

**Fachunterricht an deutsch-brasilianischen Begegnungsschulen.
Eine Untersuchung zur Sprachkompetenz von Schülern in
zweisprachigen Klassen.**

DISSERTATION

zur
Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie

am Fachbereich 5:
Erziehungswissenschaften
der Universität Koblenz-Landau

vorgelegt

am 8. November 2000

von

Johannes Doll

geb. am 28. März 1959 in Augsburg

Referent: Prof. Dr. Irmintraut Hegele

Korreferent: Prof. Dr. Hans H. Reich

308302

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	3
2. Zweisprachigkeit	9
2.1 Mehrsprachigkeit aus gesellschaftlicher Sicht	10
2.2 Individuelle Zweisprachigkeit und Zweitspracherwerb	31
2.3 Zweisprachigkeit und Schule	39
2.3.1 Die Diskussion um zweisprachige Schulmodelle	39
2.3.2 Begegnungsschulen	44
2.3.3 Einordnung des Begegnungsschulprogramms und Fragestellungen für die Untersuchung	49
3. Leseverstehen	54
3.1 Zur Bedeutung des Lesens	54
3.2 Lesen - theoretische Aspekte	59
3.2.1 Worterkennen	61
3.2.2 Syntax	62
3.2.3 Semantik	65
3.2.4 Struktur des Textes	68
3.2.5 Kohärenzbildung und Aufbau von Wissensstrukturen	73
3.2.6 Inferenzen	81
3.2.7 Fremdsprachenpezifische Aspekte des Lesens	83
3.2.8 Fehler und Fehleranalyse	91
3.2.9 Beurteilung der Textschwierigkeit	94
3.2.10 Soziale Aspekte des Lesens	95
3.3 Messung des Leseverständnisses	98
4. Deutschsprachiger Fachunterricht und Geschichtsdidaktik	107
4.1 Chancen und Schwierigkeiten des anderssprachigen Fachunterrichts	108
4.2 Der Beitrag der Fachsprachenforschung	117
4.3 Geschichte und ihre Didaktik	126
4.4 Bedeutung für die Untersuchung	132

5. Ergebnisse der empirischen Untersuchung	136
5.1 Anlage und Durchführung der Untersuchung	137
5.2 Auswertung und Darstellung der Daten	139
5.2.1 Textfaktoren	142
5.2.1.1 Globalverständnis	143
5.2.1.2 Detailverständnis	147
5.2.1.3 Fehlverständnis	154
5.2.1.4 Zusätze und Analyse der Zusätze	178
5.2.1.5 Textkohärenz	195
5.2.1.6 Textlänge	198
5.2.2 Korrelationen zwischen den einzelnen Textfaktoren	199
5.2.3 Einflussfaktoren	204
5.2.3.1 Schülerdaten	204
5.2.3.2 Daten zum Elternhaus	213
5.2.3.3 Daten zur Schule	218
6. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	223
6.1 Sprachkompetenz Leseverstehen	223
6.2 Individuelle und Umfeldfaktoren	238
6.2.1 Individuelle Daten der Schüler	238
6.2.2 Sprachbiographie und –umfeld	243
6.2.3 Familiäres Umfeld	249
6.2.4 Schulische Aspekte	250
7. Bedeutung der Ergebnisse	257
7.1 Bedeutung der Ergebnisse für die Begegnungsschule	257
7.2 Didaktische Vorschläge zum Leseverstehen	261
7.3 Abschließender Ausblick	266
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	267
Literaturverzeichnis	269
Anhang	280

1. Einführung

Das Beherrschen von zwei oder mehreren Sprachen ist heute ein wichtiges Thema. In einer immer enger zusammenwachsenden Welt werden sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich zunehmend Sprachkompetenzen in mehr als einer Sprache verlangt. Tatsächlich ist Zwei- und Mehrsprachigkeit aber weder ein neues noch ein seltenes Phänomen (Edwards 1994, 83) und es können die unterschiedlichsten Wege dorthin führen. So gibt es z.B. Personen, die bereits in frühester Kindheit mit zwei Sprachen aufwachsen oder andere, die eine zweite Sprache wegen eines befristeten oder dauerhaften Aufenthalts in einem anderen Land lernen müssen.

Im Zusammenhang mit dem Erwerb von Zweitsprachkompetenzen ist auch die Schule zu sehen. So findet sich der oft kritisierte traditionelle Fremdsprachenunterricht, daneben werden aber auch zunehmend neue Ansätze gesucht, die auf unterschiedliche Weisen zu höherer Kompetenz in einer zweiten Sprache führen sollen, wie z.B. Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts, Immersionsprogramme, zweisprachiger Fachunterricht, bilinguale Züge. Schließlich gibt es vor allem in Einwanderungsländern eine Tradition von zweisprachigen Schulprogrammen, die die Einwanderer mit der neuen Landessprache vertraut machen sollten, teilweise unter Bewahrung der Herkunftssprache.

Eine schulische Situation, in der all diese verschiedenen Elemente gleichzeitig präsent sind, findet sich in den brasilianischen Begegnungsschulen. Obwohl in diesen Schulen zum Teil seit über 100 Jahren eine zweisprachige Schulausbildung gepflegt wird, handelt es sich um ein Modell, das in der aktuellen Diskussion über zweisprachige Schulausbildung fast völlig unbeachtet geblieben ist. Vielleicht liegt dies an der relativ geringen Anzahl von Schülern¹ – in ganz Brasilien gibt es nur drei Schulen dieser Art. Die geringe Ausbreitung liegt an der sehr spezifischen Schülergruppe, für die diese Art von Schule konzipiert ist, denn zum einen orientiert sich das Curriculum von seiner Anlage her an deutschen Schülern und soll vor allem den Kindern von zeitweise nach Brasilien versetzten deutschen Mitarbeitern der verschiedensten Firmen eine Weiterführung ihrer Schulausbildung in Deutschland ermöglichen. Auf der anderen Seite finden sich in diesen Klassen viele brasilianische Schüler, die ihr Deutsch in Brasilien in ihren Familien gelernt haben, zum Teil sogar als Erstsprache.

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird in dieser Arbeit bei Gruppen beiderlei Geschlechts die maskuline Form gewählt, Schüler steht somit für Schülerinnen und Schüler, Lehrer für Lehrerinnen und Lehrer, usw.

Aus einer Reihe von Kontakten mit den brasilianischen Begegnungsschulen, aber auch anderen Begegnungsschulen in Argentinien und Uruguay, wuchs das Interesse an dieser Art von Curriculum: Wie funktioniert ein bilingualer Zweig in diesen Schulen? Welche Schüler besuchen diese Schulen? Wie verhält es sich mit der Sprachkompetenz der Schüler? Dabei wurde schnell deutlich, dass Sprachkompetenz in diesem Rahmen zweierlei bedeutet. Zum einen stellt es das Ziel und das Ergebnis eines bilingualen Zweigs dar, die Schüler sollen in diesem Zweig Kompetenzen in zwei Sprachen erwerben, welche denen von Muttersprachlern vergleichbar sind. Zum anderen ist Sprachkompetenz aber auch schon Voraussetzung für den Unterricht, vor allem, wenn der deutsche Unterricht von Lehrern aus Deutschland gegeben wird, die in der Regel nur sehr eingeschränkte Kenntnisse der Landessprache haben. Im Gespräch mit den Lehrern wurde auch deutlich, dass es sich bei der Sprachkompetenz tatsächlich um eines der Grundprobleme dieser Art von Unterricht handelt. Dieses Problem bezieht sich anscheinend weniger auf die Umgebungssprache Portugiesisch, welche die aus Deutschland kommenden Schüler offensichtlich in einem Zeitraum von ein bis anderthalb Jahren so gut lernen, dass sie dem portugiesischen Unterricht ohne größere Probleme folgen können. Problematischer scheint es um die Sprachkompetenz im deutschen Unterricht bestellt zu sein. Allgemein wurde beschrieben, dass die Anzahl der aus Deutschland kommenden Schüler stark abnehme und die Klassen heute zum größten Teil aus brasilianischen Schülern bestünden, deren eingeschränkte Sprachkompetenz in der deutschen Sprache vor allem den Fachunterricht stark behindere.

Dies war der Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung. Wenn die Sprachkompetenz das Problem ist, dann muss zunächst einmal festgestellt werden, über welche Sprachkompetenzen diese Schüler überhaupt verfügen, oder genauer, ob sie über die notwendigen Sprachkompetenzen für eine Art von Unterricht verfügen, der sich an muttersprachlichen Vorgaben (Lehrplan, Schulmaterial, Lehrkräfte) orientiert. Erst nach Klärung dieser Schlüsselfrage könnten dann weitere methodische, didaktische und curriculare Fragen angegangen werden.

Nun kann aber die Frage nach Sprachkompetenz und vor allem nach zweisprachiger Sprachkompetenz nicht nur auf schulische Aspekte beschränkt bleiben. Sprache ist immer in ein soziales Umfeld eingebunden und besitzt auch einen intensiven Bezug zur Identität der Personen. Diese Fragen treten in zweisprachigen Umfeldern mit besonderer Deutlichkeit zu Tage: Was bedeutet es, in einem bestimmten sozio-kulturellen Umfeld – in diesem Fall in Brasilien – zwei Sprachen zu sprechen? Welche Gründe liegen überhaupt vor, zwei Sprachen

zu sprechen? Was bedeutet es, gerade diese Sprachen Deutsch und Portugiesisch zu sprechen? Welchen Einfluss hat das soziale Ansehen dieser Sprachen, aber auch das der Sprecher dieser Sprache? Handelt es sich bei der Zweisprachigkeit um eine vorübergehende oder eine dauerhafte Erscheinung? Welche Faktoren stützen die Zweisprachigkeit? Gibt es Tendenzen zur Sprachanpassung an die Umgebungssprache Portugiesisch? Diese Fragen geben den sozio-kulturellen Rahmen vor, in dem eine zweisprachige Schulausbildung geschieht. Allerdings ist das Verhältnis Gesellschaft – Schule als Wechselbeziehung zu verstehen, denn während zunächst gesellschaftliche Bedingungen vorgegeben scheinen, stellt umgekehrt die Schule auch einen Einflussfaktor auf die Gesellschaft dar. Diese Wechselbeziehung Gesellschaft – Schule gilt natürlich auch für die Zweisprachigkeit.

Zweisprachigkeit ist allerdings nicht nur eine sozio-kulturelle Erscheinung, sie ist auch individuelles Schicksal, das sich natürlich in sozialen Bezügen abspielt. Aus individueller Sicht interessieren vor allem Fragen über den Erwerb von Zweisprachigkeit und über die Bedingungen, unter denen dies geschieht. Im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung ist auch wichtig zu fragen, ob und inwieweit die Bedingungen des Zweitspracherwerbs Einfluss auf die Art und Höhe der Sprachkompetenzen haben.

Schließlich ist Zweisprachigkeit auch eine schulische Frage. Obwohl zweisprachige Schulmodelle schon lange Zeit bestehen, wächst gerade in letzter Zeit das Interesse an dieser Art von Curriculum. So stellt sich die Frage, welche Arten und Modelle von zweisprachigen Curricula es überhaupt gibt. Dabei interessieren nicht nur die curricularen Fragen wie Beginn des bilingualen Unterrichts oder Verteilung der Sprachen, sondern vor allem auch die Bedingungen, unter denen diese Modelle entwickelt wurden und funktionieren. Schließlich interessiert natürlich ganz besonders, welche Erfahrungen mit den jeweiligen Modellen von zweisprachiger Schulausbildung gemacht wurden.

Auf diese hier angesprochenen Fragen in Bezug auf Zweisprachigkeit und Gesellschaft, individuelle Aspekte von Zweisprachigkeit und schulische Zweisprachigkeit wird in Kapitel 2 dieser Arbeit eingegangen, um so die theoretischen Grundlagen im Bereich der Zweisprachigkeit zu legen, auf welchen die Untersuchung aufbaut.

Wenn in dieser Arbeit die Sprachkompetenz von Schülern in zweisprachigen Klassen festgestellt werden soll, dann ist auch zu klären, um welche Art von Sprachkompetenzen es sich dabei handeln soll. Tatsächlich unterscheiden sich ja Sprachkompetenzen nicht nur nach

der Höhe, sondern auch nach der Situation, in der sie eingesetzt werden. So sind z.B. die erforderlichen Kompetenzen für ein Gespräch unter Freunden durchaus verschieden von den Fähigkeiten, einen wissenschaftlichen Text zu lesen. Dabei bedeutet die Kompetenz in jeweils einem der Bereiche nicht unbedingt, dass die betreffende Person auch in der anderen Situation kompetent agieren kann. Für die vorliegende Untersuchung wurde daher eine Kompetenz ausgewählt, die in der Schule besonders häufig verlangt wird, das Leseverstehen. Diese Auswahl läßt sich auch durch die spezifische sprachliche Situation begründen; da die Umgebungssprache praktisch ausschließlich Portugiesisch ist, kommt der deutschen Sprache in geschriebener Form besondere Bedeutung zu.

Mit dieser Auswahl ergeben sich natürlich eine Reihe von weiteren Fragen, die aufgearbeitet werden müssen. So ist zunächst einmal nach dem Leseprozess selbst zu fragen und nach aktuellen Modellen, wie man sich diesen Prozess vorstellen kann. Neben in diesem Zusammenhang wichtigen Fragen wie der Worterkennung, der Sinnkonstituierung, der Bedeutung von Syntax und Semantik ist für die vorliegende Untersuchung vor allem auch interessant, ob sich bezüglich des Leseprozesses Unterschiede zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen bzw. zweitsprachlichen Lesern ergeben und worin diese Unterschiede bestehen. Eine weitere Frage betrifft den Bereich der Einflussfaktoren auf die Kulturtechnik Lesen. Wie in Untersuchungen immer wieder herausgestellt wird (z.B. Lehmann 1995; Meiers 1990; Fritz 1990), übt in dieser Hinsicht gerade das Elternhaus und das soziale Umfeld einen wichtigen Einfluss auf die Lesefähigkeit und -fertigkeit aus. Schließlich ist dann auch noch zu fragen, wie das Leseverstehen überhaupt gemessen werden kann, welche Instrumente dafür zur Verfügung stehen und was die Schwächen und Stärken dieser Instrumente sind, um so ein für die Anliegen der Untersuchung angemessenes Testinstrument auswählen zu können. Auf die Fragen zum Leseverstehen wird in Kapitel 3 näher eingegangen.

Die von den Lehrern erwähnten Schwierigkeiten beim Unterricht in den zweisprachigen Zweigen der Begegnungsschulen bezogen sich in besonderer Weise auf den deutschsprachigen Fachunterricht. Hier eröffnet sich ein interessantes Feld der Diskussion, denn gerade diese Art von Unterricht, die in den Begegnungsschulen als ausgesprochen problematisch betrachtet wird (z.B. Leisen 1991; Vögeding 1995), wird nun in Deutschland als Lösung für die Probleme des Fremdsprachenunterrichts angeboten (z.B. Wode 1995). In diesem Zusammenhang ist natürlich zu fragen, welche Ansätze es im Bereich des anderssprachigen Fachunterrichts gibt, unter welchen Bedingungen dieser durchgeführt wird

und was die Ziele dieses Unterrichts sind. Diesbezüglich ist auch interessant, die Diskussion um die Fachsprachen und den spezifischen Fachsprachenunterricht mit einzubeziehen. Über die allgemeine Frage des anderssprachigen Fachunterrichts hinaus ist aber auch auf spezielle Aspekte des Faches einzugehen, in welchem die Sprachkompetenz untersucht wurde – auf den Geschichtsunterricht. Die Wahl fiel auf dieses Fach, da die Sprache im Geschichtsunterricht eine besonders große Rolle spielt und da die Sprachkompetenz, vor allem auch die Lesekompetenz, eine wichtig Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht ist. So ist in Bezug auf den Geschichtsunterricht zum einen auf seine didaktischen Traditionen einzugehen, um von dort her Aufschluss über die Sprachverwendung zu erhalten, vor allem aber auch über die im Geschichtsunterricht verwendeten Texte, welche die Grundlage für einen Leseverständnistest liefern könnten. Auf die Fragen des anderssprachigen Fachunterrichts sowie auf die Geschichtsdidaktik und die Form und Bedeutung der Sprache im Geschichtsunterricht wird in Kapitel 4 eingegangen.

