Der Begriff *private Heizung* im Russischen bedeutet in der Regel, dass mit Öfen geheizt wird – die deutsche *Zentralheizung* entspricht damit inhaltlich nicht dem Begriff der *privaten Heizung*. Auch dieses Beispiel zeigt, dass die kontrastive-interkulturelle Arbeit in der Klasse ein Problem darstellt.

Wie im ersten Beispiel fällt auch wieder die starke Lehrerzentriertheit des Unterrichts auf. Die Gruppenbildung zu Beginn des Ausschnitts führt zu keiner Gruppenarbeit, sondern ist eine rein formale Aufteilung, bei der festgelegt wird, wer sich auf Antworten in Bezug auf die *Stadt* und wer in Bezug auf das *Land* konzentriert..

Beispiel 3: Reproduktives Sprechen

S1: Ich möchte über den Müll erzählen. Alles, was wir in Müll werfen, kommt in die Mülltonne, dann kommt diese Mülltonne in die Müllgrube oder wird also begraben. In manchen Städten gibt es keinen Platz, um den Müll zu begraben, dort wird der Müll ver/ eh verbrannt und verschmutzt den Luft/ die Luft. Eh wir können den Müll recyceln. Eh das Recyceln hilft Energie sparen und auch die Luft ver/ verschmutzt/ und auch den Luft sauber halten.

L: Ja, danke schön. Bitte, Olga, noch etwas?

S3: Eh, ich bin mit allen Schüler einverstanden und ich meine, dass eh dass Luft- und Wasserverschmutzung, das Ozonschicht, das Ozonloch bedrohen unser Leben sehr.

L: Ja, danke schön. Also, hat solche Probleme auch unsere Stadt/ unsere Heimatstadt? Hat solche Probleme? Sascha!

S7: Der Saratow ist eine große Stadt. Alle genannten Probleme sind für Saratow auch typisch. In der Stadt befinden sich viele Werke, die die Luft, das Wasser verschmutzen. Unsere Kläranlage sind schon uralt. Sie müssen repariert werden. Die Abwässer kommen sofort in die Wolga, aber Wolga ist für uns Trinkwasser. Eh deshalb müssen wir zu Hause kleine Kläranlagen haben.

L: Oder Filter kann man sagen, ja?/ Filter haben. Hast du zu Hause einen Filter?

S7: Ja, ich hab´ schon einen.

L: Und habt ihr Filter zu Hause?

SS: Ja.

L: Ja? Schön. Gut. Ich freue mich. Also, wer möchte noch vielleicht über Saratow ein Paar Worte sagen? Slava!

S12: In Saratow gibt es auch solche Probleme, wie Smog. Das ist eine Luftglocke, die tagelang in der Luft liegt und besonders im Sommer. Schadstoffe, wie Schwefeldioxyd, Stickstoffdioxyd und radioaktiver Staub sammeln sich in der Luft an.

Im dritten Beispiel werden ökologische Probleme der Großstädte besprochen. Man bemerkt, dass eine ähnliche Thematik in der Klasse schon früher besprochen wurde. Der Fachwortschatz ist den Schülern bereits bekannt, ihre Äußerungen sind fließend und vorstrukturiert. In diesem Zusammenhang wird die in der russischen Schule existierende Tradition des Auswendiglernens spürbar. Die in den Texten enthaltenen Informationen werden von den Schülern memoriert. Insbesondere im Fremdsprachenunterricht wird diese Lerntechnik oft angewendet. Zu den Vorteilen dieses Verfahrens gehört die Tatsache, dass die neuen Wörter und Begriffe in einen Kontext eingebettet gelernt werden und infolge dessen auch semantische und syntaktische Verbindungen zwischen den Wörtern gespeichert werden. Als Nachteil kann die Tatsache betrachtet werden, dass nicht abgesichert ist, dass das auswendig Gelernte auch verstanden wird. Inhalte werden dann ggf. flüssig reproduziert, können aber diskursiv nicht wieder verwendet werden.

Auffällig ist in allen drei Beispielen (und das wird durch die Analyse vieler Stunden bestätigt), dass sprachliche Aktivitäten und Interaktionen der Schüler untereinander nicht vorkommen. Es findet nur eine Kommunikation zwischen dem Lehrer und den einzelnen Schülern statt. Frontalunterricht und Einzelarbeit dominieren, Sozialformen wie Gruppen- oder Partnerarbeit kommen nicht vor. Der deutsche Didaktiker vermisst in den Stunden auch echte thematische Diskussionen. Dieses Phänomen kann ebenfalls als kulturspezifisch eingestuft werden: In der russischen Schule wird traditionsgemäß wenig diskutiert, das angebotene Wissen wird erarbeitet, angeeignet und die Aneignung kontrolliert, was sich in unseren Transkriptionen in entsprechendem Lehrerverhalten manifestiert.

3. Anmerkungen zu Kriterien der Unterrichtsbeurteilung

Die drei Unterrichtssequenzen können u. E. als typische Beispiele für den in Russland entstehenden Bereich bilinguales Lernen in DaF angesehen werden. Um den kulturspezifischen Unterschied zwischen den deutschen und den russischen Lehr- und Lerntraditionen herauszuarbeiten, werden wir im Folgenden versuchen, diese Sequenzen aus der Perspektive von in Deutschland erarbeiteten Kriterien zu bewerten. Zu diesem Zweck wurde der Kriterienkatalog für die Bewertung des zweisprachigen (Fach)Unterrichts an der Staatlichen Europaschule Berlin verwendet. (Doyé 2002). Die Kriterien, die in der russischen Unterrichtsrealität erfüllt bzw. nicht erfüllt werden, sind in der nachstehenden

Liste mit einem + / - markiert. Die Kriterien, bei denen wir nicht sicher sind, wie sie ‚realisiert‘ werden, wurden von uns mit einem „?“ gekennzeichnet:

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

Die Unterrichtsanalysen haben gezeigt, dass die auf den deutschen (europäischen) Kulturraum zugeschnittenen Kriterien in Bezug auf die Bewertung des russischen Unterrichts nicht immer relevant sind. Die Gründe dafür sind in unterschiedlichen Sichtweisen auf die Unterrichtsgestaltung, die Lehrer- und Schülerrolle, den Lehrstil, die unterrichtliche Interaktion und andere Unterrichtsaspekte zu sehen.

Die Untersuchung der russischen Bewertungskataloge (vgl. Passow 1988, Zimnjaja 1991, Pancheschnikowa 1997) zeigt, dass in ihrem Mittelpunkt andere Anforderungen und folglich andere Analysekatoren stehen. Aufgrund der pragmatischen Orientierung dieser Kataloge wird der Unterricht in erster Linie aus der Perspektive seiner Ergebnisse eingeschätzt. Es wird analysiert, ob die Unterrichtsziele erreicht wurden, d. h. ob die fachspezifischen Inhalte von den Schülern angenommen und die notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgebildet wurden. Die Unterrichtsaktivitäten werden in Bezug auf ihre Angemessenheit und Verknüpfung mit den Zielen und der Lehrprogression untersucht. – Der wichtigste Unterschied zu Positionen der deutschen und westlichen Didaktik liegt darin, dass dem Prinzip der Schülerorientierung und Lernerautonomie weniger Beachtung geschenkt wird.

Wenn man den Kriterienkatalog der Europaschule zusammenfasst, so kann man sagen, dass ein guter bilingualer Unterricht schülerzentriert sein sollte und die Selbstständigkeit der Schüler sowie auch ihre Zusammenarbeit und partnerschaftliche Beziehungen fördern soll. Die Unterrichtsinhalte sollen eine kulturkontrastive Komponente ent-

halten, wobei nicht nur die eigene, sondern auch weitere Kulturen vorgestellt und behandelt werden sollen.

Diese Anforderungen werden im analysierten bilingualen DaF-Unterricht in unterschiedlicher Weise erfüllt. So ist, wie wir bereits erwähnten, traditionsgemäß der Unterricht an einer russischen Schule lehrerzentriert. Die starke persönliche Dominanz des Lehrers findet im Verhalten des Lehrers und in der Lehrer-Schüler-Interaktion sowie in den eingesetzten Sozialformen ihren Ausdruck. Die Unterrichtsaktivitäten werden vom Lehrer bestimmt und von den Schülern akzeptiert. Die Frage nach Angemessenheit und Effizienz eines solchen Unterrichtsstils wird in beiden Kulturen unterschiedlich beantwortet, weil die Positionen, von denen aus der Unterricht bewertet wird, auch unterschiedlich sind.