Nach der Ausarbeitung der theoretischen Grundlagen in Bezug auf Zweisprachigkeit, Leseverstehen, anderssprachigem Fachunterricht und Geschichtsdidaktik in den Kapiteln 2, 3 und 4 werden in Kapitel 5 dann die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Die Datenerhebung wurde in drei achten Klassen der deutschen Züge der beiden Begegnungsschulen von São Paulo/Brasilien durchgeführt, in einer Klasse der Humboldtschule und in den beiden Klassen der Porto Seguro Schule. Um für die dabei erhobenen Daten zum Leseverstehen einen Vergleichs- und Bezugspunkt zu haben, wurde der gleiche Leseverständnistest in drei Gymnasialklassen in Deutschland durchgeführt, und zwar in jeweils einer der achten Klassen des Leibniz-Gymnasiums (Neustadt/Weinstr.), des Max-Slevogt-Gymnasiums (Landau) und des Carl-Bosch-Gymnasiums (Ludwigshafen). Die in Kapitel 5 vorgestellten, zum Teil überraschenden Daten zum Leseverstehen, zum sozialen Umfeld sowie zu persönlichen Aspekten der Schüler werden dann in Kapitel 6 eingehender diskutiert. Dabei zeigt sich unter anderem, dass die Lesekompetenz der Schüler an den brasilianischen Schulen höher ist als erwartet, gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass das Leseverstehen von vielen, intervenierenden Faktoren beeinflusst wird, wodurch sich die hohe Streuung erklären läßt, die in allen Klassen anzutreffen war.

Das Kapitel 7 schließlich dient dazu, die in der Untersuchung festgestellten Ergebnisse für die Unterrichtspraxis fruchtbar zu machen. Dabei werden zum einen die Erkenntnisse aus der Analyse des Leseprozesses umgesetzt, zum anderen aber auch die Beobachtungen in Bezug auf die Klassenzusammensetzungen in den einzelnen Schulen. Ergänzt werden diese

Ausführungen durch einige Beobachtungen zur didaktischen Umsetzung der in den Klassen anzutreffenden Unterschiede sowie einige Anmerkungen zu zweisprachigen Curricula.

2. Zweisprachigkeit

Zweisprachige Schulausbildung geschieht nicht im luftleeren Raum, sondern immer in ganz bestimmten gesellschaftlichen Zusammenhängen, wobei Faktoren wie die Struktur der Gesellschaft, vorhandene Sprachen und Kulturen, Ethnien, politische Machtstrukturen, Wertesystem etc. in einem komplexen Wechselverhältnis miteinander stehen. Dieses gesellschaftliche Umfeld und die dort vorhandenen Kräfte beeinflussen und prägen die Institution Schule in ihren verschiedenen Ausformungen. Andererseits übt auch das Schulsystem einen gewissen Einfluss auf die Gesamtgesellschaft aus.

Die Einbettung von Schule in ein System von sich wechselseitig beeinflussenden gesellschaftlichen Kräften hat auch Auswirkungen auf den Bereich der Sprache, so z.B. bei der Entscheidung über die vorherrschende Schulsprache, über die zu erlernenden Fremdsprachen und über den Raum, der Minderheitensprachen in der Schule eingeräumt wird. Von daher ist bei einer Untersuchung über zweisprachige Schulausbildung der gesamtgesellschaftliche Rahmen mit in Betracht zu ziehen, was im ersten Abschnitt dieses Kapitels (Mehrsprachigkeit aus gesellschaftlicher Sicht) geleistet wird.

Wenn in einer Gesellschaft zwei oder mehrere Sprachen präsent sind, so sind die Mitglieder dieser Gesellschaft in der Regel zwei- oder mehrsprachig, wenn ihr jeweiliges Lebensumfeld die Verwendung von mehr als einer Sprache verlangt (Edwards 1994, 34). Die Kompetenzen in den einzelnen Sprachen können allerdings stark unterschiedlich sein. Wenn auch eine klare Trennung zwischen Mehrsprachigkeit als individuellem und als sozialem Phänomen nicht möglich ist (Romaine 1995, 23), so sind doch die Fragestellung und Erkenntnisinteressen jeweils andere. Aus individueller Sicht interessieren vor allem die Aneignungsprozesse, die Bereiche und Situationen, in denen die einzelnen Sprachen gesprochen werden, die in den einzelnen Sprachen erreichten Sprachkompetenzen sowie die Auswirkungen der Mehrsprachigkeit auf das Individuum (soziale Identität, kognitive Fähigkeiten etc.). Auf diese Aspekte wird im zweiten Abschnitt (Individuelle Zweisprachigkeit und Zweitspracherwerb) eingegangen.

Eines der wichtigsten Bindeglieder zwischen gesellschaftlichen Vorstellungen und Anforderungen und individuellen Sprachaneignungsprozessen stellt die Schule und das der schulischen Arbeit zugrundeliegende Curriculum dar. Gerade in Bezug auf die Zwei- und Mehrsprachigkeit hat die Schule starke Auswirkungen, sie kann sowohl dazu dienen,

vorhandene gesellschaftliche Zweisprachigkeit zurückzudrängen, als auch Zweisprachigkeit zu erhalten oder sogar in monolingualen Umfeldern Zweisprachigkeit künstlich zu erzeugen. Dabei ist die Einstellung und die Praxis der Schule gegenüber Zwei- und Mehrsprachigkeit das Ergebnis eines komplexen Entscheidungsfindungsvorgangs, der vor allem von gesamtgesellschaftlichen Anschauungen und Einstellungen, aber auch politischen Machtverhältnissen beeinflusst wird. Diese Grundeinstellungen können auf unterschiedliche Art und Weise in verschiedenen didaktisch-pädagogischen Modellen umgesetzt werden. Diese Fragen werden im dritten Abschnitt (Mehrsprachigkeit und Schule) behandelt. Schließlich wird im vierten Abschnitt auf die Bedeutung der theoretischen Überlegungen zur Mehrsprachigkeit für die vorliegende Untersuchung eingegangen.

2.1 Mehrsprachigkeit aus gesellschaftlicher Sicht

Das gleichzeitige Vorhandensein von mehr als einer Sprache in einer Gruppe, einer Gesellschaft oder bestimmten Lebensräumen ist keine Neuheit und findet sich bereits in frühesten Zeiten (Edwards 1994, 83). Bezogen auf die Gesamtweltbevölkerung stellt Zwei- oder Mehrsprachigkeit tatsächlich eher die Regel als die Ausnahme dar, die ausschließliche Verwendung von nur einer Sprache bleibt eigentlich nur auf die Sprecher von großen, mächtigen Gruppen beschränkt (Edwards 1994, 1).

Sprache als Kommunikationsmittel ist in der Regel nicht an Einzelmenschen, sondern an Sprachgemeinschaften gebunden. Die isolierte Existenz von Sprachgemeinschaften ist heute in einer Zeit von Massenkommunikation, erleichterten Reisemöglichkeiten und angesichts einer Tendenz zum "globalen Dorf" ausgesprochen selten (Baker 1993, 35). Gab es daher schon früher relativ häufig Kontakte zwischen unterschiedlichen Sprachgemeinschaften, so hat sich diese Tendenz heute in ungeahntem Ausmaß verstärkt. Die Gründe für solche Kontakte auf Gruppenebene können verschiedene sein, Edwards (1994, 33) benennt die wichtigsten:

- Migrationsbewegungen der verschiedensten Art führen Menschen in Kontakt mit anderen Bevölkerungen und deren Sprachen.
- Gebietsausdehnungen führen auch zu Migrationen und zu den gleichen Effekten, wobei hier das Macht- und Beherrschungselement stärker hinzukommt. Das Besondere an dieser Form ist, dass unter Umständen nur wenige Menschen ausreichen, um durch militärischen und wirtschaftlichen Druck ihre Sprache einer großen Bevölkerung aufzunötigen. So

fürte z.B. die Beherrschung durch eine relativ kleine Gruppe von Engländern dazu, dass ein Subkontinent wie Indien bis heute englisch spricht.

- Politische Allianzen oder Unionen können verschiedensprachige Volksgruppen zu einer Einheit bringen, mit entsprechenden Auswirkungen auf die linguistische Situation, hier benennt Edwards als Beispiele die Schweiz, Belgien und Kanada. Dabei wäre auch die Tendenz zum Zusammenschluss größerer Länderblocks zu nennen wie die Europäische Union (vgl. z.B. Beiträge in Raasch u.a. 1991), Mercosul (Zusammenschluss von Argentinien, Brasilien, Paraguay und Uruguay), Naphta.
- Das Wohnen in Grenzgebieten kann zu Sprachkontakten und zur Notwendigkeit führen, neben der eigenen Sprache auch die Sprache des Grenznachbarn zu beherrschen, um z.B. wirtschaftliche Beziehungen aufnehmen zu können.

Die Art und Weise, wie sich die verschiedenen Gruppen begegnen, hat auch Auswirkungen auf die jeweiligen Sprachen. Diese Auswirkungen können zu einem Nebeneinander von zwei oder mehreren Sprachen führen (z.B. Schweiz, Kanada), zu einer bereichsspezifischen Sprachverwendung (z.B. Umgebungssprache, Familiensprache), zum Entstehen neuer Sprachen (Pidgin, Kreolsprache), aber auch zum Verschwinden von Sprachen (z.B. indigene Sprachen in Nordamerika, vgl. Boseker 1994)². Die einzelnen Faktoren, die bei diesen Sprachveränderungen eine Rolle spielen, sollen später am Beispiel der Migrantensituation eingehender betrachtet werden.

Eine Möglichkeit, zwischen verschiedenen Sprachgruppen eine Brücke herzustellen, ist die Verwendung einer *Lingua franca*³. Es handelt sich dabei um eine "internationale Verkehrssprache für bestimmte Diskursbereiche und bestimmte Funktionen", die "bewusst kulturell arm" ist, im Gegensatz zu den künstlichen Sprachen wie Esperanto aber auch die Sprache einer bestimmten Sprachgemeinschaft darstellt (Christ 1991, 32). Die Gründe für die Verwendung der Sprache einer ganz bestimmten Sprachgemeinschaft beruhen in der Regel auf Machtverhältnissen der unterschiedlichsten Art wie militärische, wirtschaftliche, kulturelle oder religiöse Macht, die Sprecher dieser Sprache für eine gewisse Zeit über einen bestimmten Raum ausüben. Beispiele für die Verwendung von *Linguae francae* gehen von Griechisch und Latein über Französisch bis hin zu Arabisch, Chinesisch und Englisch (Edwards 1994, 40f).

² Eine gute Übersicht über die verschiedenen Formen, wie sich Sprachen zueinander verhalten können, erhält man aus den Artikeln über zweisprachige Erziehung in den verschiedensten Ländern in Cummins, Corson 1997.

Die Gründe für die Verwendung einer *Lingua franca* können sich wandeln, so kann ihre Verwendung zunächst auf Kolonialismus beruhen, später können aber andere Gründe für ihre Verwendung ausschlaggebend sein, wie z.B. kulturelle oder ökonomische (vgl. z.B. Fishman u.a. 1996). Auch eine sehr komplexe linguistische Situation mit vielen verschiedenen Sprachen und Dialekten in einem bestimmten Gebiet kann die Verwendung einer *Lingua franca* begünstigen (vgl. z.B. Blachford 1997; Shaaban 1997). Dabei kann es durchaus zu Verdrängungsprozessen zwischen verschiedenen *Linguae francae* kommen (vgl. z.B. Englisch – Mandarin: Kam, Wong 1997; Lin 1997), allerdings auch zu Verdrängungsprozessen zwischen Minderheitensprachen und einer *Lingua franca*. Für die Verwendung einer Minderheitensprache sprechen vor allem die Tradition und emotionale Gründe, wohingegen eine *Lingua franca* in der Regel eher aus praktisch-ökonomischen Erwägungen verwendet wird. Bei einer direkten Konkurrenzsituation, z.B. bei der Sprachwahl in einem Schulcurriculum, geht die Tendenz allerdings oft eher in Richtung der praktisch-ökonomischen Erwägungen.

Auf die enge Beziehung einer Sprache mit der Gemeinschaft, die diese Sprache spricht, war bereits hingewiesen worden. Tatsächlich geht die Bedeutung der Sprache über die reine Kommunikation weit hinaus. Sprache kann in Bezug auf die jeweilige Gruppe eine symbolische Bedeutung bekommen und geradezu zu einem Kennzeichen der Gruppenzugehörigkeit werden, zu einer klaren Trennung zwischen Personen, die zur Gruppe gehören und solchen, welche außerhalb der Gruppe stehen (Edwards 1994, 126). Dies gilt sowohl für Formen der Hochsprache, als auch für Dialekte oder Gruppensprachen (z.B. Jugendsprache).

Der Begriff Sprachgemeinschaft bezieht sich auf eine Gruppe von Menschen, die die gleiche Sprache sprechen, was häufig auf Ethnien, sprachliche Minderheiten und auf Nationen bezogen wird. Es können allerdings auch andere gesellschaftliche Gruppen als Sprachgemeinschaft angesehen werden, wie z.B. soziale Klassen, Altersstufen, Berufsgruppen etc. Für die vorliegende Untersuchung sind besonders die sprachlichen Aspekte in Bezug auf Sozialklasse, Ethnie und Nation bedeutsam, daher soll im Folgenden darauf näher eingegangen werden.

Das soziale Ansehen von Zwei- oder Mehrsprachigkeit hängt in hohem Maße vom sozialen Ansehen der Sprecher ab. In den gehobenen Klassen wird in der Regel neben der

³ Zur Entstehung und zur heutigen Verwendung des Begriffs, siehe Christ (1991, 31-33).

Landessprache eine oder mehrere sozial angesehene Sprachen beherrscht, bereits in früheren Zeiten war gerade das Beherrschen einer Sprache wie Französisch oder Latein ein Zeichen von Status (Edwards 1994, 4). In ähnlicher Weise zeigt z.B. in Hongkong die Benutzung von Englisch die Zugehörigkeit zur Elite an (Lin 1997), auch in der Schweiz besitzen englische Sprachkenntnisse positiven Status (Cheshire, Moser 1994). Umgekehrt bedeutet das Sprechen von Spanisch in den USA in der Regel die Zugehörigkeit zu einer sozial niedrigeren Klasse (Peñalosa 1980). So werden Sprachen und ihre Sprecher aufgrund gesellschaftlicher Vorstellungen und Repräsentationen in eine soziale Hierarchie eingeordnet, was dann enormen Einfluss darauf hat, welcher Raum einer bestimmten Sprache in der betreffenden Gesellschaft eingeräumt wird, z.B. im Curriculum der Schule. Von daher ist für eine Beurteilung von zweisprachiger Schulausbildung eine Analyse des gesellschaftlichen Status der jeweiligen Sprache wichtig, vor allem auch, welche Repräsentationen sich mit der jeweiligen Sprache verbinden (vgl. Kaufmann 1997, 327).

Zweisprachigkeit findet sich häufig in Situationen, in denen eine Minderheit in einem anderssprachigen Umfeld lebt, wie es sich z.B. bei der Einwanderung in ein anderes Land ergeben kann. In dieser Situation wird oft der Begriff der Ethnie verwendet, um die Unterschiede einer Einwanderer- oder Minoritätengruppe zu beschreiben. Edwards (1994, 125-129) untersucht einige wichtige Aspekte bezüglich der Ethnizität und kommt zum Schluss, dass Ethnizität vor allem auf einem Gruppenempfinden, einem wir-Gefühl beruht, das sich aus einer gemeinsamen Abstammung herleitet. Die Verbindung zwischen den Gruppenmitgliedern und die Abgrenzung zu anderen Gesellschaftsmitgliedern kann zum einen über gewisse gemeinsame kulturelle Verhaltensweisen und Elemente geschehen, wie z.B. Religion, Sprache, Kleidung, Nahrung etc., zum anderen aber auch über subjektive Zuschreibungen von gewissen Eigenschaften, die als typisch für die jeweilige Gruppe angesehen werden. Dieses Verhalten von ethnischen Gruppen, vor allem wenn es sich um Minderheitengruppen handelt, kann als Widerstand gegen den Anpassungsdruck der Gesellschaft verstanden werden, in der diese Minorität lebt. Gans (1979) verweist darauf, dass die Betonung von Ethnizität nicht nur über objektive Verhaltensweisen erfolgen kann, sondern auch auf symbolischem Wege möglich ist. Ein Beispiel für ein Element einer symbolischen Ethnizität kann eine vormals vorhandene Sprache von Einwanderern sein, die zwar nicht mehr gesprochen wird, aber die noch rudimentär in bestimmten Formen wie z.B. feststehende Ausdrücke, Liedtexten oder Namen für traditionelle Feste weiterexistiert.

Neben der Ethnie besitzt der Begriff der Nation eine wichtige Bedeutung für die Sprache. Die heutigen territorialen Nationalstaaten stimmen in den seltensten Fällen mit Ethnien überein, sondern stellen, vor allem in Europa, das Resultat von Machtkonzentrations- und Organisationsbestrebungen dar, die im 17. Jahrhundert ihren Ursprung haben und sich unter vor allem politischen und wirtschaftlichen Einflüssen zu den heutigen Formen entwickelten. Es handelt sich somit um historisch gewordene Gebilde, die ähnlich wie Ethnien durch gewisse gemeinsame Elemente und Charakteristika zusammengehalten werden. Allerdings läßt sich Nationalität nicht durch klare Merkmale oder Kriterien beschreiben, im Unterschied zu stabileren ethnischen Charakteristika wird eine "Nation als flexibles Ensemble sozialer Artikulationen, Symbole und Objektivationen einer Gruppe konstruiert" (Hildebrand, Sting 1995, 11). Bei dem Zugehörigkeitsgefühl zu einer Nation handelt es sich daher in der Regel um ein recht unbestimmtes Empfinden, so dass oft erst in Krisenzeiten über die Inhalte und das Spezifische der betreffenden Nationalität reflektiert wird⁴. Trotz der Unbestimmtheit und einer seit dem letzten Weltkrieg zurückgehenden Bedeutung übt die Nation als wichtige kulturbildende Instanz nach wie vor starken Einfluss auf die Identitätsbildung ihrer Mitglieder aus (Hildebrand, Sting 1995, 12).

Wenn die Existenz einer eigenen Nationalsprache auch nicht unbedingt nötig ist, so wird sie doch oft als einer der wichtigsten Stützpfiler der Nation und der nationalen Identität angesehen, wofür Edwards (1994, 129) zahlreiche Belege anführt. Von daher stellt eine einheitliche nationale Sprache oft ein wichtiges Element von Nationalisierungspolitiken dar. Ein Beispiel für eine solche Veränderung der Sprachpolitik im Rahmen der Nationalisierung ist die USA. Während im 18. und zum großen Teil auch im 19. Jahrhundert die Existenz von vielen verschiedenen Sprachen nicht nur geduldet sondern sogar positiv bewertet wurde, begann ab 1900 eine Amerikanisierungskampagne, die auf eine monolithische Englisch-sprechende Nation abzielte und sich in entsprechende Gesetzgebung (z.B. Nationality Act, 1906: Ausländer müssen für die Einbürgerung Englisch sprechen können) umsetzte (Casanova, Arias 1993, 6-8).

Eine solche Sprachenpolitik zur Vereinheitlichung der in einem bestimmten Raum verwendeten Sprache bedeutet natürlich eine Bedrohung für andere Sprachen, die in diesem Raum existieren. Tatsächlich haben die meisten Studien zu Sprachveränderungen gezeigt, dass wenn Sprachen zueinander in Kontakt kommen, dies zwar oft zu Zweisprachigkeit führt,

⁴ Die Suche nach der eigenen nationalen Identität angesichts vielfältiger Verunsicherungen zeigt Nordenbo (1995) am Beispiel Dänemarks auf.

dass diese Zweisprachigkeit aber meist nur ein Übergangsstadium darstellt (Romaine 1995, 39). Neben diesem schon fast klassischen Ablauf, den Romaine (1995, 38) anhand von den USA und Australien belegt, besteht natürlich immer auch die Möglichkeit, dass sich eine zweisprachige Situation stabilisiert und zu länger andauernder Zwei- oder Mehrsprachigkeit führt.

Von den typischen Sprachbegegnungssituationen wie Immigration, Kolonisation, politische Allianzen und Grenzgebiet (Edwards 1994, 33), auf die weiter vorne bereits verwiesen wurde, ist für die vorliegende Untersuchung vor allem die Immigration-situation interessant. Die dabei ablaufenden Sprachanpassungsprozesse können im konkreten Fall sehr unterschiedlich sein, der Übergang zur neuen Umgebungssprache und der Erhalt der Herkunftssprache sowie unterschiedliche Formen von Zweisprachigkeit hängen von einer Reihe von Faktoren ab, auf die noch detaillierter einzugehen ist. Einem groben Schema folgend wird jedoch in der diesbezüglichen Literatur (z.B. Baker 1993, 45; Christ 1991, 29; Romaine 1995, 38f; Edwards 1994, 112; Weimer 1980) oft von einem Anpassungsprozess von 2 bis 4 Generationen gesprochen, innerhalb dessen die Sprecher von Immigrantengruppen sich an die Sprache des neuen Landes anpassen, wobei der Prozess von einer Einsprachigkeit in der Herkunftssprache über unterschiedlich ausgestaltete Formen von Zweisprachigkeit zu einer erneuten Einsprachigkeit in der Sprache des neuen Landes führt, Zweisprachigkeit ist nach diesem Anpassungsmodell nur ein Durchgangsstadium. Tatsächlich wird jedoch der Anpassungsprozess bzw. der Spracherhaltsprozess durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst, so dass diesem Schema nur ein sehr bedingter Wert beigemessen werden kann.

Ganz allgemein kann man mit Edwards (1994, 39) feststellen, dass sich bei Sprachkontakten in vielen Situationen Mehrsprachigkeit entwickelt, und dass diese durch Kontakte und durch Notwendigkeiten unterhalten wird. Ein wichtiger Faktor für den Erhalt der Mehrsprachigkeit ist, dass die einzelnen Sprachen festen Domänen und Sprechsituationen zugeordnet sind, wie z.B. die Familiensprache, die Schulsprache, die Umgebungssprache, die Sprache für wirtschaftliche Kontakte etc. (Romaine 1995, 30-33). Wenn allerdings eine Sprache allein alle Bereiche und Funktionen von beiden Sprachen übernehmen kann, besteht die starke Tendenz, dass eine der beiden Sprachen verschwindet (Edwards 1994, 110). Wenn Sprachen auch einen wichtigen Bezug zur Identität der Person haben und von daher weder individuell noch kollektiv leicht aufgegeben werden (Christ 1991, 14), so wird in der Literatur doch allgemein festgestellt, dass vor allem wirtschaftliche Notwendigkeiten die Menschen zum Sprachwechsel bringen können, wobei Edwards (1994, 112) darauf verweist, dass die

Loyalität zur eigenen Kultur in der Regel stärker ist als die zur eigenen Sprache. So ist auf individueller wie auch auf kollektiver Ebene ein Sprachwechsel möglich, der durch die weiterbestehende Kulturloyalität aufgefangen werden kann, z.B. über eine symbolische Ethnizität (Gans 1979), ohne dass dieser Wechsel zu einer tiefgreifenden Identitätskrise führen muss. Schließlich spielen auch die Einstellungen oder Attitüden der betreffenden Sprachgruppe zu sich selbst und zur eigenen Sprache bzw. zum sozialen Umfeld und zur dort gesprochenen Sprache eine wichtige Rolle (Kaufmann 1997, 20-35)

Ob nun aber in der Einwanderersituation ein Wechsel zur Sprache des neuen Landes durchgeführt wird und ob dieser Wechsel vom Verlust der Herkunftssprache begleitet ist, hängt von einer Reihe von weiteren Faktoren ab. Baker (1993, 43-45) führt im Anschluss an Conklin & Lourie eine Reihe von Faktoren auf, die entweder einen Spracherhalt begünstigen oder im entgegengesetzten Fall einen Sprachverlust wahrscheinlicher machen. Insgesamt sind die Faktoren in drei Gruppen aufgeteilt, Politische, soziale und demographische Faktoren, kulturelle Faktoren und soziolinguistische Faktoren. Im Folgenden soll auf diese drei Gruppen von Faktoren näher eingegangen werden.

Politische, soziale und demographische Faktoren

Zunächst einmal spielt die geographische Situation eine Rolle. Während eine Sprachinselsituation der Einwanderer die Wahrscheinlichkeit der Herkunftsspracherhaltung erhöht, so ist bei einer verstreut wohnenden geringen Anzahl von Einwanderern die Spracherhaltung gefährdet (Kloss 1966, 207). Auch die Zeit seit der Einwanderung und die Nähe zum Herkunftsland sowie die Häufigkeit von Besuchen im Herkunftsland spielen eine wichtige Rolle, wenn die Einwanderung erst kurz zurückliegt, das Herkunftsland nahe ist und damit auch Besuche im Herkunftsland häufig sind, stehen die Chancen relativ gut, dass sich die Herkunftssprache erhält, da damit relativ häufige Sprachkontakte erhalten bleiben. Auch die Aussicht, dass der Aufenthalt im Einwandererland nur zeitlich begrenzt ist und eine Rückkehr ins Herkunftsland angestrebt wird, ist ein Faktor für den Spracherhalt. Schließlich ist auch die Sprachgemeinschaft des Herkunftslandes von Bedeutung; wenn es sich um eine intakte und angesehene Sprachgemeinschaft handelt, ist der Spracherhalt relativ wahrscheinlich, wenn es sich allerdings um eine Sprachgemeinschaft mit geringer oder schwindender Vitalität und um eine Sprache von geringem internationalem Prestige handelt, stehen die Chancen für einen Spracherhalt relativ schlecht.

Weitere wichtige Aspekte sind die berufliche Situation, soziale und geographische Mobilität sowie der Grad der Identifizierung mit der eigenen Ethnie und mit der Mehrheitsethnie des Landes. Solange die berufliche Situation stabil ist und Arbeit an Plätzen zur Verfügung steht, wo die eigene Sprache gesprochen wird, erhält sich die Herkunftssprache. Wenn jedoch aufgrund einer wirtschaftlich schwierigeren Situation eine Bewegung vom Land hin zur Stadt besteht und wenn Arbeit hauptsächlich dort möglich ist, wo ausschließlich die Sprache des Einwandererlandes gesprochen wird, bestehen wenig Aussichten für einen Spracherhalt. Bei geringer wirtschaftlicher und sozialer Mobilität sowie bei gut ausgebildeten und mit der Gemeinschaft verbundenen Führungspersönlichkeiten stehen die Chancen für einen Spracherhalt gut. Schließlich sind eine hohe Identifizierung mit der eigenen Einwanderergemeinschaft und eine Ablehnung der Mehrheitsethnie des Landes durch Rassismus oder ethnische Diskriminierung Faktoren, die zu einem Erhalt der Herkunftssprache führen.

Der Grad an Bildung scheint allerdings kein eindeutiger Faktor für oder gegen Spracherhalt zu sein (Kaufmann 1997, 131; 317). Während Conklin & Lourie (nach Baker 1993, 43) eine hohe Bildung als Faktor gegen den Spracherhalt werten, wohl da hohe Bildung auch soziale Mobilität und verstärkten Kontakt mit der Aufnahmegesellschaft bedeuten, verweist Weimer (1980) zu Recht darauf, dass eine hohe Bildung auch das Selbstsehen und die Wertschätzung der eigenen ethnischen Gruppe stärken, was gerade zu Spracherhalt und z.B. zur Gründung von zweisprachigen Schulen führen kann, um die Herkunftssprache zu stützen.

Baker (1993, 43) verweist noch darauf, dass in dieser Liste ein wichtiger Faktor fehlt, nämlich die Machtfrage bzw. die Frage nach dem Status der Einwanderergemeinschaft bezogen auf die Gesamtgesellschaft des Aufnahmelandes. Mit Sicherheit handelt es sich dabei um einen besonders wichtigen Faktor, denn abgesehen von praktischen Erwägungen - gesellschaftlich anerkannte Gruppen haben wesentlich mehr Möglichkeiten, etwas für den Spracherhalt zu tun, z.B. durch den Druck von Büchern und Zeitschriften etc. - haben auch die gesellschaftlichen Repräsentationen und Zuschreibungen zu bestimmten Gruppen Auswirkungen auf deren Selbstbild und damit auf deren Engagement in der Erhaltung der eigenen Sprache (vgl. z.B. Peñalosa 1980, 8ff.). Dabei handelt es sich allerdings nicht um einen auf die Aufnahmegesellschaft eingeschränkten Prozess, auch die Minderheitengruppe selbst nimmt gegenüber der Aufnahmegesellschaft Zuschreibungen vor, welche einen wichtigen Einfluss auf das Anpassungsverhalten bzw. auf die Sprachübernahme ausüben können (Kaufmann 1997). Wie wichtig der Status einer Einwanderergruppe für den

Spracherhalt sein kann, zeigt sich auch an der gesellschaftlich unterschiedlichen Bewertung von Zweisprachigkeit, während es bei bestimmten, gesellschaftlich wenig anerkannten Gruppen als negativ und benachteiligend angesehen wird, wird es bei sozial Bessergestellten gefordert und gefördert. Casanova und Arias (1993, 2) verweisen auf diese widersprüchliche Bewertung von Zweisprachigkeit anhand einer Anzeige, die für Zweisprachigkeit wirbt, indem sie ein blondes, gut gekleidetes Kind in den USA beim Sprachenlernen zeigt. Im Gegensatz dazu werden den Kindern, die bereits zweisprachig (spanisch-englisch) sind oder es am ehesten erreichen könnten, enorme Schwierigkeiten in den Weg gelegt, um ihre durch das soziale Umfeld bereits angelegte Zweisprachigkeit in der Schule ausbauen zu können.