Infolge des Gesagten wird klar, dass das Kriterium der *Mitbestimmung* des Lehrprozesses in Russland nur in geringem Maße von Relevanz ist. Der vorherrschende deduktive Ansatz verursacht eine besondere Art der Lehr-Lern-Beziehungen, bei welchen die Aneignung der obligatorischen Kenntnisse durch Wissensvermittlung, Reproduktion und Kontrolle im Vordergrund stehen. Eine Problematisierung von Inhalten auf Initiative der Schüler oder eine Entwicklung des Unterrichtsgeschehens in eine vom Unterrichtsentwurf abweichende Richtung ist im russischen Unterricht so gut wie nie zu beobachten.

Das Kriterium der *Selbstständigkeit der Schüler* wird im Unterricht aus diesem Grunde ebenfalls nicht realisiert. Die Unterrichtstätigkeit ‚selbstständige Tätigkeit‘ der Schüler wird vom Lehrer vorgeplant und organisiert. Die Hausaufgaben sind umfangreich und verursachen eine hohe Lernbelastung. Eine solche Lernsituation beeinflusst das Lernverhalten der Schüler und bewirkt fehlende metakognitive Kompetenzen. Andererseits wird durch einen hohen Lerndruck und eine ständige Kontrolle das Aneignen eines obligatorischen Basiswissens von der Mehrheit der Schüler erreicht.

Mit den beschriebenen Faktoren ist auch eine unzureichende *Zusammenarbeit der Schüler* im Unterricht verbunden. Der lehrerzentrierte Unterricht favorisiert Sozialformen wie Einzelarbeit und Frontalunterricht. Da die Zusammenarbeit der Schüler hauptsächlich beim Einsatz der Partner- und Gruppenarbeit zu Stande kommt, kann sie in einem lehrerzentrierten Unterricht nicht entfalten. Das soziale Verhalten der Schüler und ihre partnerschaftlichen Beziehungen entwickeln sich daher in außerunterrichtlichen Aktivitäten.

Die Forderung nach *Gleichbehandlung der Partnerkulturen* ist für den bilingualen Unterricht besonders wichtig. Wie die Beispiele gezeigt haben, ist es in der gegenwärtigen Phase des Projekts nicht gelungen, diesen Aspekt angemessen zu berücksichtigen. Der kulturkontrastive Ansatz ist für einen traditionellen schulischen Unterricht in Russland ungewöhnlich. So werden in einem muttersprachlich geführten Geografieunterricht die Inhalte traditionsgemäß aus der Perspektive der russischen Kultur präsentiert. Die russischen soziokulturellen, politischen und wirtschaftlichen Gegebenheiten stehen (explizit oder implizit) im Mittelpunkt der Betrachtung. Ein ‚Perspektivwechsel‘, wie er

durch die Behandlung deutschlandspezifischer Inhalte und Themen im bilingualen Unterricht möglich würde, muss durch eine entsprechende Lehrerausbildung noch vorbereitet werden.

Andere Kriterien des Kataloges, wie *Planung, kontextuelle Angebundenheit, Einheit der sprachlichen und sachlichen Inhalte, Disziplin, individuelle Beurteilung* u. a. existieren auch im russischen Unterrichtssystem. Offensichtlich sind sich die Didaktiker beider Kulturkreise in ihren Anforderungen an die Unterrichtsqualität, die sie mit diesen Punkten ansprechen, einig.

Wie aus dem Gesagten zu ersehen ist, wird durch den Kontakt und die Zusammenarbeit verschiedener Kulturen bei der Entwicklung bilingualer Materialien in Russland die Frage aufgeworfen, welche kulturspezifischen Traditionen fortgeführt werden. Der Kriterienkatalog von Doyé hebt stark darauf ab, welche methodischen Verfahren im Unterricht angewendet werden, während die russische Sichtweise ergebnisorientiert ist. Die Ergebnisse der PISA-Studien haben dazu geführt, dass auch die deutsche Schule mehr als vorher auf die Ergebnisse achtet, dabei aber die genannten Unterrichtskriterien und -prinzipien bisher nicht grundsätzlich in Frage stellt. Insofern bestehen gute Aussichten, dass sich die deutsche und die russische Betrachtungsweise von (bilinguaem) Unterricht in Zukunft annähern. Internationale bilinguale Zusammenarbeit wird diesen Prozess der Annäherung fördern.

Literatur

- Brandt, Bertolt. (1993). Wissenschaftlich begründbare Kriterien für die Unterrichtsbeurteilung? Ja, aber... In: Timm, Johannes-Peter / Vollmer, Helmut-Johannes (Hrsg.), 485-498.
- Dietrich, Ingrid. (1993). Wissenschaftlich begründbare Kriterien für die Unterrichtsbeurteilung? Nein, aber... In: Timm, Johannes-Peter / Vollmer, Helmut-Johannes (Hrsg.), 499-507.
- Doyé, Peter. (2002). Guter Fremdsprachenunterricht – was ist das? Das Problem der Erstellung von Gütekriterien. Vortrag auf dem Sprachentag des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik am 1. November 2002. (Unveröff. Manuskript)
- Helbig, Beate. (2001). Das bilinguale Sachfach Geschichte: eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Heyer, Helmut. (1993). Orientierung, Begriffe und Forschung zur Fragestellung „Gibt es wissenschaftlich begründbare Kriterien für die Unterrichtsbeurteilung?“ In: Timm, Johannes-Peter / Vollmer, Helmut-Johannes (Hrsg.), 473-483.
- Pantscheschnikowa, Lydija M. (Hrsg.) (1997) Metodika obutschenija Geografii w shkole (Methodik des Geografieunterrichts in der Schule). Moskwa: Proswestschnie.
- Passow, Jefim I. (1988). Urok inostrannogo jasika w srednej shkole (Der Fremdsprachenunterricht in der Mittelschule). Moskwa: Proswestschenie.

- Rymarczyk, Jutta. (2003). Kunst auf Englisch? Ein Plädoyer für die Erweiterung des bilingualen Sachfachkanons. München: Langenscheidt-Longman.
- Timm, Johannes-Peter / Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.). (1993). Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer.
- Zimnjaja, Irina A. (1991). Psichologija obutschenija inostrannim jasicam w shkole (Psychologie des Fremdsprachenlehrens in der Schule). Moskwa: Proswestschenie.

Rupprecht S. Baur / Anna Stuckert / Claus Wenderott

Analyse von bilinguaem Unterricht auf der Grundlage von Gütekriterien

Die folgende Beschreibung bzw. Analyse bilingualen Erdkundeunterrichts ist das Ergebnis unserer Hospitationen in der Maria-Wächtler-Schule Essen (Bundesland Nordrhein-Westfalen), in der bilinguales Lehren und Lernen eine lange Tradition hat und deren Erfahrungen aus unserer Sicht auch bei der Planung und Gestaltung des bilingualen Unterrichts in Russland berücksichtigt werden könnten. Die Idee bilingualen Lehrens und Lernens entwickelte sich als Bestandteil des Konzepts interkultureller Bildung und Erziehung (interkulturelle Bildung als eine unerlässliche Komponente von Allgemeinbildung), und es ist kein Zufall, dass das multikulturelle Nordrhein-Westfalen mit für deutsche Verhältnisse besonders hohem Migrantenanteil vor 25 Jahren als Pionier bilingualen Sachfachunterrichts in einer Reihe von Gymnasien eingeführt hat. Mit der Zeit zeigte sich, dass Geografie für den Einstieg in den bilingualen Unterricht ein besonders geeignetes Sachfach ist, u. a. weil es inhaltlich und sprachlich eine solide Grundlage für den Unterricht in weiteren bilingualen Fächern, z. B. Politik und Geschichte, schafft.

Die Vorbereitung auf den bilingualen Unterricht beginnt in der Maria-Wächtler-Schule in den Klassen 5 bis 6 mit einem verstärkten, intensiven Englischunterricht, der auf die Förderung allgemeinsprachlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten abzielt. Danach beginnt in der Klasse 7 (Biologie) der bilinguale Unterricht. In der Klasse 8 folgt Geografie bilingual. Das Spektrum bilingualer Fächer erweitert sich dann in den nachfolgenden Klassen durch Politik und Geschichte.

Der vorliegende Beschreibung bzw. Analyse des bilingualen Geografieunterrichts in der Klasse 8 der Maria-Wächtler-Schule haben wir die Gütekriterien zugrunde gelegt, die im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Betreuung des Schulversuchs an der Staatlichen Europaschule Berlin entstanden und von Peter Doyé in seinem Vortrag „Guter Fremdsprachenunterricht – Was ist das? Das Problem der Erstellung von Gütekriterien“ (Doyé 2002) zusammengefasst sind. Es handelt sich dabei um die folgenden Kriterien: 1 – Planung, 2 – Transparenz, 3 – Konzentration auf Teile, 4 – Einheit von Sprache und Sache, 5 – Kontext, 6 – Grundbildung, 7 – Schülerzentrierung, 8 – Ganzheit, 9 – Differenzierung, 10 – Selbstständigkeit, 11 – Zusammenarbeit, 12 – Partner-

schaft, 13 – Disziplin, 14 – Gleichbehandlung der Partnerkulturen, 15 – Einbeziehung weiterer Kulturen, 16 – Individuelle Beurteilung, 17 – Gestaltung der Räume.