Kulturelle Faktoren

Eine zweite Gruppe von Faktoren, die Conklin & Lourie (nach Baker 1993, 44) als für den Spracherhalt wichtig einstufen, bezieht sich auf kulturelle Aspekte. So stellt die Existenz von Institutionen, die in der Herkunftssprache funktionieren wie Schulen, Vereine, Kultureinrichtungen etc. einen wichtigen Beitrag zur Erhaltung der Herkunftssprache dar. Auch kulturelle und religiöse Zeremonien in der Herkunftssprache stützen diese. Auch wenn die Herkunftssprache besonders eng mit der ethnischen Identität verbunden ist, leistet dies einen wichtigen Beitrag zum Spracherhalt. Ein weiterer Faktor ist, ob die Herkunftssprache auch die Nationalsprache im Herkunftsland darstellt, was eine Stärkung des Herkunftsspracherhalts bedeutet.

Weitere wichtige Elemente sind die emotionale Verbundenheit mit der Muttersprache und mit der eigenen Ethnie als Grundlage der Identität sowie die Bedeutung, die die Familie und die Gemeinschaft im Leben des Einzelnen haben. Menschen, die stärker auf die eigene Familie, die eigene Ethnie und die Gemeinschaft bezogen sind, tendieren eher dazu, die Herkunftssprache zu erhalten, da die angesprochenen Bereiche normalerweise Domänen der Herkunftssprache sind, in die die Sprache des Aufnahmelandes erst relativ spät eindringen. Wenn allerdings die Selbstidentität weniger von der Familie und der ethnischen Gruppe sowie der Herkunftssprache hergeleitet werden, ist die Tendenz wesentlich höher, sich an die Umgebungssprache anzupassen.

Die Erziehung und die Schulausbildung sind ebenfalls wichtige Faktoren. In Gruppen, in denen Wert darauf gelegt wird, dass die Erziehung möglichst in der Herkunftssprache geschieht bzw. zumindest in beiden Sprachen, ist die Erhaltung der Sprache wesentlich eher gewährleistet als in Gruppen, denen an der Erziehung in der Herkunftssprache wenig gelegen

ist oder die eine Erziehung in der Umgebungssprache bevorzugen, meist aus dem Wunsch heraus, ihren Kindern eine bessere Zukunft zu ermöglichen. Für den Spracherhalt ist also nicht so sehr die Sprachexistenz, sondern vor allem die Weitergabe an die nächste Generation von Bedeutung. Edwards (1994, 106) führt diesbezüglich aus, dass eine Sprache dann stirbt, wenn sie nicht mehr an die nächste Generation weitergegeben wird.

Schließlich kann auch der Unterschied zwischen der Herkunftskultur und der Aufnahmekultur einen wichtigen Faktor für den Spracherhalt bedeuten. So geschieht die Anpassung sowohl an Kultur als auch an die Sprache des Aufnahmelandes relativ schnell, wenn die Unterschiede zwischen beiden Kulturen gering sind, während größere Unterschiede eine Anpassung erschweren. Dies betrifft auch in besonderem Maße die Religion, vor allem wenn ein besonders enger Bezug zwischen Sprache und Religion besteht (Kloss 1966, 206). Ein Beispiel dafür sind die deutschen Einwanderer in Südbrasilien, von denen jeweils etwa die Hälfte katholisch und lutherisch war. Während sich die katholischen Einwanderer relativ schnell an die ebenfalls katholische Umgebung und an das Portugiesisch anpassten, leisteten die lutherischen Gruppen dem Anpassungsdruck größeren Widerstand und bewahrten ihre Sprache auch wesentlich länger als die katholische Gruppe. Ein weiteres Element, das mit der Religion zusammenhängt, ist das Hochzeitsverhalten. So war es aus Glaubensgründen für die katholischen Einwanderer kein Problem portugiesischsprachige Partner zu heiraten. Solche gemischten Ehen tendieren aber dazu, sich sprachlich schnell an die Umgebungssprache anzupassen (Romaine 1995, 42).

Soziolinguistische Faktoren

Schliesslich gibt es noch eine Reihe von Faktoren, die in der Sprache selbst liegen und welche einen Spracherhalt unterstützen oder hemmen. Wenn es sich um eine Sprache mit internationalem Status handelt, die in standardisierter und geschriebener Form vorliegt und wenn diese Sprache ein Alphabet benutzt, das das Drucken und Herstellen von Printmedien relativ leicht ermöglicht, ist der Spracherhalt wahrscheinlicher. Gerade die Möglichkeit von Sprache in geschriebener Form und das Vorhandensein von Literatur, sowohl im Herkunftsland als auch in der Einwanderergemeinschaft sind Faktoren, die den Spracherhalt unterstützen. Auch die Tatsache, ob die Herkunftssprache vital, "entwicklungsfähig" ist, ist ein wichtiger Faktor für den Spracherhalt. Im Gegensatz dazu würde sowohl eine übergroße Strenge gegenüber neuen Begriffen als auch eine zu große Toleranz bezüglich des Eindringens von Lehnwörtern und Wörtern aus der Umgebungssprache einen Sprachverlust beschleunigen.

Trotz der Bedeutung aller dieser Faktoren für den Spracherhalt ist allerdings zu betonen, dass keiner allein darüber bestimmt, ob eine Sprache verschwindet oder nicht, die Wirkung hängt jeweils von der konkreten Situation und dem konkreten Lebenskontext der Menschen ab (Romaine 1995, 46; vgl. auch Balboni 1997).

Diskurs: Die Situation der deutschen Sprache in Brasilien

Die Situation der deutschen Sprache in Brasilien ist in hohem Maße an das Schicksal der deutschsprechenden Einwanderer gebunden, von daher soll zunächst kurz auf die Immigration und die Entwicklung der deutschsprechenden Immigrantengruppen eingegangen werden. Eine der wichtigsten Institutionen der Immigranten zum Erhalt ihrer Kultur und Sprache waren die deutsch-brasilianischen Schulen, die sich im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelten. Auf ihre Entwicklung und gegenwärtige Situation soll in einem zweiten Abschnitt eingegangen werden. Abschließend soll auf die heutige Situation der deutschen Sprache in Brasilien, speziell in São Paulo eingegangen werden, wobei die Faktoren, die für und gegen einen Erhalt der deutschen Sprache sprechen, herausgearbeitet werden.

Kontakte von Deutschen zu Brasilien bestanden schon früh, wie z.B. Hans Stadens Reise im 16. Jahrhundert⁵. In den folgenden Jahrhunderten kamen weitere Einzelpersonen als Abenteurer, Forscher und Naturwissenschaftler, Künstler, Soldaten und Ordensleute nach Brasilien (vgl. z.B. Oberacker, Ilg 1979, 170 – 181). Eine wichtige Rolle spielte dabei die Erzherzogin Leopoldina, eine Tochter Kaiser Franz' I. und Urenkelin Maria Theresias, die als Gattin Dom Pedros I. die erste Kaiserin Brasiliens wurde und in ihrem Gefolge ab 1817 zahlreiche österreichische und deutsche Künstler und Wissenschaftler nach Brasilien brachte und auch dafür verantwortlich war, dass bereits 1818 die ersten deutschsprachigen Kolonien in Brasilien entstanden (Fouquet 1974, 24). In den darauffolgenden Jahrzehnten wurden gezielt deutsche Einwanderer angeworben, von denen die meisten im Süden Brasiliens in extra dafür ausgewiesenen Kolonien angesiedelt wurden. Sie erhielten in der Regel ein Stück Land zugeteilt, das sie roden und urbar machen mussten (Oberacker, Ilg 1979, 187-190). Während einige Kolonisierungsprojekte aus den verschiedensten Gründen fehlschlagen (Krankheiten, ungewohnte Natur, Mangel an materiellen Voraussetzungen, fehlende Vorbereitung und Unterstützung, Verwaltungsprobleme, mangelnde Verkehrsverbindungen

⁵ Hans Staden, ein hessischer Abenteurer, fiel in Brasilien einem Stamm der Tupinambá in die Hände, konnte nach einiger Zeit fliehen und hielt seine Erlebnisse in dem Buch "Die wahrhaftige Historie der wilden, nackten,

etc.) und sich die Überlebenden verstreuten, entwickelten sich eine Reihe von Kolonien, vor allem in Rio Grande do Sul, später auch in Santa Catarina und Paraná, zu Zentren von wirtschaftlicher Bedeutung (z.B. São Leopoldo, Santa Cruz, Blumenau, Joinville etc.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Schwerpunkt der europäischen Einwanderung in Brasilien im 19. und 20. Jahrhundert liegt. Für den Zeitraum von 1851 bis 1950 rechnet Fouquet (1974, 15) ausgehend von Daten des Brasilianischen Instituts für Geographie und Statistik (IBGE) mit knapp 5 Millionen Einwanderern, davon 1.540.000 Italienern, 1.480.000 Portugiesen, 600.000 Spaniern, 230.000 Deutschen, 190.000 Japanern und 760.000 Menschen aus anderen Ländern⁶. Die hier angegebenen Zahlen sind allerdings nur als grobe Schätzungen zu verstehen, zuverlässige Daten fehlen. Was die deutsche Einwanderung⁷ nach Brasilien angeht, so ist sie zwar deutlich niedriger als die in die USA (USA: etwa 5 Millionen Deutsche, Brasilien: insgesamt etwa 360.000 Deutsche), aber trotzdem stellt Brasilien das zweitgrößte Einwanderungsland für deutsche Auswanderer dar (Fouquet 1974, 17).

Die Gründe für diese Immigrationswelle nach Brasilien lassen sich zum einen in den Herkunftsländern selbst finden. So verweist Dreher (1995, 61-65) auf den Bevölkerungsdruck in den deutschen Ländern im 19. Jahrhundert, verbunden mit starken Verarmungstendenzen aufgrund der industriellen Revolution. Auf der anderen Seite war das brasilianische Kaiserreich aus verschiedenen Gründen daran interessiert, das noch weitgehend unerschlossene Land mit europäischen Immigranten zu bevölkern.

Die Hauptgründe für diese gezielte Siedlungspolitik lagen in der Sicherung des brasilianischen Gebiets in Südbrasilien angesichts ständiger Grenzkonflikte mit Argentinien, Uruguay und Paraguay und in der Erschließung von weitgehend unbesiedeltem Raum im Landesinneren. Im Süden, vor allem in der Provinz São Pedro (heutige Bundesland Rio Grande do Sul) konnten die Latifundien mit ihrer extensiven Rinderzucht und der geringen Bevölkerungsdichte den Landbesitz nicht garantieren, der nun durch ein System von kleinbäuerlicher Kolonisation mit intensiver Landbearbeitung und einer dafür notwendigen kinderreichen Familie sichergestellt werden sollte. Ausserdem sollten die noch weitgehend

grimmigen Menschenfresser-Leute" fest, welches 1557 erstmals veröffentlicht wurde und das erste Buch über Brasilien darstellte (Jacob 1974, 61).

⁶ Nur zum Vergleich, zwischen dem 16. Jahrhundert und 1850 wurden insgesamt 3.600.000 Sklaven aus Afrika nach Brasilien verschleppt.

⁷ Neben der Unzuverlässigkeit der Daten besteht bezüglich der deutschen Einwanderung noch das Problem, dass Deutschland als Nationalstaat sich erst 1871 bildet, so dass gelegentlich die Gruppe Deutschsprachige (darunter Österreicher, Schweizer sowie deutschsprachige Gruppen aus anderen Ländern wie z.B. Russland) mit Deutschen gleichgesetzt wird.

unerschlossenen Gebiete der heutigen Bundesländer Santa Catarina und Paraná erschlossen werden (Dreher 1995, 73-75).

Neben diesen beiden Hauptgründen verweist Dreher noch auf andere Beweggründe, die seiner Meinung nach ebenfalls eine Rolle für die Anwerbung von europäischen Siedlern gespielt haben dürften. So bestand die brasilianische Bevölkerung zu Beginn des 19. Jahrhunderts in ihrer Mehrheit aus Negersklaven und Indianern, der Anteil der weißen Bevölkerung betrug nur etwa 23%. Aus Furcht vor Aufständen (1807 und 1810, Sklavenaufstände in Bahia; 1804, Negeraufstände in Haiti, die zur Eliminierung der weißen Bevölkerung führten) versuchte die brasilianische Regierung, also der von Portugal nach Brasilien geflohene Königshof João VI., die brasilianische Bevölkerung zu "verweißen" (*branquear*), indem sie gezielt europäische Siedler anwarb und an verschiedenen Stellen in Brasilien ansiedelte. Zu der "Verweißungstheorie" passt, dass die weißen Siedler Land erhielten, das den Negersklaven auch nach der Abschaffung der Sklaverei (1888) vorenthalten wurde und dass die Einwanderer in Ermangelung von Sklaven, die ihnen in der Regel verboten waren, auf die Arbeitskraft der eigenen Familie angewiesen waren, die dementsprechend groß sein musste, was seinerseits zur "Verweißung" der Bevölkerung beitrug (Dreher 1995, 71f). Auch Ianni (1978, nach Kreuz 1991, 47) bestätigt, dass die Begünstigung der Einwanderung von europäischen Siedlern von den Politikern und Hofbeamten als Mittel zur Zurückdrängung der Präsenz von Farbigen angesehen wurde.

Ein zweiter Grund, Europäer und darunter Deutsche anzuwerben, war der Mangel an Soldaten. Eine der größten Schwierigkeiten des brasilianischen Kaiserreichs direkt nach seiner Unabhängigkeit von Portugal am 7. September 1822 war der Mangel an ständigen Truppen angesichts eines riesigen Territoriums mit verschiedenen Grenzkonflikten, noch verbliebenen portugiesischen Truppen sowie inneren Unruhen. In der Folgezeit wurden deshalb nach einschlägigen Berechnungen etwa 2000 Soldaten sowie 5000 Bauern, Handwerker und Händler angeworben und nach Brasilien gesandt, vor allem aus Österreich und der Schweiz (Dreher 1995, 72).

Schließlich verweist Dreher (1995, 73) auf einen noch wenig erforschten Aspekt, nämlich das Verhältnis der Einwanderer zu den Indianern. Seiner Ansicht nach wurden die Einwanderer bewusst dazu benutzt, die Indianerstämme zu eliminieren bzw. das nach deren Ausrottung freigewordene Land zu besetzen. Weitere Gründe waren die Notwendigkeit von billigen Arbeitskräften nach der Aufhebung der Sklaverei, vor allem in São Paulo auf den

Kaffeepflanzungen (Dreher 1995, 75). Oberacker und Ilg (1979, 183) verweisen auch darauf, dass diese Art von Besiedlung nach dem Willen des brasilianischen Kaisers eine bisher nicht existierende Mittelschicht begründen sollte, außerdem sollte die Handarbeit, die in Brasilien als Sklaventätigkeit verachtet war, durch das Kleinbauerntum aufgewertet werden.

Ohne auf die unterschiedlichen Siedlungsprojekte und ihre Entwicklung detaillierter einzugehen⁸ soll im folgenden versucht werden, die Unterschiede der deutschen Einwanderung von São Paulo und Rio Grande do Sul darzustellen. Wenn sich diese Untersuchung auch nur auf die deutsch-brasilianischen Begegnungsschulen in São Paulo bezieht, so ist ein Vergleich der deutschen Einwanderungen in diese beiden Bundesländer doch interessant, denn er erlaubt die gesellschaftlichen Bedingungen herauszuarbeiten, die dazu führten, dass es heute in São Paulo zwei große, deutsch-brasilianische Begegnungsschulen gibt, wohingegen in Rio Grande do Sul, das wesentlich stärker durch die deutsche Einwanderung geprägt wurde, die deutsche Sprache während des 2. Weltkriegs aus den Schulen verschwand und erst in den 70er Jahren wieder als Fremdsprache zurückkehrte.