Es fällt auf, dass der Kriterienkatalog stark allgemeinpädagogisch konzipiert ist und dass daher auch anderer Unterricht anhand dieser Kriterien analysiert werden könnte. Beim Auswerten einzelner Kriterien in Bezug auf einen konkreten Unterricht haben wir es also mit der Dialektik des Allgemeinen, des Einzelnen und des Besonderen zu tun, wobei nationale und kulturelle Spezifika, die Besonderheiten der dargestellten Unterrichtsform, die Eigenart des Klassenverbandes und der Schulform sowie die Persönlichkeit des Lehrers unter dem Blickwinkel allgemeinpädagogischer Ansätze betrachtet werden. Hervorzuheben ist noch, dass jeder Sachfachunterricht Sprachunterricht ist (auch in der Muttersprache), dass aber der sprachliche Aspekt im bilingualen Unterricht einen besonders zu beachtenden Stellenwert erhält.

Die folgende Analyse beruht auf 24 Unterrichtsstunden, die beobachtet, protokolliert und anhand des oben erwähnten Kriterienkatalogs einer Reflexion und Analyse unterzogen wurden.

Kriterium 1: Planung

Der beobachtete Unterricht war gut geplant. Bei der Planung seines bilingualen Geografieunterrichts hielt sich der Lehrer an den Unterrichtsplan für das Fach Erdkunde der Maria-Wächtler-Schule, der auf dem Rahmencurriculum des Kultusministeriums NRW für das Fach Erdkunde an Gymnasien basiert.

Inhaltlich und didaktisch steht der Erdkundeunterricht im bilingualen Zweig in Übereinstimmung mit dem muttersprachlichen Erdkundeunterricht in den Parallelklassen. Lehrstoff für Beispiele zu den im Unterrichtsplan vorgeschriebenen Themen wählt der Lehrer selbst aus.

Die beobachteten Unterrichtseinheiten „Weltbevölkerung“, „Das Modell des Bevölkerungswachstums“, „Bevölkerungswachstum in einzelnen Ländern. Demographische Probleme der Entwicklungsländer“, „Bevölkerungspolitik in China“ und „Naturkatastrophen“ entsprachen dem schulinternen Lehrplan für das Fach Erdkunde der Maria-Wächtler-Schule und wurden synchron und diachron am Beispiel der Länder Deutschland und Bangladesch, Deutschland und China kontrastiv und problemorientiert behandelt.

Kriterium 2: Transparenz

Bei der Begründung dieses Kriteriums geht Doyé von den Merkmalen „durchschaubar“ und „sinnvoll“ aus. Der Lehrer erklärt den Schülern „den Sinn des jeweils zu Lernenden und macht es für sie durchschaubar. Die Durchschaubarkeit eines Gegenstandes erhöht in der Regel seine Akzeptanz durch die Lernenden. Dieses Kriterium enthält die Forderung, dass die Lehrerinnen und Lehrer, wo immer möglich, die Unterrichtsinhalte in klarer, verständlicher Form präsentieren und den Sinn des Lernens dieser Inhalte erläutern.“ (Doyé 2002, 4)

Transparenz zielt damit darauf ab, dass die Schüler den Sinn und den Zweck dessen, was sie erarbeiten, erkennen und nicht nur eine instrumentelle Lernmotivation aufbauen. In dem von uns beobachteten Unterricht achtete der Lehrer darauf, dass die Schüler die Fragestellungen als eigenständige, wichtige Fragestellungen erkannten: Fragen, die für sie als Individuen und Mitglieder der Gesellschaft lebenslang von Bedeutung sein werden, da sie in einer globalen Weise mit den Fragen der Entwicklung der Gesellschaft verknüpft sind.

Anhand der Behandlung des Themas „Bevölkerungswachstum weltweit“ lässt sich dies exemplarisch zeigen. Die Schüler verstanden bei diesem Thema, dass es eine komplexe Fragestellung ist, die man nur verstehen kann, wenn man historische, politische, wirtschaftliche und naturwissenschaftliche Aspekte berücksichtigt.

Konkret ging der Lehrer bei der Einführung des Themas so vor, dass er eine graphische Darstellung an die Tafel zeichnete, die zeigte, wie sich die Bevölkerung in den westeuropäischen Ländern ab Anfang des 18. Jahrhunderts und bis heute entwickelt hat. Die Grafik stellte die vier Perioden der Bevölkerungsentwicklung (Geburten- und Sterberaten) in der Geschichte Europas dar: ca. 1700-1800 (A), ca. 1800-1900 (B), ca. 1900-2000 (C) und ab 2000 (D). Die vier Zeitperioden entsprachen den vier Phasen des Bevölkerungswachstums, was aus der Grafik gut ersichtlich war: A – hohe Geburten- und Sterberaten; B – Geburtenraten steigen, Sterberaten sinken; C – Geburten- und Sterberaten fallen; D – Geburtenraten sind niedrig und fallen weiter, Sterberaten sind niedrig und bleiben stabil. Mit Hilfe der Grafik veranschaulichte der Lehrer wichtige demographische Realitäten der Vergangenheit und der Gegenwart im Kontrast, wodurch sich die Fragen nach dem WAS und WARUM zwanglos ergaben. Die Schüler stellten selbst fest, wie sich das Verhältnis zwischen den Geburten- und Sterberaten in den einzelnen Epochen entwickelt hatte und stellten Vergleiche an. Dann fragte der Lehrer nach den Gründen für verschiedene Typen der historischen Bevölkerungsentwicklung. Die Schüler sollten ihre Vorkenntnisse im Fach Geschichte aktivieren und nannten von sich aus folgende Gründe für die Phase A der Bevölkerungsentwicklung:

- a) Gründe für viele Kinder: Kinder waren Arbeitskräfte für die Gesellschaft und Familie; sie waren die „Altersversicherung“ für ihre Eltern; man brauchte Soldaten für zahlreiche Kriege; es gab keine Familienplanung, keine Verhütungsmittel.
- b) Gründe für hohe Sterberaten: schlechte Ernährung, Hungersnöte, Kriege, mangelhafte Wohn- und Arbeitsbedingungen; Epidemien, niedriges Entwicklungsniveau der Medizin, schlechte medizinische Betreuung der Bevölkerung usw.

Die Situation änderte sich im 19. Jh. (Phase B): Die Gründe für hohe Geburtenraten blieben auf dem Niveau des 18. Jh. Sie stiegen auch etwas, weil sich die Lebensbedingungen und die medizinische Betreuung verbesserten. Die Sterberaten sanken aufgrund des Fortschritts in Wissenschaft und Technik, durch die Entwicklung sozialer Systeme und die Verbesserung der Lebens-, Wohn- und Arbeitsbedingungen, durch Erfolge der Medizin und eine bessere medizinische Betreuung der Bevölkerung.

Für die Phase C (das 20. Jh.) konnten die Schüler das Sinken von Geburten- und Sterberaten feststellen und folgende Gründe dafür nennen: Die Geburtenraten sanken, weil es im 20. Jh. schon Verhütungsmittel und Familienplanung gab und weil sich die Stellung der Frau in der Gesellschaft änderte, d. h. Frauen konnten selbst darüber mitentscheiden, ob sie Kinder gebären wollten oder nicht. Die Klasse diskutierte in diesem Zusammenhang dann den Begriff „Emanzipation“. Hinsichtlich der Ursachen für das weitere Sinken der Sterberaten konnten die Lernenden herausarbeiten, dass die Gründe dafür im Wesentlichen dieselben wie im 19. Jh. waren.

Für die Phase D stellten die Schüler fest, dass die Geburtenraten im 21. Jh. weiter rückläufig sind, während die Sterberaten stabil bleiben (Altern der Bevölkerung).