Die Einwanderung von deutschen Immigranten nach Rio Grande do Sul⁹ begann 1924 mit der Ankunft einer ersten Gruppe, die in São Leopoldo angesiedelt wurde und deren Siedlung sich schnell als gelungenes Beispiel von Siedlungspolitik herausstellte¹⁰. Diesem Modell folgend wurden weitere Kolonien angelegt, die in der Regel sprachlich und ethnisch homogen waren und oft ein komplettes, autonomes Gemeinwesen bildeten, da nicht nur Landarbeiter eingewandert waren, sondern bei der Anwerbung auch darauf geachtet wurde, dass sich Handwerker und Angehörige der "liberalen" Berufe (Ärzte, Apotheker, Lehrer, Geistliche) unter den Kontingenten befanden (Oberacker, Ilg 1979, 191). Diese Tendenz zur Abgeschlossenheit der Kolonien wurde verstärkt durch religiöse Unterschiede (viele deutsche Einwanderer waren lutherisch). Erst gegen Ende des letzten Jahrhunderts änderte die

⁸ Siehe dazu Übersichten wie Jacob 1974, Oberacker, Ilg 1979, Fouquet 1974. Während gelegentlich die Siedlungsprojekte und ihre Direktoren sowie ihre (oft moralische) Bedeutung für Brasilien idealisierend dargestellt werden, ein Ton der den meisten früheren Darstellungen bis in die 70er Jahre hinein anhaftet, sind neuere Studien wie z.B. die zwei Fallstudien, die Dreher (1995) beschreibt, wesentlich aufschlussreicher.

⁹ Die deutsche Einwanderung nach Rio Grande do Sul wird hier nur ganz knapp in den Grundzügen dargestellt, tatsächlich handelt es sich um einen ausgesprochen komplexen Vorgang, und man kann auch kaum von dem typischen deutschen Einwanderer sprechen, da es sich um die verschiedensten Bevölkerungsgruppen und Sozialklassen aus unterschiedlichen Regionen handelte. Auch finden sich die verschiedensten Motive für die Auswanderung nach Brasilien. Einen detaillierten Einblick in diesen komplexen Prozess bietet die zweibändige Studie von Roche (1969).

¹⁰ vgl. aber auch die kritischen Anmerkungen von Roche (1969, 243-318), der darauf hinweist, dass es den deutschen Immigranten nicht gelang, eine der subtropischen Region angemessene Landwirtschaftsform zu entwickeln, was zu einem ständigen Auslaugen der Böden und zurückgehender landwirtschaftlicher Produktion führte.

brasilianische Regierung ihre Siedlungspolitik, indem sie nicht mehr ethnisch homogenen, sondern gemischten Kolonien den Vorzug gab. In diesen gemischten Kolonien setzte sich in der Regel das Portugiesische als Umgangssprache schneller durch, während in den sprachlich homogenen Kolonien zum Teil bis heute die Umgangssprache noch deutsch ist, oft in Dialektform und immer stärker mit Portugiesisch gemischt. Wenn auch der Großteil der deutschen Einwanderer auf dem Land lebte, so entwickelte sich doch auch in der Hauptstadt Porto Alegre eine starke deutsche Kolonie, Fittbogen (1929, 117) spricht von 20.000 Deutschen in Porto Alegre¹¹, das damals 250.000 Einwohner zählte.

Ein wichtiger Faktor, der wesentlich zum Erhalt der deutschen Sprache beitrug, war ein System von Gemeindeschulen, den sogenannten teuto-brasilianischen Schulen. Da zu dieser Zeit ein funktionierendes öffentliches brasilianisches Schulsystem praktisch nicht existierte, gründeten die Einwanderer ihre eigenen Schulen, die in der Regel an die Kirchengemeinde angebunden waren (vgl. Kreutz 1991). Die Qualität dieser Schulen war stark unterschiedlich und reichte von kleinen Landschulen, in denen diejenigen, die zur harten Arbeit auf dem Feld nicht mehr imstande waren, einer nach Alter und Kenntnissen bunt gemischten Schülerschar einige Grundfertigkeiten wie Lesen, Rechnen und vor allem Religion beibrachten, bis hin zu angesehenen bilingualen Schulen mit gut ausgebildeten Lehrern, zum Teil aus Deutschland selbst, in der Hauptstadt Porto Alegre (Paiva 1984, 50). Um den vor allem im Landesinneren erheblichen Schwierigkeiten zu begegnen, wurden zwei Lehrervereine gegründet, 1898 der "Katholische Lehrer- und Erziehungsverein" (Kreutz 1991, 108) und 1901 der "Evangelische Lehrerverein" (Paiva 1984, 42). Die Arbeit der beiden Vereine in den verschiedensten Bereichen (Zeitungen, Regionalkonferenzen, Weiterbildungsveranstaltungen, Rentenkassen, Gründung von Seminaren zur Lehrerausbildung, Beschaffung von finanzieller Unterstützung aus Deutschland, Ausarbeitung von Curricula, Erarbeitung von didaktischem Material etc.) erwies sich als ausgesprochen erfolgreich und funktioniert zum Teil bis heute¹². Die Arbeit dieser Schulen, die in der Regel auf Deutsch unterrichteten und Portugiesisch als Fremdsprache ab der 3. Klasse einführten¹³ blieb lange Zeit unbehelligt, vor allem aufgrund

¹¹ Die Zahlenangaben in Bezug auf die Deutschen in Porto Alegre sind sehr ungenau, so gibt z.B. Roche (1969, 193) 50.000 deutsche Immigranten an, was zu hoch erscheint. Er verweist auch darauf, dass die Akkulturation in der Stadt wesentlich schneller erfolgte.

¹² Der katholische Lehrer- und Erziehungsverein sowie die katholischen teuto-brasilianischen Schulen stellten ihre Aktivitäten im Rahmen der Verbote während des Zweiten Weltkriegs ein und nahmen sie nach dem Krieg nicht wieder auf, während die lutheranischen Schulen bis heute landesweit zusammengeschlossen sind und eine Reihe von Aktivitäten auch weiterhin unterhalten, darunter einen jährlichen Weiterbildungskongress für die Lehrer dieser Schulen.

¹³ Die relativ geringe Bedeutung, die der portugiesischen Sprache zu dieser Zeit beigemessen wird, zeigt sich auch daran, dass ein Curriculumvorschlag in der Zeitschrift des Katholischen Lehrer- und Erziehungsvereins von

einer positivistischen Position der Landesregierung, wonach Religion und Erziehung, auch Schule, zur Privatsphäre gehörten, in die sich der Staat nicht einzumischen habe. Es wird geschätzt, dass es 1930 zwischen 613 (Lehrervereine) und 937 (Pater Amstad) teuto-brasilianische Schulen gab, von denen jedoch nur 5 Schulen eine Oberstufe hatten, ohne allerdings den Zugang zur Universität zu erlauben. Diese Situation änderte sich zu Beginn des Jahrhunderts, vor allem aber nach 1930, als sich in Brasilien Nationalisierungstendenzen durchsetzten, welche auf eine einheitliche brasilianische Kultur und Sprache¹⁴ abzielten, um eine eigene brasilianische Identität zu schaffen¹⁵. Diese Tendenzen verstärkten sich, als Getulio Vargas 1930 durch einen Putsch die Regierung übernahm und einen neuen, einheitlichen Staat Brasilien (Estado Novo) begründen wollte. Die populistische Regierungspolitik von Vargas, die sich auch zum ersten Mal ernstlich um die Erziehung und die Arbeiterrechte kümmerte, zielte auf eine Erneuerung und Modernisierung im Sinne eines modernen Nationalstaats, wobei die portugiesische Sprache und die brasilianische Geschichte wichtige Symbole für die Einheit Brasiliens darstellten. Andere Schulsprachen, in der Regel die Einwanderersprachen, wurden zurückgedrängt und die "ausländischen anti-nationalen Schulen" erhielten ab 1937 zunehmend strengere Auflagen (Portugiesisch als einzige Unterrichtssprache; Schulleiter mussten geborene Brasilianer sein; Lehrer, die die Landessprache nicht beherrschten, erhielten Unterrichtsverbot) (Paiva 1984, 120ff). Bei Nichteinhaltung dieser Maßnahmen wurden die Schulen geschlossen. 1942 schließlich, als Brasilien Deutschland den Krieg erklärte, wurde die Verwendung der deutschen Sprache ganz verboten, es kam zu Denunziationen, Gefängnishaft, teilweise sogar zu Plünderung (Gertz 1991, 67-74). Die meisten teuto-brasilianischen Schulen passten sich allerdings den Regierungsaufgaben an und entwickelten sich zu normalen brasilianischen Privatschulen mit Portugiesisch als Unterrichtssprache (Lehrerzeitung 1939, Nr. 7/8, S. 2); die deutsche Sprache verschwand aus dem Curriculum. Das Verschwinden einer Reihe von teuto-brasilianischen Schulen wird allerdings zu Unrecht der brasilianischen Regierung zugeschoben, denn wenn die Nationalisierungspolitik auch die Arbeit erschwerte und curriculare Veränderungen brachte, vor allem was die deutsche Sprache angeht, so hatte in vielen deutschen Kolonien doch schon ein Öffnungs- und Akkulturationsprozess stattgefunden, so dass eine Reihe von

1900 dem Fach Religion 209 Zeilen widmet, während das Fach Portugiesisch in 13 Zeilen abgehandelt wird (Mitteilungen 1900, 3. Ausgabe, S. 21).

¹⁴ Eine vergleichbare Sprachpolitik hatte bereits im 18. Jahrhundert stattgefunden, als zwar die offizielle Landessprache Portugiesisch war, die Volkssprache aber eine Mischung aus den zwei indigenen Sprachen, die über Brasilien hinaus auch in anderen Ländern Lateinamerikas verstanden wurden, das Tupí-Guaraní. 1759 nach der Vertreibung der Jesuiten wurde das Tupí-Guaraní verboten und Portugiesisch die einzige offizielle Sprache (Jacob 1974, 60). In vielen geographischen, botanischen und zoologischen Namen ist das Tupí-Guaraní bis heute erhalten.

¹⁵ Zu den Nationalisierungstendenzen und ihren Auswirkungen besonders auf das Schulsystem, siehe die sehr interessante und gründliche Untersuchung von Paiva (1984).

Deutschstämmigen die kostenlosen öffentlichen Schulen bevorzugten, die ihren Kindern mehr Möglichkeiten für die Zukunft eröffneten, als die kostenpflichtigen Privatschulen (Kreutz 1991, 156). Nach dem Krieg dauerte es lange, bis Deutsch zumindest als Fremdsprache wieder angeboten wurde, zum größten Teil in den lutherischen Privatschulen, wo es heute allerdings in scharfer Konkurrenz zum Englischen steht. Erst in den 90er Jahren wurde in Porto Alegre wieder ein bilingualer deutsch-portugiesischer Zweig eröffnet, der allerdings nicht den Status einer Begegnungsschule hat. In der Zwischenzeit war jedoch das Deutsche als Umgangssprache weitgehend verschwunden. In den Familien in Porto Alegre wird praktisch kein Deutsch mehr gesprochen¹⁶, so dass die Kinder des bilingualen Zweigs Deutsch als Fremdsprache lernen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich die deutsche Sprache der Einwanderer in Rio Grande do Sul lange hielt, wobei vor allem die Abgeschlossenheit und Homogenität der Kolonien eine wichtige Rolle spielten. Darüber hinaus war von großer Bedeutung, dass die Sprache durch deutsche bzw. deutsch-portugiesische Schulen auch in ihrer Schrift- und Standardform unterrichtet und gepflegt wurde. Dazu kam, dass sowohl die Provinz- als auch die Bundesregierung kaum in kulturellen und sprachlichen Fragen intervenierten. Trotz einer Reihe von Anpassungsprozessen, vor allem aus ökonomischen Gründen, um mit den Nachbarn wirtschaftliche Verbindung aufnehmen zu können, entstand eine deutsch-portugiesische Zweisprachigkeit. Dabei verdrängte in den gemischten Kolonien das Portugiesische rasch die anderen Einwanderersprachen. Ein wichtiger Faktor für den Spracherhalt stellte die Religion dar. Da der eine große Teil der deutschen Einwanderer lutherisch war, verband sich die deutsche Sprache sehr stark mit dem Glauben, was ihren Erhalt förderte. Während die katholischen deutschen Einwanderer die deutsche Sprache schneller aufgaben, erhielt sie sich bei den lutheranischen Gruppen, begünstigt durch Gemeindeschulen und eine Synode, die direkte und ständige Verbindung mit Deutschland hielt, wesentlich länger (Willems 1946, 402). Dabei spielte auch der symbolische Wert der Sprache eine wichtige Rolle, ihre Vermittlung in Schule und Kirche nahm fast kultischen Charakter an, wobei sich ethnische, religiöse und politische Werte verbanden (ebd., 386). Einen klaren Einschnitt, der zu einem deutlichen Sprachverlust führte, stellen die Nationalisierungsbestrebungen der Bundesregierung dar, vor allem seit den 30er Jahren dieses Jahrhunderts. Der Zweite Weltkrieg verstärkte diese Tendenz, so dass es heute zwar noch eine

¹⁶ Eine Untersuchung der Sprachkompetenzen in Deutsch in diesem bilingualen Zweig zeigt deutlich, wie seit dem Zweiten Weltkrieg das Deutsch als Umgangssprache verschwunden ist: Die Großeltern sprechen in der Regel gut Deutsch, die Eltern verstehen es noch, doch die heutigen Schulkinder haben in der Regel keine Deutschkenntnisse mehr (vgl. Doll 1995, 73f).

Reihe deutschsprachiger Menschen gibt, vor allem in der älteren Generation. Aus der Öffentlichkeit und den Schulen ist die deutsche Sprache allerdings weitgehend verschwunden, außer in relativ abgeschlossenen Gemeinschaften.

Das rasche Verschwinden der deutschen Sprache aus der Öffentlichkeit wurde durch einen Wandel des Bildes der Deutschen begünstigt, wobei zumindest während des Krieges und kurz danach negative Züge Überhand nahmen. Während die Deutschen im allgemeinen als fleißig, arbeitsam und pünktlich beschrieben wurden, kam in der Nationalisierungsphase der Eindruck hinzu, dass es sich um eine Gruppe handle, die sich nicht in die brasilianische Gesellschaft einpassen wolle, starrsinnig auf ihrer Sprache und Kultur beharre und sich gegenüber Brasilien, das die Einwanderer willkommen geheißen hatte, unloyal verhalte¹⁷. Die Ängste und Befürchtungen gingen soweit, dass man teilweise annahm, dass die Deutschen in Brasilien eine deutsche Kolonie, abhängig von Reichsdeutschland herbeiführen wollten, was in der einschlägigen Literatur als die "Deutsche Gefahr" bezeichnet und beschrieben wurde¹⁸. Hinzu kam, dass die deutsche Sprache, vor allem in ihrer dialektalen Form, wie sie in den bäuerlichen Kolonien gesprochen wurde, als Sprache von ungebildeten Bauern gesellschaftlich nicht besonders angesehen war. Man kann sagen, dass die Ambivalenz des Deutschbildes in der riograndenser Gesellschaft von Bewunderung für die Leistungen und Anerkennung vieler Einwanderer, auch der kulturellen Leistungen Deutschlands selbst (Musik, Literatur) bis hin zur Verachtung der starrsinnigen, nicht anpassungsfähigen und ungebildeten Landarbeiter reichte. In diesem ambivalenten Bild gewannen im Gefolge des 2. Weltkriegs die negativen Züge die Vorderhand, was sicherlich mit einer der Gründe für den relativ schnellen Sprachniedergang war, nachdem sich das Deutsche teilweise über 100 Jahre gehalten hatte.

Die Immigration und die Geschichte der deutschen Einwanderer in São Paulo gestaltete sich ganz anders. Die ersten Ansiedlungsversuche im Jahre 1828, unter anderem in Santo Amaro, wo heute die Begegnungsschule "Colégio Humboldt" steht, schlugen fehl, die Siedler zerstreuten sich. Gegen Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelte sich der im Bundesland São Paulo angebaute Kaffee zu einem der wichtigsten Exportgüter Brasiliens. Auf den Kaffeeplantagen brauchte man zunehmend Arbeitskräfte, um die Sklaven zu ersetzen, deshalb

¹⁷ Roche (1969, 27) verweist auf Spannungen und Konflikte zwischen den alteingesessenen Gaúchos (Bewohner von Rio Grande do Sul), besonders den Großgrundbesitzern und den Immigranten, die bereits zu Beginn der deutschen Einwanderung bestehen und zu einem Absinken der Immigration zwischen 1830 und 1845 führen (Roche 1969, 99).

¹⁸ Zur Entwicklung dieser Ängste sowie zum Einfluss des Nationalsozialismus in Südbrasilien, siehe vor allem Gertz 1991.

rekrutierte man europäische Einwanderer, vor allem Italiener, aber auch deutschsprechende Immigranten (Schweizer, Österreicher, Deutsch). Die europäischen Immigranten arbeiteten meist nach einem Halbpartersystem, das von Senator Vergueiro entwickelt worden war. Dabei handelte es sich um eine Landzuweisung nach dem Verschuldungsprinzip. Die Immigranten erhielten ein Stück Land zur Bearbeitung zugewiesen und konnten es mit der Zeit freikaufen. Oft war es aber so, dass die erwirtschaftete Kaffeemenge kaum die Lebensunterhaltskosten und die Aufwendungen für Ackergerät, Miete des Hauses etc. bezahlte, so dass sich die Landarbeiter immer mehr verschuldeten (Davatz 1941, 95). Auf diese Weise erhielten sich die Plantagenbesitzer oft lebenslang sklavenähnliche Arbeitskräfte, was zu Revolten und Aufständen unter den Arbeitern führte. Ein Beispiel dafür ist das Schicksal des Schweizer Thomas Davatz, der eine solche Revolte leitete, verurteilt wurde, aber die Möglichkeit erhielt, in die Schweiz zurückzukehren, wo er in seinem Buch "Erinnerungen eines Landarbeiters in Brasilien" diese in den Kaffeeplantagen üblichen Praktiken beschrieb (Davatz 1941).

Zwar gelangten eine Reihe von Immigranten in Landbesitz, doch viele wanderten in die Städte ab, wo sie sich bessere Arbeitsbedingungen erhofften (Oberacker, Ilg 1979, 220). So waren es im Bundesland São Paulo weniger die Immigrantenkolonien auf dem Land, wo sich die meisten deutschsprachigen Einwanderer fanden, sondern vor allem in den Städten, wobei Santos¹⁹ und die Stadt São Paulo die wichtigsten waren. In der Landeshauptstadt São Paulo entwickelte sich die größte städtische Gruppe von deutschsprechenden Menschen in Brasilien. Die Einwanderung begann bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und setzte sich in Wellen fort, wobei vor allem nach 1918, 1933 und 1945 viele Immigranten dazukamen (Fouquet 1974, 44). Durch diese Einwanderungen begünstigt entwickelten sich in São Paulo zahlreiche soziale und kirchliche Gemeinschaften, wie z.B. der 1864 gegründete "Deutscher Hilfsverein". In den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts gab es in São Paulo und Vororten 14 deutsch-brasilianische Schulen, darunter auch die Vorgänger der in dieser Arbeit untersuchten Schulen "Colégio Visconde de Porto Seguro" und "Colégio Humboldt". Die Gründung der Porto Seguro Schule fällt in das Jahr 1878, als "Deutsche Schule von São Paulo", genannt Olindaschule hatte sie schon in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine vom Deutschen Reich anerkannte Oberstufe und 800 Schüler (Fouquet 1974, 45). Die Humboldt-Schule entstand später, sie wurde 1916 gegründet, und vor allem durch einen aktiven Schulverein am Leben gehalten. Diesem Schulverein gelang es auch, nach der Schließung während des

Zweiten Weltkriegs die Schule wieder neu zu eröffnen, allerdings erst 1957. Ab 1961 durfte wieder offiziell Deutsch unterrichtet werden, seit 1972 auch in der Grundschule (Colégio Humboldt 1986, 121-127).

Ein wichtiger Unterschied zwischen der deutschen Immigration in Rio Grande do Sul und São Paulo besteht also darin, dass sich in Rio Grande do Sul zwar auch eine städtische Kolonie deutscher Einwanderer bildete, der größte Teil der Immigranten lebte allerdings auf dem Land. Dagegen entstehen in São Paulo hauptsächlich deutsche Stadtkolonien, die ein reges kulturelles Leben entfalten, das durch ständige Nachwanderungen (nach 1918, 1933 und 1945) mit dem Herkunftsland Deutschland in intensiverem Kontakt bleibt. Diese Kontakte verstärken sich noch in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg. São Paulo entwickelt sich in Brasilien zum Industriezentrum und zum wichtigsten Wirtschaftsstandort, vor allem in den 60er und 70er Jahre zu Zeiten des deutschen und brasilianischen Wirtschaftswunders. Die Aussicht auf gute Gewinne zieht auch viele deutsche Unternehmen an, was die schon traditionell guten Wirtschaftsbeziehungen zwischen Deutschland und Brasilien verstärkt. So ist Deutschland nach den USA mit insgesamt 15% der gesamten Auslandsinvestitionen der zweitgrößte Investor in Brasilien (Lege 1994, 15). Die Unternehmen mit Bindungen nach Deutschland konzentrieren sich im Großbereich São Paulo. So sind von den über 1000 Unternehmen mit deutscher Kapitalbeteiligung etwa 800 in São Paulo ansässig (Lege 1994, 11), wohingegen die Deutsch-Brasilianische Industrie- und Handelskammer von Porto Alegre zu Beginn des Jahres 2000 nur 24 Unternehmen mit deutscher Kapitalbeteiligung nachweist, 6 davon in Porto Alegre selbst, 8 in São Leopoldo und weitere 10 in anderen Städten von Rio Grande do Sul.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die deutsche Immigration in São Paulo durch eine Stadtimmigration bzw. eine Migration vom Land in die Stadt gekennzeichnet ist, was normalerweise als ein Faktor für schnellere Akkulturation und Verlust der Einwanderersprache angesehen wird (Baker 1993, 43). Tatsächlich ist die brasilianische Stadtgesellschaft heute weitgehend monolingual, weil es von wenigen Ausnahmen abgesehen²⁰ kaum noch abgeschlossene ethnische Gruppen gibt. Dadurch entsteht ein hoher Sprachanpassungsdruck, der schnell zur Verwendung des Portugiesischen und zur Aufgabe der deutschen Sprache führt. Wenn in einer solch monolingualen Umwelt aus praktischen

¹⁹ Santos ist der wichtigste Ein- und Ausfuhrhafen von São Paulo, das selbst im Landesinneren liegt. Santos erhielt größere Bedeutung vor allem durch den Kaffee-Export, und es entwickelte sich dort eine kleine, aber rege deutsche Kolonie mit eigenem Club (Germania), eigener Schule und Kirche (Fouquet 1974, 44).

²⁰ Eine Ausnahme ist in São Paulo das praktisch rein japanische Stadtviertel *Liberdade*.

Gründen eine Fremdsprache gelernt wird, so ist es in der Regel Englisch, zunehmend auch Spanisch aufgrund der immer größeren Wirtschaftsbeziehungen mit anderen lateinamerikanischen Ländern. Die deutsche Sprache spielt dabei eine nachgeordnete Rolle. Ein weiterer Faktor, der gegen den Spracherhalt des Deutschen spricht, ist die brasilianische Nationalisierungspolitik, die schon in Rio Grande do Sul zu einem Niedergang des deutsch-brasilianischen Schulnetzes bzw. zur Anpassung an einen monolingualen portugiesischen Unterricht beitrug, und die auch in São Paulo die Arbeit an den Schulen erheblich erschwerte.

Auf der anderen Seite stehen eine Reihe von Faktoren, die für einen Erhalt der deutschen Sprache unter den deutschen Einwanderern sprechen. So handelt es sich bei der deutschen Sprache um die Sprache einer starken Industrienation, die mit Brasilien schon lange wirtschaftliche Verbindungen unterhält und auch heute einen der wichtigsten Außenhandelspartner Brasiliens darstellt. Die Bedeutung der wirtschaftlichen Beziehungen ist besonders für São Paulo stark, da sich dort der Schwerpunkt der deutschen Unternehmen niedergelassen hat. Dies bedeutet neben einem ständigen Austausch und durchgehend bestehenden Verbindungen zum Land der Herkunftssprache auch berufliche Möglichkeiten für Personen die Deutsch sprechen. Dies führt dazu, dass Deutsch nicht nur als die Sprache der Vorfahren gepflegt, sondern auch aus ganz praktischen Gründen gelernt wird, nämlich mit der Aussicht auf eine bessere berufliche Position. An dieser Stelle zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu Rio Grande do Sul, wo zwar neben dem Traditionsargument durchaus auch das der beruflichen Zukunft verwendet wird, allerdings angesichts der relativ geringen Präsenz von deutschen Unternehmen auf einer wesentlich weniger konkreten Basis²¹. Ein weiteres wichtiges Argument für den Spracherhalt ist die Wertschätzung bzw. die Repräsentation der deutschen Sprache in der brasilianischen Gesellschaft. Während die mit der deutschen Sprache verbundenen Konnotationen in Rio Grande do Sul ambivalent sind, hatte das Deutsche in São Paulo einen kulturell und sozial wesentlich besseren Status. Die deutsche Sprache war dort zur Zeit des Dichters Mario de Andrade (1893 – 1945) die Sprache der beiden ersten Kaiserinnen von Brasilien, die in kleinen Kreisen, auf der Bühne, im Konzertsaal, in Vereinen und Schulen gepflegt wurde. Auch gab es deutsche Erzieherinnen, die in reichen Familien für die Kindererziehung zuständig waren (Fouquet 1974, 117). Zu diesen wesentlich positiveren Konnotationen der deutschen Sprache findet sich heute vor

²¹ So waren die Gründe für die Wahl der Eltern für das zweisprachige Curriculum in Porto Alegre folgende: 1. Wichtigkeit von sehr guten Sprachkenntnissen; 2. Beibehaltung von deutscher Sprache und Kultur; 3. bessere berufliche Chancen (Doll 1995, 151). Angesichts der geringen Präsenz von deutschen Unternehmen in Rio Grande do Sul ist den Eltern offenbar bewusst, dass die deutsche Sprache in Bezug auf die beruflichen Chancen in Rio Grande do Sul nur indirekt von Bedeutung ist.

allem auch der Bezug zur Technik und zur Automobilindustrie²², was eine Verbindung zum Industrie- und Wirtschaftsstandort São Paulo herstellt. Aber nicht nur der wirtschaftliche Austausch ist ein stützender Faktor für den Spracherhalt, gerade auch die Goethe-Institute in Porto Alegre und São Paulo, die sowohl durch Sprachkurse als auch durch kulturelle Programme einen regen kulturellen Austausch mit Deutschland ermöglichen, sind eine wichtige Stütze für die deutsche Sprache in Brasilien. Schließlich ist auch die Existenz von zweisprachigen Schulen sowohl Faktor als auch Indikator der Situation der deutschen Sprache in São Paulo, wobei sich das sehr gute Ansehen dieser Schulen sowie der Ursprung ihrer Schüler aus der oberen Mittelschicht und Oberschicht umgekehrt auf die Wertschätzung der deutschen Sprache mit überträgt. Die vorliegende Untersuchung wird also unter anderem zu zeigen haben, wie sich die einzelnen hier dargestellten Faktoren auf die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler in den untersuchten Schulen auswirken.

2.2 Individuelle Zweisprachigkeit und Zweitspracherwerb

Aus dem vorherigen Abschnitt wurde schon deutlich, dass sich Zweisprachigkeit in aller Regel dort entwickelt, wo das Individuum in Kontakt mit zwei Sprachen steht bzw. in seinem Lebensumfeld zwei Sprachen benötigt. Demzufolge ist Zweisprachigkeit in erster Linie das Ergebnis des sozialen Umfeldes. Der Erwerb von Zweisprachigkeit kann auf sehr unterschiedliche Art und Weise geschehen, wobei sowohl Persönlichkeits- als auch Umweltfaktoren auf komplexe Weise zusammenwirken. Deshalb soll in diesem Teilkapitel eine Übersicht über die verschiedenen Formen von Zweisprachigkeit und Zweitspracherwerb gegeben werden, sowie über wichtige Faktoren, die auf den Prozess des Zweitspracherwerbs Einfluss haben. Schließlich ist noch auf die Beziehungen zwischen Sprache und Identität sowie Sprache und kognitiven Fähigkeiten einzugehen.

2.2.1 Definitionen und Typen von Zweisprachigkeit

Aus individueller Sicht stellt sich zunächst einmal die Frage, wann jemand als zweisprachig bezeichnet werden kann. Lange Zeit hielt man daran fest, dass zweisprachig nur derjenige ist, der beide Sprachen perfekt beherrscht, wie z.B. in der Definition von Blocher (1982, 17), der unter Zweisprachigkeit versteht " ... die Zugehörigkeit eines Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften in dem Grade, dass Zweifel darüber bestehen können, zu welcher der

²² 1999 gab es mehrfach Automobilwerbungen, die mit der deutschen Sprache arbeiteten, indem entweder der gesamte Werbetext auf Deutsch gesprochen wurde, oder in dem sich ein Arbeiter und ein Ingenieur mit typisch deutschen Namen auf Deutsch unterhielten, und sich erst später herausstellte, dass beide Brasilianer sind.

beiden Sprachen das Verhältnis enger ist, oder welche als Muttersprache zu bezeichnen ist, oder welche mit größerer Leichtigkeit gehandhabt wird, oder in welcher man denkt". Diese Auffassung wird heute relativiert, indem verschiedene Sprachbeherrschungsgrade akzeptiert werden, so dass Baetens Beardsmore (1982, 31) von einem Kontinuum spricht, an dessen einem Ende die perfekte Sprachbeherrschung beider Sprachen steht, während sich auf der anderen Seite der Gebrauch von wenigen Sprachmitteln oder sogar nur das passive Verstehen einer zweiten Sprache befindet. Was die Sprachbeherrschung angeht, so ist allerdings auch darauf hinzuweisen, dass Sprache sehr vielschichtig ist, wobei hier nur an verschiedene Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen, Verstehen), an unterschiedliche Sprachregister oder an verschiedene Kommunikationssituationen erinnert werden soll, die jeweils in unterschiedlichem Grad beherrscht werden können. So soll hier bezüglich der Zweisprachigkeit die Definition von Weinreich (1976, 15) verwendet werden, wonach die Praxis, abwechselnd zwei Sprachen zu gebrauchen, Zweisprachigkeit genannt wird. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die Sprachkompetenz in den unterschiedlichen Verwendungsbereichen und Funktionen der beiden Sprachen stark verschieden sein können.