Danach wies der Lehrer auf *den Sinn* der mit Hilfe der Grafik durchgeführten Überlegungen und Analysen hin, indem er die Verbindung zwischen Geschichte und Gegenwart herstellte und die Schüler darauf aufmerksam machte, dass die Phase A heutzutage weiterhin dem Typ 1 der natürlichen Bevölkerungsbewegung in den Entwicklungsländern entspricht, während Phase D den Typ 2 in den entwickelten Ländern darstellt. Da die Sachverhalte aus der historischen Perspektive durchschaubar, klar und verständlich herausgearbeitet worden waren und weil der Übergang auf die synchrone Ebene so logisch war, konnten die Schüler anhand der Phasen A und D die heutigen demographischen Prozesse in den Ländern der Dritten Welt und in den entwickelten Ländern auswerten. Damit sich die Schüler die demographischen Probleme in den Ländern der beiden Typen noch besser vorstellen konnten, machte der Lehrer sie auf die Comics „Sie haben eine große Familie, weil sie arm sind“ aufmerksam, in denen die Probleme je einer Familie in einem Entwicklungsland und in einem entwickelten Land pointiert dargestellt werden. (Rischke 1992, 12)

Wenn wir uns noch einmal der Frage zuwenden, wie die Transparenz im Unterricht hergestellt werden konnte, so sind dafür folgende Gründe zu erkennen:

- 1) Durch die Hinführung zum Thema wurde der sachfachliche Inhalt deutlich.
- 2) Es wurden logische Zusammenhänge geschaffen.
- 3) Die behandelten Inhalte waren kohärent.
- 4) Die Inhalte wurden kontrastiv behandelt und machten einen Bezug zur aktuellen gesellschaftlichen Situation im eigenen Land und in den Entwicklungsländern deutlich.
- 5) Der Zugang zum Thema war ganzheitlich, indem auch nicht-geografische (geschichtliche, wirtschaftliche, politische) Aspekte in den Erdkundeunterricht einbezogen wurden. Hinzu kam, dass durch die schülerzentrierte Arbeitsform die Selbstständigkeit und Kreativität der Schüler gefördert wurde.

Kriterium 3: Konzentration auf Teile

Im Unterricht ist es ab und zu notwendig, sich auf Einzelaspekte zu konzentrieren, auch wenn das nicht im Unterrichtsplan oder im Stundenentwurf vorgesehen ist. Ein Grund hierfür kann sein, dass sich das Interesse der Schüler auf eine bestimmte Fragestellung

konzentriert. In diesem Fall wäre es unter dem Gesichtspunkt der Schülerzentrierung und der Unterstützung ihrer Motivation unangemessen, auf dieses Interesse nicht einzugehen. Ein anderer Grund für die Konzentration auf einen Teilaspekt kann darin liegen, dass unerwartet Verständnisschwierigkeiten auftauchen, die den Lehrer dazu zwingen, eine Frage länger und intensiver als geplant zu behandeln. Durch diese Aspekte besteht auch ein Zusammenhang zum Kriterium *Transparenz*.

So haben die Schüler z. B. bei der Behandlung des Themas „Bevölkerungswachstum weltweit“ ein besonderes Interesse an der Frage der Volkszählungen gezeigt. Aus diesem Grund ging der Lehrer auf diesen Aspekt detailliert ein. Die Klasse diskutierte darüber, auf welche Weise die staatlichen Institutionen feststellen können, wie viele Menschen in ihrem Land leben und was man überhaupt unter dem Begriff „Volkszählung“ versteht, wie oft Volkszählungen durchgeführt werden usw. Der Lehrer erinnerte die Klasse an Volkszählungen in der Geschichte der Menschheit vor einigen tausend Jahren – in China, Ägypten und im Römischen Reich. Im weiteren Verlauf ging es um die im Neuen Testament beschriebene Geschichte der Geburt Jesu: Aus welchem Grund machten sich Josef und Maria auf den Weg nach Bethlehem?

Beim Thema „Bevölkerungswachstum“ fragte der Lehrer zunächst die Schüler, warum im 17. Jahrhundert die Sterberaten und Geburtenraten so hoch waren. Da sich die Schüler die Lebensbedingungen im 17. Jahrhundert nicht gut genug vorstellen konnten, erklärte der Lehrer den Sachzusammenhang selbst. Beim Thema „Das Monsunklima auf der Indischen Halbinsel“ ging der Lehrer etwas ausführlicher auf die Begriffe „Monsunklima“, „Sedimente“ usw. ein sowie auch darauf, ob man gegen die Flutkatastrophen wirklich etwas unternehmen kann und welche Maßnahmen überhaupt getroffen werden können. Bei der Behandlung des Themas „China“ klärte der Lehrer zusammen mit den Schülern, was unter dem Begriff „Kommunismus“ generell und im heutigen China verstanden wird.

Kriterium 4: Einheit von Sprache und Sache

Auch Doyé stellt fest, dass jeder Unterricht Sprachunterricht ist (Doyé 1996, 14), woraus man die Forderung ableiten kann, dass jeder Lehrer auch auf die Versprachlichung der Inhalte achten muss. Dieses Problem wird im normalen Fachunterricht nicht immer angemessen beachtet, ist aber im bilingualen Unterricht stets präsent. Hier besteht oftmals die Gefahr, dass der Fachunterricht zum Sprachunterricht mutieren kann. Die Einheit von Sprache und Sache ist mit anderen Worten die Einheit des Inhalts (Sache, sachfachliche Inhalte) und der Form (Sprache). Als eine Einheit sind Inhalt und Form so eng miteinander verbunden, dass, wenn die sprachliche Form nicht angemessen ist, der Inhalt verfälscht oder unverständlich werden kann. Die Lösung des Konflikts zwischen Inhalt und Form ist nur durch einen Fortschritt des Einzelnen in seiner individuellen Sprachentwicklung zu erreichen, wodurch die „Einheit“ hergestellt werden kann. Mit anderen Worten: Die Einheit entwickelt sich, indem der Konflikt zwischen Inhalt und Form nach und nach durch den Erwerb sprachlicher Mittel gelöst wird.

Im bilingualen Unterricht (wie eigentlich auch in jedem „normalen“, muttersprachlichen Unterricht) können Sache als Inhalt und Sprache als Form in Widerspruch geraten, was durch eine Diskrepanz zwischen kognitiven und sprachlichen Möglichkeiten der Lernenden verursacht sein kann: Den Lernenden fehlen zunächst ausreichende sprachliche Fähigkeiten, die die angemessene Behandlung sachfachlicher Inhalte ermöglichen.

Im beobachteten Unterricht wurde der Konflikt zwischen Sache und Sprache durch eine systematische Veranschaulichung (Landkarten, Bilder, Comics, Filme, Tabellen, Grafiken, Statistiken) des Unterrichtsstoffs und eine darauf aufbauende Entwicklung des Wortschatzes gelöst. Manchmal wurde die Erläuterung des Inhalts auch durch den Gebrauch der Muttersprache seitens der Lernenden vorgenommen. Wenn z. B. die Schüler ein passendes englisches Wort nicht finden konnten, war es ihnen erlaubt, das deutsche Äquivalent zu verwenden, während der Lehrer oder andere Schüler dann den englischsprachigen Begriff nannten bzw. an die Tafel schrieben.

Wie ein Kompromiss in Bezug des Gebrauchs der Fremd- und der Muttersprache zustande kommt, konnte man beim Thema „Bevölkerungswachstum weltweit“ beobachten. Wie oben schon erwähnt wurde, arbeiteten die Schüler mit der Grafik, die die vier Perioden (A: 1700-1800; B: 1800-1900; C: 1900-2000 und D: ab 2000) der Bevölkerungsentwicklung in Westeuropa darstellte. In der zweiten Stunde zu diesem wichtigen Thema begann der Lehrer den Unterricht mit der Wiederholung, und zwar damit, dass er die Sachverhalte in Form dieser Grafik noch einmal an der Tafel veranschaulichte. Die Schüler sollten sich die ihnen schon bekannte Grafik ansehen und jede Epoche der Bevölkerungsentwicklung noch einmal in der Muttersprache charakterisieren, wobei der Lehrer einzelne Aspekte mit zusätzlichen Erläuterungen in der deutschen Sprache begleitete. So erklärte z. B. der Lehrer, warum die Fürsten in Deutschland im 18.-19. Jh. an hohen Geburtenraten – in erster Linie an lebend geborenen Jungen – interessiert gewesen waren: Die Fürsten hätten den gleichen Grund wie die Nationalsozialisten in den dreißiger Jahren gehabt, als hohe Geburtenraten gefördert wurden. In beiden Fällen hätte man mehr Soldaten für Kriege haben wollen, erläuterte der Lehrer. In der Muttersprache konnte der Lehrer etwas ausführlicher über die Wohn- und Lebensbedingungen der Menschen im 18. Jh. erzählen – z. B. wie primitiv die Heizung in den Häusern gewesen war, welche Epidemien die Länder verheert hatten usw. Durch den Gebrauch der Muttersprache wurde auch das Prinzip der Transparenz unterstützt, denn die Schüler wissen genau, worüber gesprochen wird, und können die muttersprachliche Information anfordern, wenn sie etwas nicht verstehen. Anschließend verlief der Unterricht wieder in der englischen Sprache.

Auf die Frage, warum die Wiederholung der Sachverhalte in der ersten Hälfte der Stunde in der Muttersprache durchgeführt wurde, antwortete der Lehrer, dies sei wegen der Diskrepanz zwischen Sache und Sprache so geschehen. In der 8. Klasse könnten die Schüler noch nicht so perfekt Englisch. Weil er aber die Inhalte der letzten Stunde bedeutsam für weitere Themen finde, sei es für ihn wichtig, dass der Stoff grundlegend gefestigt werde. Der Lehrer konnte auf diese Weise für sich besser feststellen, inwieweit

die Schüler den Lehrstoff angeeignet haben. Andererseits, so der Lehrer, müssen die Schüler im bilingualen Unterricht die Fachtermini nicht nur in der Fremdsprache, sondern auch in der Muttersprache sinnvoll verwenden können.

Seinem Unterricht legt der Lehrer folgende Annahmen und Prinzipien zugrunde:

1. *Nicht jeder Schüler, der sprachlich schwach ist, ist auch sachfachlich schwach.* Diese Tatsache muss man bei der Benotung bzw. individuellen Beurteilung sowie bei der Aufgabenverteilung berücksichtigen. Dieser letzte Punkt betrifft besonders die Hausaufgaben oder individuelle Aufgaben im Unterricht, die differenziert verteilt werden können.
2. *Bilingualer Sachfachunterricht ist nicht in erster Linie Sprachunterricht.* Der Lehrer soll sich auf die Einführung und Erläuterung solcher Termini und Fachausdrücke beschränken, die für die Behandlung konkreter Unterrichtseinheiten eine Schlüsselrolle spielen.
3. *Sprachliche Fehlerkorrekturen dürfen im Sachfachunterricht nicht im Vordergrund stehen.* Der Lehrer muss sich auf die Fachtermini konzentrieren. Wichtig ist, dass die Schüler die Inhalte verstehen und sich darüber austauschen.
4. *Der bilinguale Unterricht ist nicht der geeignete Ort für das Üben von Grammatik.* Falls der Lehrer offensichtliche sprachliche Schwächen feststellt oder vermutet, sollten grammatische Korrekturen in Kooperation mit dem Fremdsprachenlehrer im Fremdsprachenunterricht vorgenommen werden. Auch wenn der Fachlehrer z. B. plant, mit Statistiken zu arbeiten, kann er die Versprachlichung etwa von Zahlenausdrücken u. a. durch den Fremdsprachenlehrer vorbereiten lassen.
5. *Zur Fixierung von fachlichen Termini ist die Führung eines Vokabelheftes zu empfehlen.* Der Fachwortschatz zu jeder Unterrichtseinheit soll fixiert werden. Es wird empfohlen, kurze Mustertexte bzw. Mustersätze zu fixieren, die die Lernenden dann als Phrase auf die Beschreibung bzw. Analyse ähnlicher Sachverhalte übertragen können. Die Schüler müssen z. B. als Hausaufgabe die Grafik „Entwicklung der Weltbevölkerung“ schriftlich analysieren. Dabei erwartet der Lehrer die Verwendung von inhaltlich wichtigen Termini und Fachausdrücken: *Die Kurve steigt... Die Kurve sinkt... Die Grafik zeigt die Entwicklung der Weltbevölkerung von... bis...* usw., die auch als Mustersätze für die Beschreibung anderer grafischer Darstellungen gebraucht werden können.
6. Hausaufgaben stellen in erster Linie eine schriftliche Zusammenfassung der im Unterricht (manchmal nur mündlich) behandelten Inhalte dar. Die nächste Unterrichtsstunde beginnt mit der Wiederholung des Lehrstoffs der letzten Stunde bzw. mit der Hausaufgabe.
7. Wiederholung und Zusammenfassung sind geeignete sprachliche Aktivitäten, um die Diskrepanz zwischen Sprache und Sache im bilingualen Unterricht zu überwinden.

Jeder kleine Schritt beginnt mit der Wiederholung bzw. mit der Anknüpfung an das Vorwissen und endet mit der Zusammenfassung.

Kriterium 5: Kontext

Der beobachtete Unterricht knüpfte im Wesentlichen an die bisherigen Erfahrungen und Vorkenntnisse der Schüler an und schuf gleichzeitig eine solide Basis für die Behandlung weiterer Themen. Das Aktivieren von Vorkenntnissen der Schüler konnte man z. B. bei der Unterrichtseinheit „China. Bevölkerungspolitik“ beobachten, als der Lehrer am Anfang der ersten Stunde zu diesem Thema die Schüler aufforderte, an die Tafel zu gehen und in die von ihm vorgegebene Tabelle solche Informationen über China einzutragen, die ihnen aus Büchern, Zeitungen, Zeitschriften, Fernsehsendungen bzw. auch vom Lehrstoff anderer Schulfächer her schon bekannt waren. Die Schüler waren sehr aktiv, und die Hälfte der Schüler beteiligte sich am Tafelanschrieb.

Thema: China

Kultur	Wirtschaft	Landwirtschaft	Landschaft
Eine sehr alte Sprache, reich an Dialekten; eine uralte Kultur und Philosophie; Pflege von Traditionen; kommunistische Ideologie in der Vergangenheit, „Kulturrevolution“ usw.	Schrittweiser Übergang zur Marktwirtschaft; kleine und mittlere Unternehmen sind privat, die meisten größeren Betriebe gehören dem Staat, eine extrem große Bevölkerung usw.	Reis- und Weizenanbau; Teeplantagen; Geflügelzucht (Enten, Hühner); Fischfang usw.	Hohe Berge, Bergketten; große, mächtige Flüsse usw.

Dies waren einige der Beiträge der Schüler, die von ihnen an die Tafel geschrieben wurden. Der Lehrer ging auf einige Thesen der Schüler ein und ließ sie etwas ausführlicher über einzelne Aspekte berichten, z. B.: Was verstehen die Schüler unter dem Begriff Kommunismus? Was für eine Sprache ist Chinesisch? Welche großen Flüsse hat China?

Der Lehrer verallgemeinerte die Antworten der Schüler, fügte selbst einige Informationen hinzu und ging logisch zum nächsten Thema der Unterrichtseinheit „Bevölkerung und Bevölkerungspolitik in China“ über, indem er die Kenntnisse der Schüler bezüglich der Entwicklungsländerproblematik bzw. des Themas „Bevölkerungswachstum in Bangladesch“ aktivierte und darauf hinwies, dass China genauso wie andere süd- und ostasiatische Länder mit demographischen Problemen zu kämpfen hat. Was für Probleme das im Einzelnen sind, sollten die Schüler selbst formulieren. In der zweiten Hälfte dieser Doppelstunde sahen sich die Schüler den Film „China. Maßnahmen der Geburtenkontrolle“ an, der anhand anschaulicher Beispiele wichtige Maßnahmen und Auswirkungen der chinesischen „Ein-Kind-Politik“ demonstrierte. Die Unterrichtseinheit

„China. Bevölkerungspolitik“ war die letzte in dieser Klasse vor den Weihnachtsferien und stellte den notwendigen Zusammenhang mit der weiteren Unterrichtseinheit „Indonesien“ her.

Kriterium 6: Grundbildung

Im beobachteten Unterricht war der Lehrer sehr darauf bedacht, seinen Schülern solche sachfachlichen und sprachlichen Grundkenntnisse zu vermitteln, die für das weitere bilinguale Lernen in den Fächern Geografie, Politik und Geschichte erforderlich sind. Die Unterrichtseinheiten „Bevölkerungswachstum und Verteilung“, „Demographische Probleme der Entwicklungsländer“, „Bevölkerungspolitik“, „Naturkatastrophen. Ursachen und Folgen“ und die damit erlernten Termini *Bevölkerungsbewegung, Bevölkerungsentwicklung, Bevölkerungsdichte, Bevölkerungszahl, Bevölkerungsdynamik, Bevölkerungspyramide, Bevölkerungsstatistik, Demographie, Geburtenrate, Sterberate, Mortalität, Geburtenkontrolle, Volkszählung, Territorium, Wachstumstempo, Weltbevölkerung, Umwelt, Entwicklungsländer, entwickelte Länder, Migration, Familienplanung, Urbanisierung, Agglomeration, Epidemie, Antibiotikum, Emanzipation, Industrialisierung* usw. (darunter viele Internationalismen) schaffen inhaltlich und sprachlich eine gute Basis nicht nur für den weiteren Geografieunterricht, sondern auch für bilinguales Lernen in den Fächern Politik (z. B. für Themen wie Bevölkerungspolitik des Staates, Probleme der Länder der Dritten Welt usw.) und Geschichte (z. B. das Kennenlernen historischer Erscheinungen wie Industrialisierung, industrielle Revolution usw.) in den höheren Klassen. Die erlernten Sachverhalte bilden auch eine Grundlage für den „normalen“, muttersprachlichen Geografie-, Politik- und Geschichtsunterricht, weil die für den bilinguaen Unterricht sorgfältig ausgewählten Materialien besonders kennzeichnend, markant, treffend und in der Regel interdisziplinär sind.