In Bezug auf den Erwerb von Zweisprachigkeit wird in der Literatur zwischen frühkindlicher, simultan erworbener und später erworbener Zweisprachigkeit unterschieden. Wo allerdings die Grenze zwischen simultanem und zeitlich verschobenem Zweitspracherwerb verläuft, ist umstritten. Während McLaughlin (nach Baker 1993, 68) den Erwerb von zwei Sprachen bis zu einem Alter von 3 Jahren, selbst zeitlich versetzt, als gleichzeitige Zweisprachigkeit bezeichnet, weist Romaine (1995, 181) auf die Willkürlichkeit dieser Altersangabe hin und bezeichnet als gleichzeitigen Spracherwerb nur den Fall, der von Swain (nach Romaine 1995, 181) als "Zweisprachigkeit als Erstsprache" bezeichnet wird, bei dem beide Sprachen zur gleichen Zeit gelernt werden. Diese Zweisprachigkeit kann in unterschiedlichen sprachlichen Konstellationen erworben werden. Romaine (1995, 183-185) unterscheidet insgesamt 6 verschiedene Situationen, in Abhängigkeit von der Sprache jedes Elternteils, der Umgebungssprache und der von den Eltern angewandten Sprachstrategie.

Tabelle 1: Typen von Zweisprachigkeit

Quelle: übersetzt nach Romaine 1995, 183

Typ	Elternsprache	Umfeldsprache	Strategie
Eine Person – eine Sprache	unterschiedliche Muttersprachen	eine der Elternsprachen	jedes Elternteil spricht nur seine Muttersprache mit dem Kind
Nichtdominante Haussprache / eine Umgebung – eine Sprache	unterschiedliche Muttersprachen	eine der Elternsprachen	zu Hause sprechen beide Elternteile mit dem Kind die Nichtumfeldsprache
Nichtdominante Haussprache ohne Unterstützung durch das Umfeld	gleiche Muttersprache	verschieden von der Elternsprache	zu Hause sprechen beide Elternteile mit dem Kind die Muttersprache der Eltern
Doppelte nichtdominante Haussprache	unterschiedliche Muttersprachen	verschieden von beiden Elternsprachen	jedes Elternteil spricht nur seine Muttersprache mit dem Kind
Nichtmuttersprache der Eltern	gleiche Muttersprache	gleiche Sprache der Eltern	ein Elternteil spricht mit dem Kind immer eine andere als seine Muttersprache
Gemischte Sprachen	Eltern sind zweisprachig	Teile des Umfeldes können auch zweisprachig sein	Eltern wechseln zwischen beiden Sprachen und mischen sie

Romaine analysiert zu jedem Typ eine Reihe von Studien; was die Ergebnisse im Sinne von Sprachkompetenz in beiden Sprachen angeht, kommt sie allerdings zu dem Schluss, dass sich aufgrund der Untersuchungen nicht eindeutig sagen läßt, welches die beste Methode sei (Romaine 1995, 240). Eine Reihe von Untersuchungen sprechen sich jedoch dafür aus, dass eine klare und für die Kinder einsichtige Sprachtrennung die besten Erfolge bringt (Kielhöfer 1998, 19). Neben der Sprachverteilung spielen jedoch noch eine Reihe von anderen Faktoren eine entscheidende Rolle, die auf die jeweilige Sprachkompetenz Einfluss haben können, so vor allem Art und Umfang, in dem das Kind mit der Sprache des Umfeldes in Kontakt kommt, die Konsequenz der Eltern in der Sprachwahl, die Einstellung von Eltern und Kindern gegenüber Zweisprachigkeit und schließlich auch Persönlichkeitszüge von Eltern und Kindern (Romaine 1995, 187).

Neben der frühkindlichen Zweisprachigkeit findet sich auch eine später erworbene Zweisprachigkeit, bei der die Erstsprache bereits ausgebildet ist und dann, verursacht durch die Umstände wie z.B. einen Umzug in ein anderes Land oder den Besuch einer zweisprachigen Schule, eine zweite Sprache erworben und diese zweite Sprache als Kommunikationsmedium verwendet wird. Die Unterschiede, die sich zur simultan erworbenen Zweisprachigkeit ergeben, sind zum einen durch das andere Spracherwerbssalter bedingt, was die Frage aufwirft, ob es die für den Spracherwerb angenommene kritische

Periode wirklich gibt und inwieweit das höhere Alter den Spracherwerb beeinflusst. Der andere Unterschied besteht darin, dass nach dem Erstspracherwerb jede weitere Sprache auf der Basis der bereits erworbenen Sprache gelernt wird (Butzkamm 1993), was Auswirkungen auf die erreichbare Sprachkompetenz, besonders auf Interferenzen zwischen den Sprachen haben kann. Auf diese beiden Aspekte wird im Rahmen der Diskussion von Spracherwerbsprozessen näher einzugehen sein.

2.2.2 Zweitspracherwerb

Eine zweite Sprache wird normalerweise dann erworben²³, wenn eine kommunikative Notwendigkeit dafür besteht, d.h. wenn die Verwendung von mehr als einer Sprache nötig ist, um mit den Personen des sozialen Umfeldes kommunizieren zu können. Darauf war bereits im Rahmen der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit hingewiesen worden (siehe 2.1). Der Grad von Sprachbeherrschung in jeder der Sprachen, der dabei erreicht wird, hängt von einer Reihe von Faktoren ab, die von der Zweitspracherwerbsforschung untersucht werden. Spolsky (1989, 3) fasst die dabei zu berücksichtigenden Bereiche in Anlehnung an Joshua Fishman in folgender Frage zusammen:

"Who learns how much of what language under what conditions?"

Damit berücksichtigt er sowohl die individuellen Unterschiede wie Alter, Veranlagung, Motivation, Persönlichkeitsstruktur, Erfahrung (*who?*), als auch den Lernprozess an sich in all seiner Komplexität (bewusstes - unbewusstes Lernen, Verschiedenartigkeit der Lernprozesse, Transfer von Erlerntem) (*learns?*). Des weiteren wird die erreichte Sprachkompetenz berücksichtigt (*how much?*) sowie die jeweilige Sprache oder der Teilbereich der Sprache, in dem die Kompetenz erworben wurde (*of what language?*). Schließlich wird nach den Bedingungen gefragt, unter denen dies alles abläuft (*what conditions?*), wobei Spolsky davon ausgeht, dass all diese Faktoren miteinander interagieren. Es ist allerdings auch darauf hinzuweisen, dass Sprachkompetenz kein fester Besitzstand ist, sondern gerade im Fall der Zweisprachigkeit sich ändern kann, so dass die zunächst stärkere Sprache die schwächere werden kann oder sogar völlig vergessen wird (Kielhöfer 1998, 12 und 66). Von daher ist

²³ Die begriffliche Unterscheidung zwischen *Spracherwerb* und *Sprachlernen*, die vor allem auf Krashens Monitortheorie zurückgeht (Königs 1991, 356), postuliert unterschiedliche Spracherwerbsprozesse in jeweils verschiedenen Situationen: Während Sprache in pädagogisch strukturierten Feldern (Schule, Sprachinstitute) von außen gesteuert systematisch *gelernt* wird, wird Sprache in informellen Kontakten, im Sprachbad, ungesteuert, natürlich und oft unbewußt *erworben*. Auf die damit verbundene Diskussion (vgl. dazu z.B. Königs 1991; Romaine 1995, 182f) soll hier nicht näher eingegangen werden, da im Falle der vorliegenden Untersuchung davon auszugehen ist, dass aufgrund des sprachlichen Umfeldes (Schule, zweisprachige Familien) beide Formen in wenig kontrollierbarer Weise interagieren.

nicht nur von den Einflussfaktoren auf den Spracherwerb auszugehen, sondern vielmehr von der gesamten Sprachbiographie (Romaine 1995, 182), wobei die Elemente zu berücksichtigen sind, die zur Stärkung bzw. Schwächung einer Sprache beitragen können.

In der vorliegenden Untersuchung soll die Sprachkompetenz und damit die sprachlichen Voraussetzungen erhoben werden, die die einzelnen Schüler für den deutschsprachigen Fachunterricht mitbringen. Die Schülerpopulation in den untersuchten Begegnungsschulen ist jedoch in ihrer Sprachbiographie ausgesprochen heterogen, vor allem was das Alter betrifft, in dem die deutsche Sprache erworben bzw. gelernt wurde, aber auch, wieviel und mit wem die Schüler außerhalb der Schule deutsch sprechen. Die Untersuchung wird also auch auf die unterschiedlichen Sprachbiographien der Schüler einzugehen haben, um festzustellen, ob und in welchem Maße sie Einfluss auf die für den Unterricht vorausgesetzte Sprachkompetenz haben.

Es wurde bereits im vorherigen Abschnitt darauf verwiesen, dass zwei Sprachen im frühen Kindesalter simultan erworben werden können, oder eine der beiden Sprachen erst später. Die Frage ist, ob die zeitliche Verschiebung des Zweitspracherwerbs Einfluss auf die erreichte Sprachkompetenz hat und wie sich solche Unterschiede erklären lassen. Obwohl man landläufig davon ausgeht, dass Kinder eine zweite Sprache besser und schneller erwerben können als Jugendliche oder Erwachsene, konnte dies in empirischen Studien nicht eindeutig belegt werden (siehe Übersichten in: Edmondson, House 1993, 165-176; Apeltauer 1992; Bahns, Vogel 1992). So finden sich bezüglich des Erwerbs der Aussprache, der semantischen Bedeutungen und der Syntax unterschiedliche Ergebnisse. Am eindeutigsten sind die Ergebnisse in Bezug auf die Aussprache. So besteht beim Spracherwerb im frühen Kindesalter eine wesentlich höhere Wahrscheinlichkeit, dass eine Muttersprachlern vergleichbare Aussprache erreicht wird. Dies wird vor allem damit erklärt, dass Kinder eine höhere Imitationsfähigkeit besitzen, die etwa ab dem 6. Lebensjahr zurückgeht (Edmondson, House 1993, 170), aber auch geringere Hemmungen als Erwachsene oder Jugendliche bezüglich einer fremdartigen Aussprache (Apeltauer 1992, 15). In Bezug auf die Aneignung von Semantik und Syntax einer zweiten Sprache zeigen die Untersuchungen, dass Jugendliche und Erwachsene dies wesentlich schneller erwerben als Kinder aufgrund einer breiteren Palette von Kenntnissen und kognitiven Ressourcen sowie einer gezielten Übertragung von Kenntnissen der Erstsprache auf die Zweitsprache (Pishwa 1998, 128ff). Die Untersuchung von Parodi (1998), die simultanen bilingualen Spracherwerb mit späterem Zweitspracherwerb vergleicht, deutet ebenfalls darauf hin, dass bei nachzeitigem Spracherwerb die Strukturen

von L1 in starkem Maße auf L2 übertragen werden, wohingegen bei gleichzeitigem Spracherwerb die Strukturen beider Sprachen nebeneinander erworben werden. Bezogen auf den zeitlich verschobenen Spracherwerb bedeutet dies, dass die Übertragung von Sprachstrukturen auf eine andere Sprache zwar einen erheblichen zeitlichen Gewinn bedeuten kann, dass damit aber auch die Wahrscheinlichkeit ansteigt, dass Transferfehler gemacht werden, d.h. dass Strukturen von L1 in L2 auch dann angewandt werden, wenn dies nicht korrekt ist (Pishwa 1998, 128). So wird der schnellere Zweitspracherwerb von Jugendlichen und Erwachsenen unter Umständen durch eine höhere Anzahl von Sprachfehlern erkauft, die aufgrund der Stabilität der L1-Strukturen schwerer zu korrigieren sind. Dieser Effekt (Fossilisierung), der von einer Reihe von Faktoren wie den sprachlichen Anforderungen der Umgebung, Motivation des Sprachlerner, Art und Menge von Sprachkontakten etc. abhängt, tritt vor allem dann auf, wenn die Kommunikation trotz fehlerhafter Sprache gelingt.

Die Bedeutung, die dem Alter beim Zweitspracherwerb zugemessen wird, basiert größtenteils auf der Annahme einer kritischen Phase, die für den Erwerb einer zweiten Sprache besonders angemessen sei. Nach Abschluss dieser Phase könne eine zweite Sprache nicht mehr auf natürlichem Wege gelernt werden, die erreichbare Sprachkompetenz bleibe weit hinter dem vorher Erreichbaren zurück. Diese "critical period hypothesis", die von Penfield und Roberts bereits 1959 postuliert und später von Lenneberg weiterentwickelt wurde, basiert darauf, dass nach der Pubertät die für einen Spracherwerb notwendige neurobiologische Flexibilität nicht mehr gegeben sei (Edmondson, House 1993, 173). Wenn auch einige Untersuchungen für eine solche kritische Periode sprechen (siehe in Romaine 1995, 239), so geht man heute doch davon aus, dass es zwar Zeiträume gibt, die für den Erwerb von bestimmten Sprachelementen besonders geeignet sind, wie z.B. frühe Kindheit für die Aussprache, dass aber angesichts einer Vielfalt von anderen Faktoren und den Erfahrungen, dass in jedem Alter Sprache mit mehr oder weniger Erfolg gelernt werden kann, von einer kritischen Periode im strengen Sinne nicht gesprochen werden kann (Edmondson, House 1993, 172 und 176).

Neben dem Alter, dessen Einfluss auf die erreichbare Sprachkompetenz nach den bisherigen Untersuchungen also nicht überschätzt werden darf, spielen die Art und die Qualität der Sprachkontakte eine wichtige Rolle für den Erwerb und den Erhalt einer zweiten Sprache. Ganz allgemein läßt sich sagen, dass die Häufigkeit und Notwendigkeit des Gebrauchs der Zweitsprache einen entscheidenden Faktor darstellt (Cummins, Swain 1986, 116), bei wenigen Kontakten besteht auch wenig Möglichkeit, die erworbenen Sprachkenntnisse anzuwenden, zu festigen und auszubauen, wie dies z.B. im normalen

Fremdsprachenunterricht der Fall ist. Von daher ist zu erwarten, dass Schüler, die auch außerhalb der Schule häufig mit der deutschen Sprache in Kontakt sind, Vorteile gegenüber den Schülern haben, deren Sprachkontakte ausschließlich im schulischen Umfeld geschehen. Allerdings finden sich eine Reihe von Einschränkungen für diese allgemeine Regel.