Kriterium 7: Schülerzentrierung / Kriterium 8: Ganzheit

Der beobachtete Unterricht entsprach erkennbar dem Prinzip des entdeckenden Lernens, das unbedingt eine sehr aktive Beteiligung der Lernenden an den Problemlösungen verlangt. Der Lehrer lenkte nur durch seine Fragen, Bemerkungen, kurzen Erklärungen und notwendigen Informationen den Unterrichtsverlauf. Grundsätzlich mussten die Schüler selbst durch das Diskutieren der Sachverhalte Problemlösungen finden und den Stoff zusammenfassen können.

Ein Beispiel: Bei der Behandlung des Themas „Bevölkerungswachstum“ sollten die Schüler die Ursachen für das Sinken der Geburten- und Sterberate Ende des 19. bis Anfang des 20. Jh. feststellen. Dafür mussten sie ihre Vorkenntnisse aus den Fächern Biologie, Chemie, Geschichte usw. aktivieren und sich die großen wissenschaftlichen Entdeckungen aus der Epoche der industriellen Revolution in Erinnerung rufen. Durch die Arbeit im Klassenverband konnten u. a. folgende naturwissenschaftliche Errungenschaften an der Tafel fixiert werden: 1845 wurden chemische Prozesse im menschlichen Organismus entdeckt; 1843-1910 untersuchte Robert Koch die Tuberkulosebakterien;

1847 wurde die Desinfektion durch Chloride möglich; zur gleichen Zeit wurden Vitamine entdeckt; 1860 entwickelte Louis Pasteur das nach ihm benannte Pasteurisierungsverfahren; 1895 entdeckte Wilhelm Conrad Röntgen die Röntgen-Strahlen; ab 1899 wurden Aspirin und Antibiotika hergestellt; am Anfang des 20. Jh. erschienen Verhütungsmittel auf dem Markt.

Aus diesen zusammengetragenen Tatsachen zogen die Schüler den Schluss, dass es die großen wissenschaftlichen Errungenschaften um die Jahrhundertwende waren, die den wirtschaftlichen und sozialen Fortschritt in Europa und den demographischen Übergang auslösten. Dabei beobachteten wir im protokollierten Unterricht nicht nur einen stark schülerzentrierten Zugang, sondern auch einen überwiegend induktiven methodischen Ansatz. Es stellt sich uns die Frage, ob der schülerzentrierte Ansatz und ein induktives Herangehen interdependent sind und ob sie als ein kennzeichnendes Merkmal eines erfolgreichen bilingualen Unterrichts angesehen werden können.

Um die Schlussfolgerungen für die Gründe des demographischen Übergangs zu ziehen, mussten die Lernenden ihr interdisziplinäres Vorwissen einsetzen. Die Ganzheit des Unterrichts, die eine interdisziplinäre und generelle Einstellung zu den Problemen voraussetzt, kam dadurch zum Ausdruck, dass für die Analyse einer demographischen Erscheinung wichtige Inhalte aus den Wissensgebieten Biologie, Chemie, Physik, Geschichte usw. in den Geografieunterricht einbezogen und ausgewertet wurden.

Kriterium 9: Differenzierung

Üblicherweise arbeiten die Schüler nicht häufig in Arbeitsgruppen. Im beobachteten Unterricht kam die *Differenzierung* dadurch zum Ausdruck, dass die Schüler z. B. beim Thema „Die zwei großen Deltten: Ganges-Brahmaputra und Mekong. Das Monsunklima auf der Indischen Halbinsel. Flutkatastrophen in Bangladesch“ Arbeitsblätter mit Texten, Schemata, Kartogrammen, Diagrammen und Abbildungen bekamen, mit denen sie *individuell* arbeiten konnten. Ein Arbeitsblatt enthielt einen Text mit Informationen über die beiden großen Deltten der Welt – Ganges-Brahmaputra und Mekong –, über das Monsunklima dieser Gebiete, über die Bevölkerungsdichte und die Beschäftigung der auf diesem Territorium lebenden Menschen und über häufige Überflutungen mit ihren positiven und negativen Seiten. Die physische Landkarte stellte die geografische Lage des Ganges-Brahmaputra- und des Mekong-Deltas dar. Die Abbildungen „Überflutung in Bangladesch“ und „Überschwemmte Felder im Mekong-Delta“ veranschaulichten den Inhalt des Textes und den der Landkarte. Der Lehrer schrieb Fragen an die Tafel, worauf die Schüler dann aufgrund der Analyse des Lehrstoffs antworten konnten. Jeder Schüler arbeitete mit dem Lehrstoff selbstständig und individuell; in ihren Heften machten sie die notwendigen Notizen. Nach ca. 30 Minuten begann die Diskussion über die auf dem Arbeitsblatt dargestellte Problematik: Warum gibt es in dieser Region so viele Farmen? Was verursacht das Monsunklima? Welche Probleme haben die Menschen im Zusammenhang mit den häufigen Überschwemmungen zu lösen?

Auf der Basis der individuellen Auswertung des Lehrstoffs äußerten die Schüler ihre Einstellungen zu den Problemen. Der Lehrer schrieb die Meinungen der Schüler in Stichworten an die Tafel und machte eigene Bemerkungen. Danach wurden Schlussfolgerungen gezogen.

Im beobachteten Unterricht wurde die Differenzierung bis zur Individualisierung fortgeführt, d. h. die Schüler arbeiteten individuell, jeder in seinem eigenen Tempo und in der ihm eigenen Weise. Die individuelle Tätigkeit jedes Einzelnen wurde aber mit der gemeinsamen Arbeit des Klassenverbandes, mit der Diskussion, kombiniert und durch problemorientierte Fragestellungen des Lehrers gefördert.

Kriterium 10: Selbstständigkeit

Während Doyé die Selbstständigkeit als freie Entscheidung der Lernenden „über die Organisation ihres Lernens“ (Doyé 2002, 10) bezeichnet, würden wir dieses Kriterium auch für die Bezeichnung des autonomen Lernens, also des Lernens mit Hilfe der eigenen Fähigkeiten, aufgrund der eigenen Erfahrungen und Vorkenntnisse und ohne die Hilfe anderer gebrauchen.

Zur selbstständigen Arbeit gehören in erster Linie die Hausaufgaben. Eine der Hausaufgaben bestand z. B. darin, gründlich mit dem Atlas zu arbeiten und alle möglichen Fluglinien zwischen Düsseldorf und Dakar festzustellen. Eine andere Hausaufgabe war als Zusammenfassung der Unterrichtseinheit „Bevölkerungswachstum“ gedacht. Die Schüler sollten einen Aufsatz über das Schicksal einer Familie verfassen, die in der Epoche der Industrialisierung vom Land in die Stadt zieht, weil der Familienvater eine Arbeit in der Stadt übernehmen will.

Noch ein Beispiel für selbstständiges Lernen war die Schülertätigkeit beim Anschauen des Lehrfilmes „China. Maßnahmen der Geburtenkontrolle“. Der Lehrer hat seine Schüler aufgefordert, dem Inhalt des Filmes aufmerksam zu folgen und die Richtlinien der chinesischen Bevölkerungspolitik, die im Film dargeboten sind, in ihren Hefen in Stichworten aufzuzeichnen – Propaganda für Verhütungsmittel; Aufklärungsmaßnahmen bezüglich der Nachteile eines zu großen Bevölkerungswachstums; Vorteile der Familien mit einem Kind (Kinder aus den Ein-Kind-Familien können von ihren Eltern besser gefördert werden, sie bekommen eine bessere Ausbildung); Vergünstigungen für die Ein-Kind-Familien (Ehepaare mit einem Kind erhalten eine höhere Rente; Familien mit mehr als einem Kind bekommen keine größeren Wohnungen; für Kinder aus den Ein-Kind-Familien gibt es im Kindergarten keine Restriktionen usw.); die Einführung des gesetzlichen Mindestalters für die Heirat (25 Jahre für Männer und 23 für Frauen in ländlichen Gebieten; 27 für Männer und 25 für Frauen in städtischen Gebieten).

Das Video wurde zweimal vorgeführt. Nach dem ersten Anschauen des Filmes sollten die Schüler den Inhalt allgemein verstehen können. Beim zweiten Anschauen schrieben sich die Lernenden in Stichworten die wichtigsten Informationen über die chinesische Bevölkerungspolitik auf. Die nächste Stunde begann mit dem Diskutieren der in der Videoaufnahme dargestellten Problematik.

Kriterium 11: Zusammenarbeit

Selbstständige Arbeit ist ohne Zusammenarbeit der Schüler kaum denkbar. „Selbstständige Individuen ohne die Fähigkeit zur Zusammenarbeit stoßen immer wieder auf Schwierigkeiten.“ (Doyé 1996, 80) Die selbstständige Arbeit mit dem Lehrfilm „China. Maßnahmen der Geburtenkontrolle“ verlief so, dass die Schüler aufeinander angewiesen waren und dadurch zur Zusammenarbeit motiviert wurden. Dem Anschauen der Videoaufnahme folgte eine gemeinsame Diskussion des Klassenverbandes über die Fragen verschiedener bevölkerungspolitischer Strategien in China und in Deutschland (aktuelle deutsche Bevölkerungspolitik: Förderung der Geburtenrate durch höheres Kindergeld pro Monat, jährlicher Steuerfreibetrag für jedes Kind, höheres Kindergeld für das erste Kind usw.). Die Schüler arbeiteten engagiert zusammen, hörten ihren Klassenkameraden aufmerksam zu, fügten den Äußerungen ihrer Klassenkameraden noch etwas hinzu und tauschten ihre Meinungen aus.

Eine ähnliche Kombination der selbstständigen Arbeit und der Zusammenarbeit konnte man auch bei der Hausaufgabe beobachten, in der es darum ging, alle möglichen Fluglinien zwischen Düsseldorf und Dakar festzustellen. Die Schüler nannten die von ihnen mit Hilfe der Atlanten zu Hause selbstständig herausgefundenen Fluglinien und besprachen im Unterricht gemeinsam Vor- und Nachteile verschiedener Verbindungen.

Kriterium 12: Partnerschaft

Die Partnerschaft ist mit der Zusammenarbeit der Schüler eng verbunden und ohne sie kaum vorzustellen. Was über Zusammenarbeit schon erwähnt wurde, kann man auch als Elemente der Partnerschaft in Betracht ziehen. Die Partnerschaft würden wir als Kooperation unter den Schülern sowie zwischen den Schülern und dem Lehrer bezeichnen. Solch eine Kooperation setzt Zusammenarbeit, das „Bewusstsein der gegenseitigen Abhängigkeit“ (Doyé 1996, 84) und konkrete Hilfeleistung bei Bedarf voraus.

Ein Beispiel dafür ist die Arbeit mit dem Kreuzworträtsel zum Thema „Bangladesch“, die vom Lehrer als Zusammenfassung dieser Unterrichtseinheit gedacht war. Jeder Schüler bekam ein Arbeitsblatt mit dem Kreuzworträtsel, das im Laufe der ersten Hälfte einer Doppelstunde aufgrund der über Bangladesch erworbenen Kenntnisse gelöst werden sollte. Obwohl die Arbeit mit dem Kreuzworträtsel an sich individuell war, durften die Schüler kooperieren, sie arbeiteten in Paaren und halfen einander. Wer mit einem Punkt besser vertraut war, der brachte seinen Nachbarn auf den richtigen Gedanken. Die Schüler unterstützten sich gegenseitig, und wenn sie Schwierigkeiten hatten, wandten sie sich an den Lehrer, der ihnen Tipps gab.

In der zweiten Doppelstunde arbeitete der Klassenverband gemeinsam, indem die Kreuzworträtsellösungen von einzelnen Schülergruppen vorgelesen bzw. von anderen Schülergruppen oder vom Lehrer korrigiert wurden. Problematische Punkte kommentierte der Lehrer etwas ausführlicher.

Die Realisierung des Partnerschaftsprinzips ist insbesondere im zusammenfassenden Abschlussunterricht zu einem bestimmten Themenbereich zu beobachten. Die Unter-

richtsform kann dabei unterschiedlich sein: Herausgabe einer Wandzeitung zu einem bestimmten Thema, die auf andere Schüler, Eltern und Gäste als Werbung für den bilingualen Unterricht wirken könnte; Filmvertonung oder eine Gruppenarbeit mit anschließender Präsentation. So empfiehlt der Lehrer zum Abschluss des Themas „Bevölkerungswachstum weltweit“, die demographische Politik einiger Länder zu vergleichen. Die Klasse wird zunächst in Arbeitsgruppen aufgeteilt. Jede Gruppe bereitet ihre Präsentation vor: eine kurze Zusammenfassung der demographischen Situation in zwei Ländern, die in diesem Bereich gegensätzliche Probleme aufweisen und mögliche Lösungsvorschläge, auch aus der Sicht der Schüler. Es ist wünschenswert, dass Präsentationen mit anschaulichen Materialien – mit Plakaten, illustrierten Texten oder Bildern – durchgeführt werden. Einige Gruppen können ihre Vorträge in der Muttersprache präsentieren. Einerseits ist es eine Hilfe für sprachlich schwächere Schüler, die auf solche Weise die Möglichkeit bekommen, ihre Fachkenntnisse zu verfestigen. Andererseits ist es eine Möglichkeit für alle Schüler, das Fachvokabular nicht nur in der Fremdsprache, sondern auch in der Muttersprache zu wiederholen. Bei solchen Präsentationen kann „Dolmetscher“ gespielt werden, indem einige sprachlich stärkere Schüler Präsentationen synchron übersetzen und dabei den schwächeren Schülern helfen, sich sowohl neue Informationen als auch die Fachterminologie besser anzueignen.

Kriterium 13: Disziplin

Üblicherweise wird unter Disziplin das Einhalten von bestimmten Verhaltensregeln und Vorschriften verstanden. Aus unserer Sicht ist das in erster Linie die Bereitschaft der Schüler, im Unterricht aktiv, kreativ und kooperativ zu arbeiten sowie ihre Fähigkeit, Rücksicht auf den Lehrer und die Mitschüler zu nehmen bzw. Stellungnahmen, Wünsche usw. anderer zu beachten. In diesem Sinne machte die Klasse einen sehr guten Eindruck. Alle Mitglieder des Klassenverbandes arbeiteten mit Engagement und Interesse, kein Schüler lehnte die Mitarbeit ab. Die Schüler äußerten nicht nur ihre Meinungen, sie hörten den anderen und dem Lehrer aufmerksam zu und nahmen Meinungen anderer an. Es war ganz deutlich, dass sie ihren Lehrer respektieren, seine Bemerkungen, Aufforderungen und Anregungen wahrnehmen und sehr positiv darauf reagieren. Wenn sie z. B. eine Tabelle ausfüllen sollten, so durfte jeder, der eine Idee hatte, von seinem Platz aufstehen (ohne aufgerufen zu sein), an die Tafel gehen und seine Gedanken in Stichworten in die Tabelle schreiben. Dabei herrschte in der Klasse etwas Unruhe, denn die Schüler bewegten sich und sprachen miteinander. Sobald aber der Lehrer sie aufforderte, die Informationen in der Tabelle zusammenzufassen und Schlussfolgerungen zu ziehen, wurde es in der Klasse wieder ruhig. Die Schüler nahmen ihre Plätze ein, überlegten ein paar Minuten und begannen mit der Diskussion.

Kriterium 14: Gleichbehandlung der Partnerkulturen / Kriterium 15: Einbeziehung weiterer Kulturen

Diese Kriterien betonen das Spezifikum des bilingualen Unterrichts. Wie jeder Unterricht ist der bilinguale Unterricht ein pädagogischer Prozess, der eine Einheit von Bildung und Erziehung sein soll. Spezifisch für den bilingualen Unterricht ist jedoch, dass er die Einheit von interkultureller Bildung und Erziehung voraussetzt. Das Ziel der interkulturellen Bildung und Erziehung besteht darin, „junge Menschen in besonderer Weise auf diese sprachlichen, kulturellen, historischen, wirtschaftlichen und politischen Gegebenheiten in einem zusammenwachsenden Europa vorzubereiten“ (Empfehlungen 1997, 7). Man setzt weiterhin voraus, dass dieses Ziel durch spezifische Mittel erreicht werden kann, vor allem „durch kontrastierende Betrachtungsweisen, Perspektivenwechsel und damit durch Reflexion der eigenen Lebenswirklichkeit aus der Sicht anderer“ (ebd., 12). In Bezug auf die oben angeführte Zielsetzung ist es ja wichtig, dass im bilingualen Unterricht den Schülern „die Kultur vertraut wird, deren Sprache sie lernen. Wichtig ist es auch, dass sie ihren Blick über diese Kultur hinaus auf die Welt als Ganze werfen“ (ebd.).

Im beobachteten Unterricht kamen immer wieder Situationen vor, in denen die Schüler gewisse Realitäten in Entwicklungsländern mit denen in Deutschland vergleichen sollten. Bangladesch und China sind z. B. Länder mit dem ersten Typ der natürlichen Bevölkerungsbewegung (mit hohen Geburtenraten). Die Schüler sollten diese Länder hinsichtlich der natürlichen Bevölkerungsbewegung mit Deutschland vergleichen, wo Geburtenrückgang zu beobachten ist, und Gründe für den Rückgang herausfinden. In ihrem Lehrmittel hatten die Schüler eine Tabelle mit wichtigen Statistiken über Bangladesch und Deutschland, die sie kontrastiv analysieren sollten.

Bangladesch und Deutschland, 1990

	<i>Bangladesch</i>	<i>Deutschland</i>
Fläche in km ²	134.615	356.830
Bevölkerung in Mio.	121.232	77.530
Bevölkerungsdichte (Pers. pro km ²)	794	217
Bevölkerungswachstum in %	2,8	0,0
Geburtenrate in %	4,3	1,1
Sterberate in %	1,5	1,2
Kindersterblichkeit in %	13,8	0,8
Produktion:		
Landwirtschaft	40	3
Industrie	17	47
Services	43	50
Urbanisation in %	13,2	90,4
Zahl der Lernenden pro Lehrer		
Grundschulen	60	14
Mittelschulen	29	15
Universitäten	32	5

Eine Aufgabe zu dieser Tabelle lautete: „Mit 4,3 % ist die Geburtenrate in Bangladesch sehr hoch. Beschreibt das gegenwärtige Bevölkerungswachstum in Bangladesch und vergleicht es mit der Situation in Deutschland.“ Eine andere Aufgabe war: „Beachtet die Daten der Ausbildung in Bangladesch und vergleicht sie mit Deutschland.“ (Rischke 1992, 14)

Beim Thema „China“ sollten die Schüler die Bevölkerungspolitik in China und in Deutschland vergleichen und Schlussfolgerungen ziehen. Bei der Behandlung des Problems „Flutkatastrophen in Bangladesch“ wies der Lehrer darauf hin, dass auch in Westeuropa Flutkatastrophen vorkommen, und die Schüler sollten sich über die Ursachen, Dimensionen, Maßnahmen der Regierungen und Folgen der Flutkatastrophen in Bangladesch und Westeuropa äußern.

Kriterium 16: Individuelle Beurteilung

Bei dem Lehrer, dessen Unterricht wir gesehen haben, hat die Beurteilung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler keinen allzu großen Stellenwert. In den ersten sechs Wochen der 8. Klasse, in der der bilinguale Geografieunterricht beginnt, wird gar keine Beurteilung vorgenommen. Danach kann im Anschluss an eine Unterrichtseinheit eine schriftliche Arbeit erfolgen, was aber nicht oft der Fall ist. Nach jeder Unterrichtsstunde vermerkt der Lehrer in seinem Notizbuch, welche Schüler besonders aktiv und in ihren Antworten originell waren, also Quantität und Qualität der Beiträge der Lernenden, wobei eine Benotung aber nicht stattfindet. Damit wollen wir aber nicht behaupten, dass die Beurteilung in Form der Benotung oder einer mündlichen Einschätzung individueller Aktivitäten und Leistungen der Schüler kein wichtiges Kriterium für einen guten Unterricht ist.

Kein Schulsystem bzw. keine Unterrichtsform kann die individuelle Beurteilung, die auch als eine Form der Förderung angesehen werden kann, vernachlässigen. Da wir es aber beim bilingualen Unterricht mit einer besonderen Form des Lernens, mit dem sachfachlichen Lernen in einer Fremdsprache zu tun haben, müssen einige Eigenheiten dieses Lehr- und Lernprozesses beachtet werden. Z. B. könnte eine konsequente individuelle Beurteilung von einem Mittel der Förderung zu einem Hemmnis für die Entwicklung des Lernenden werden. Der Verzicht auf präzise individuelle Beurteilung im Laufe oder nach jeder Unterrichtsstunde kann dagegen aus unserer Sicht von Hemmungen befreien, sich fremdsprachlich unbekümmert zu äußern.

Wenn die Lernenden von der Angst vor unkorrektem oder falschem Gebrauch der Fremdsprache befreit sind, wenn sie wissen, dass die Fehler nur korrigiert und nicht sanktioniert werden, dass für den Lehrer momentan nicht die konkrete Leistung, sondern ihre Mitarbeit und ihre Kreativität wichtig sind und dass situationsbedingter Wechsel in die Muttersprache erlaubt ist, dann verschwinden nach und nach auch Hemmungen, was freies Sprechen über Inhalte ermöglicht. Dies konnten wir im beobachteten Unterricht deutlich sehen.

Kriterium 17: Gestaltung der Räume

Beim Betreten des Raums konnte man zunächst den Eindruck bekommen, dass dieses Klassenzimmer überhaupt nicht als Geografieraum eingerichtet ist: keine Landkarten an den Wänden, keine Bilder mit Landschaften der Welt usw. Dieser Eindruck veränderte sich aber, je mehr man den individuellen Stil des Lehrers erleben konnte. Statt auf dekorative Elemente legt er großen Wert auf die Benutzung der Tafel, die zum wichtigsten Arbeitsmittel wird. Viele Karten, Statistiken, anschauliche Abbildungen, Schemata und Tabellen haben die Lernenden in ihren Atlanten, Arbeitsblättern und in ihrem Lehrbuch.

Für die Gestaltung des Unterrichts benötigt der Lehrer immer wieder die große und von Bildern freie Tafel. Auf ihr entstehen unter Mitarbeit der Lernenden im Laufe des Unterrichts Grafiken, Schemata und schematische Zeichnungen; Tabellen werden nach und nach ausgefüllt. Begriffs- und Inhaltserklärung, das Aktivieren des Vorwissens, Zusammenfassung der Ergebnisse usw. sind für den Lehrer ohne Tafel kaum denkbar. Ein Beispiel: Um die Schüler an den Begriff „Urbanisierung“ zu erinnern, zeichnete der Lehrer schematisch an die Tafel, wie die Städte zusammenwachsen, wie Ballungsräume entstehen und wie sich die Wirtschaft in diesen Agglomerationen konzentriert. Dann appellierte der Lehrer an das Vorwissen der Schüler und fragte sie, welchen Prozess er dargestellt habe und mit welchem Begriff er bezeichnet werde. Der Terminus „Urbanisierung“ wurde an der Tafel schriftlich fixiert.

Wie sich durch die Beobachtung des Unterrichts herausgestellt hat, sind speziell für den Geografieunterricht gestaltete Räume keine Voraussetzung für einen guten bilingualen Unterricht. Auch ohne spezifische Gestaltung des Klassenraumes wurde der Unterricht auf einem hohen methodischen Niveau durchgeführt.

Fazit

Anhand des Kriterienkatalogs, der alle Kriterien in ihrem Zusammenhang und als eine Ganzheit enthält, konnten wir schlussfolgern, wie kompliziert und widerspruchsvoll der pädagogische Prozess im bilingualen Unterricht ist und wie viel Erfahrung, Flexibilität und Kreativität seitens des Lehrers, der diesen Prozess initiiert, unterstützt und korrigiert, erforderlich ist. Wir konnten auch beobachten, wie viel Engagement und Bereitschaft zur kooperativen Arbeit von Schülern ausgehen muss. Auch der Stellenwert von Lehrmaterialien im Ensemble der didaktischen Elemente ist zu beachten.

Aber bei allen Schwierigkeiten und Problemen, die sich bei der Gestaltung des Unterrichts immer wieder ergeben, konnte man doch feststellen, dass junge Menschen durch interkulturelle Sachverhalte nach und nach zu einer bestimmten Erkenntnis kommen können: Man kann die Lebenswirklichkeit nur dann objektiv einschätzen, wenn man sie nicht nur vom Standpunkt der eigenen Kultur betrachtet, sondern auch die Sichtweisen anderer berücksichtigt.

Literatur

- Doyé, Peter (1996): Untersuchungen des zweisprachigen Unterrichts an der Staatlichen Europaschule Berlin. (Unveröff. Manuskript.)
- Doyé, Peter (2002): Guter Fremdsprachenunterricht – was ist das? Das Problem der Erstellung von Gütekriterien. Vortrag auf dem Sprachentag des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik am 1. November 2002. (Unveröff. Manuskript.)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (1997): Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht in der Sekundarstufe 1 – Gymnasium des Landes NRW. Frechen.
- Rischke, Dimo M. (1992): Population Growth and Distribution. Stuttgart. (Reihe Bilingualer Unterricht – Englisch.)