So ist zu beachten, dass für den Spracherwerb und -unterhalt nicht nur die Quantität, sondern vielmehr auch die Qualität der Sprachkontakte eine wichtige Rolle spielt. Eine der entscheidendsten Bedingungen für die Qualität der Inputsprache ist zunächst einmal, dass sie auf einem Niveau liegt, das der betreffenden Person auch zugänglich ist. Wenn die für den Sprachgebrauch geforderten Sprachkompetenzen an der Grenze oder über den Fähigkeiten eines Sprechers liegen, so wird er sich dieser Anstrengung in der Regel nur dann unterziehen, wenn die Motivation ausgesprochen hoch ist, ansonsten wird normalerweise auf den Gebrauch der als anstrengend empfundenen Sprache verzichtet (Kielhöfer 1998, 71). Wenn Cummins Schwellenhypothese (1982, 37-39) auch eher auf den Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und kognitiven Fähigkeiten abzielt, so verweist sie doch auch auf die Notwendigkeit eines bestimmten Mindestniveaus, um mit dem sprachlichen Input zurechtzukommen und ihn angemessen verarbeiten zu können, andernfalls hat die Quantität von Sprache, der ein Lerner ausgesetzt ist, keinen Einfluss auf Spracherwerb und -erhalt, unter Umständen sogar einen gegenteiligen. Das interessante an Cummins Theorie ist das Vorhandensein von Stufen oder Schwellen, es handelt sich also um keinen linearen Vorgang. Stattdessen muss ein Mindestniveau erreicht sein, ab dem die Sprache als relativ vollwertiges Kommunikationsinstrument verwendet werden kann. In diesem Fall bedeutet Zweisprachigkeit einen deutlichen Gewinn, nach Cummins auch für eine Erweiterung der kognitiven Fähigkeiten. Solange die zweite Sprache unter diesem Schwellenniveau bleibt, kann sie nicht als Kommunikationsinstrument eingesetzt werden, damit bestehen wenig Aussichten auf Unterhalt oder Erweiterung der Sprachkenntnisse. Von daher hat sprachlicher Input, bei dem sich der Schüler aktiv mit der Bedeutungsfindung auseinandersetzen kann, ein besonderes Gewicht beim Zweitspracherwerb (Cummins, Swain 1986, 130).

Ein weiterer Aspekt in Bezug auf die Sprachqualität bezieht sich auf die unterschiedlichen Register und Verwendung von Sprache. So kann in außerschulischen Kontakten unter Umständen zwar eine hohe Sprachkompetenz in der Umgangssprache oder Familiensprache erworben werden; da in der Schule jedoch in der Regel andere Sprachformen verwendet werden und für den Schulerfolg ausschlaggebend sind (Baker 1993, 11), muss ein quantitativ hoher außerschulischer Sprachinput nicht immer in direktem Zusammenhang mit hoher

Schulsprachkompetenz stehen. So unterscheidet Cummins (Cummins, Swain 1986,156) in Einklang mit einer Reihe von anderen Autoren zwischen BICS (*basic interpersonal communicative skills*) und CALP (*cognitive/academic language proficiency*), wobei es sich um keine Dichotomien, sondern um Endpunkte eines Kontinuums handelt. Während BICS eine Art von Kommunikation beschreiben, die stark kontextunterstützt und kognitiv wenig anspruchsvoll ist, zeichnet sich CALP im Gegensatz dazu dadurch aus, dass sie weitgehend vom Kontext losgelöst erfolgt und höhere Ansprüche an die Kognition stellt, wodurch die Sprache an sich und die Exaktheit ihrer Verwendung (Syntax, Semantik) erhöhte Bedeutung erhalten. Aus diesen Gründen ist in Bezug auf die außerschulischen Sprachkontakte eine differenzierte Betrachtung des Sprachinputs sinnvoll, die neben der Alltagskonversation z.B. auch das Lesen erfasst, um die Auswirkungen auf die von der Schule verlangten Sprachkompetenzen abschätzen zu können.

Auf die hohe Bedeutung der Motivation für den Zweitspracherwerb wird in der Literatur allgemein hingewiesen (vgl. z.B. Cummins 1982, 41; Edmondson, House 1993, 188ff; Spolsky 1989, 148ff), wobei sich eingebürgert hat, zwischen instrumenteller und integrativer Motivation zu unterscheiden (Gardner, Lambert 1972, 3). Dies entspricht zwei grundlegenden Funktionen von Sprache: Zum einen dient Sprache dem Austausch von Informationen, sie besitzt eine bestimmte Funktion. Die auf diesen Aspekt der Sprache gerichtete Motivation findet sich vor allem im beruflichen Bereich und in der wissenschaftlichen Forschung, aber auch im Tourismus, dabei steht der instrumentelle Charakter von Sprache im Vordergrund. Da Sprache jedoch in aller Regel (Ausnahme z.B. bei *Lingua franca*) an eine bestimmte Sprechergruppe, eine bestimmte Kultur, eine bestimmte Ethnie gebunden ist, kann Sprache auch ein Element von Identität darstellen (siehe 2.1). Diesem Aspekt von Sprache korrespondiert die integrative Motivation, wonach das Erlernen und Sprechen einer Sprache von dem Wunsch getragen wird, sich mit den Sprechern dieser Gruppe zu identifizieren. Die Untersuchungsergebnisse zur Frage, welche der Motivationen zu besseren Lernleistungen führe, sind allerdings nicht eindeutig (vgl. z.B. Edmondson, House 1993, 189). Es stellt sich durchaus auch die Frage, ob die Motivationen wirklich eindeutig zu trennen sind und wo die Grenzlinie zwischen beiden verläuft. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ist von Interesse, die Verwendung der beiden Sprachen (Portugiesisch - Deutsch) in den Schulen genauer zu untersuchen (Lehrer - Schüler, Schüler - Schüler), da dies Auswirkungen auf die Schülermotivation für die jeweilige Sprache hat. Neben der Schülermotivation erscheint allerdings auch interessant, nach der Motivation der Eltern zu fragen, da ihre Einstellung zur

Zweisprachigkeit ebenfalls einen wichtigen Einfluss auf Erwerb und Unterhalt einer zweiten Sprache besitzt (Kielhöfer 1998, 24).

Das negative Gegenstück zur Motivation stellen Sprachbarrieren dar, die die Verwendung einer Sprache erschweren oder blockieren. Auf die Notwendigkeit von Mindestkompetenzen in einer Sprache um diese auch verwenden zu können, wurde bereits verwiesen. Daneben ist auch eine Sprachbarriere vorstellbar, die sich aus dem Wunsch der Nichtidentifizierung mit der anderen Kultur oder den Sprechern ergeben könnte. Im konkreten Fall bestünde durchaus die Möglichkeit, dass brasilianische Schüler die deutsche Sprache als eine ihnen aufgezwungene Erste-Welt-Sprache ablehnen oder gegen sie und ihre Sprecher, die gerade in São Paulo Repräsentanten eines gewissen Wirtschaftsimperialismus sind, Vorbehalte hegen, was dem Erlernen der deutschen Sprache, besonders in der intensiven Form eines zweisprachigen Curriculums, durchaus im Wege stehen könnte. Die Untersuchung wird auf Anzeichen einer solchen Ablehnung achten müssen.

2.3 Zweisprachigkeit und Schule

2.3.1 Die Diskussion um zweisprachige Schulmodelle

Die Thematik "Zweisprachigkeit und Schule" ist an sich nicht neu, in allen gesellschaftlichen Kontexten, in denen mehr als eine Sprache vorhanden ist, stellt sich automatisch für die Schule die Herausforderung, wie sie mit dieser Zweisprachigkeit umgeht. Da jedoch das Erziehungswesen, zumindest seit dem 19. Jahrhundert, weitgehend von staatlicher Seite kontrolliert wird, setzte sich im Rahmen der Nationalisierungstendenzen in der Regel eine einsprachig orientierte Schulbildung durch²⁴ (Romaine 1995, 241). Obwohl in der Schule, vor allem in den höheren Schulen, schon immer Fremdsprachen unterrichtet wurden, sah man normalerweise zwischen Fremdsprachenunterricht (in der Regel sozial angesehene Sprachen wie Latein, Griechisch, Englisch, Französisch) und einem bilingualen Unterricht (Zweitsprache meist Einwanderersprache bzw. Minderheitensprache) keinen Zusammenhang.

Während auf der einen Seite die Zweisprachigkeit in der Schule kaum behandelt wurde, "bestätigten" eine Reihe von Untersuchungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts den negativen Einfluss von Zweisprachigkeit auf die Schulleistungen im allgemeinen (Romaine

²⁴ Beispiele dafür sind die USA, in der eine anfängliche Sprachtoleranz im 19. Jahrhundert in eine "English-only"-Bewegung umschlug (Casanova, Arias 1993, 6-8). Auch in Brasilien lässt sich diese Tendenz nachweisen (vgl. Kap. 2.1).

1995, 241; Baker 1993b, 25). Von daher verblieb die Diskussion eines zweisprachigen Schulcurriculums abseits der "Mainstream-Forschung" und wurde höchstens mit elitären Schulmodellen oder mit Kompensation für benachteiligte Minderheiten in Verbindung gebracht (Graf 1997, 23ff). Eine Änderung dieser Situation leitete das kanadische Immersionsmodell und die Flut von damit in Verbindung stehenden Untersuchungen und Veröffentlichungen ein²⁵. Auch die im nordamerikanischen Raum stattfindende Diskussion um bilinguale Curricula und ihre politischen Implikationen fand Beachtung, wenngleich die Ergebnisse der dort stattfindenden Untersuchungen umstrittener waren und nicht so eindeutig positiv ausfielen wie die des kanadischen Immersionsmodells (vgl. z.B. Lambert 1982; Masemann 1982; Malakoff, Hakuta 1990; McLaughlin, McLeod 1997). Im letzten Jahrzehnt lässt sich nun ein zunehmendes Interesse an bilingualen Schulmodellen verzeichnen, unter anderem auch motiviert durch die Forderung nach der Beherrschung von mehreren Sprachen auf hohem Niveau und Frustrationen bezüglich des normalen Fremdsprachenunterrichts (Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen 1993, 7). Damit geraten nun eine Reihe von bilingualen Schulmodellen in den Blickpunkt, die zwar schon lange Zeit bestehen, jedoch bisher kaum wahrgenommen wurden (vgl. z.B. Baetens Beardsmore 1993; Cummins, Corson 1997).

An dieser Stelle soll kurz auf den Unterschied zwischen Fremdsprachenunterricht und bilinguaem Unterricht eingegangen werden. Während im einsprachigen Unterricht alle Fächer in einer Sprache unterrichtet werden und nur im eigentlichen Fremdsprachenunterricht eine zweite (oder dritte) Sprache im Curriulum vorkommt, spricht man von einem zweisprachigen Curriculum, wenn entweder einige oder alle nichtsprachlichen Fächer wie Mathematik, Geschichte, Naturwissenschaften, Sozialkunde, Musik etc. in zwei Sprachen unterrichtet werden, oder wenn in einigen der Fächer eine, in anderen Fächer eine andere Sprache verwendet wird. Die zweite Sprache stellt also nicht nur einen Unterrichtsinhalt dar, sondern wird zum Medium für das Vermitteln von anderen Fächern.

Damit ist allerdings nur eine sehr grobe Einteilung getroffen, denn die bilingualen oder zweisprachigen Curricula stellen ein sehr heterogenes Feld dar. Diese Heterogenität spiegelt sich in den Schwierigkeiten wider, wenn es darum geht, bei zweisprachigen Schulprogrammen zu einer einheitlichen Nomenklatur zu kommen. Tatsächlich besteht wenig Übereinstimmung darüber, was genau unter "Zweisprachiger Erziehung" zu verstehen ist

²⁵ Es wird davon ausgegangen, dass es insgesamt mehr als 1000 Untersuchungen zum kanadischen Immersionsprogramm gibt (Baker 1993, 162). Vgl. auch die ausführliche Literaturanalyse von Ouellet (1990).

(McLaughlin/McLeod 1997, 10). Die in diesem Zusammenhang verwendeten Begriffe bezeichnen oft ganz unterschiedliche Aspekte, wodurch eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Programme erschwert wird. So bezieht sich z.B. die auf Fishman zurückgehende Einteilung in Übergangsmodelle, Erhaltungsmodelle und Bereicherungsmodelle auf die von der zweisprachigen Erziehung angestrebten Ziele (Hornberger 1991, 216), während sich die ebenfalls geläufigen Begriffe wie frühe Immersion, späte Immersion und partielle Immersion auf die curriculare Struktur beziehen. Die Verwendung der gleichen Begriffe, jedoch in unterschiedlichen Kontexten, verstärkt die begriffliche Unsicherheit, so kann sich der Immersionsbegriff zum einen auf die curriculare Organisation beziehen, in dem Gegensatzpaar Immersion - Submersion spielt der gleiche Begriff jedoch stärker auf den Unterschied zwischen Mehrheitsbeschulung und Minderheitsbeschulung an²⁶.

Eine mögliche Strukturierung dieses Felds erlaubt die Unterscheidung zwischen bilingualen Modellen und bilingualen Programmen. So haben Modelle einen höheren Abstraktionsgrad und beziehen sich stärker auf Erziehungsziele bezüglich der Sprachen, der Kultur und der Gesellschaft, während es bei den Programmen eher um konkrete Elemente curriculare Aspekte, Schülerpopulation, Lehrer etc. geht (Hornberger 1991, 222).

Was bilinguale Erziehungsmodelle betrifft, so benutzt Hornberger die in der Literatur geläufige Unterscheidung zwischen Übergangsmodell (auch Assimilationsmodell), Erhaltungsmodell (auch Emanzipationsmodell) und Bereicherungsmodell. Das erste Modell zielt auf eine Sprachanpassung ab, bei dem die Zweisprachigkeit nur ein Durchgangsstadium zur Einsprachigkeit in der Mehrheitssprache darstellt. Das Erhaltungsmodell strebt die Beibehaltung von einer bereits vorhandenen Zweisprachigkeit an, somit eine pluralistische Zielsetzung mit Muttersprachenerhalt, wobei neben den sprachlichen in der Regel auch kulturelle und ethnische Aspekte eine wichtige Bedeutung erhalten. Das Bereicherungsmodell schließlich richtet sich an Majoritäten, bei denen die Muttersprachensicherung selbstverständlich ist. Das Erlernen einer zweiten Sprache stellt eine Bereicherung dar (Fthenakis 1985, 293).

²⁶ Eine umfassende Übersicht über die unterschiedliche Typologie bietet Fthenakis (1985, 287ff). Für eine eingehende Analyse der im Bereich der zweisprachigen Erziehung verwendeten Typologien und Begriffe, siehe Hornberger 1991.

Jedes dieser Erziehungsziele kann nun von einer Reihe von Programmen realisiert werden, wobei sich die Programme in verschiedener Hinsicht unterscheiden können. Als Unterscheidungskriterien zwischen den Programmen lassen sich schulorientierte und kontextorientierte Kriterien²⁷ verwenden (vgl. Hornberger 1991, 224; Paulston 1978, nach Fthenakis 1985, 290). Bei den schulbezogenen Aspekten geht es vor allem um die Anteile der jeweiligen Sprachen am Gesamtcurriculum, Art und Anzahl der in den einzelnen Sprachen unterrichteten Fächer, aber auch um die eventuelle zeitliche Abfolge des Einsatzes der Sprachen bzw. um den Beginn der doppelten Sprachverwendung. Eine Reihe von in der Bilinguismusdebatte geläufigen Begriffe beziehen sich auf diese Unterschiede, wie z.B. frühe und späte Immersion (vgl. z.B. Genesee 1984) oder vollständige und teilweise Immersion (z.B. Graf 1987, 40ff).

Neben der Sprachverwendung im Curriculum spielt auch der Platz des bilingualen Programms in der betreffenden Schule eine wichtige Rolle, also die Frage, ob es sich um ein Programm handelt, das die ganze Schule betrifft, oder nur eine Teilpopulation der Schüler (Hornberger 1991, 225). Ein weiterer Aspekt, der in der Literatur kaum behandelt wird²⁸, ist die Frage nach den Lehrplänen, die dem Unterricht zugrundeliegen. Schließlich spielen die Sprachkompetenzen und die ethnische bzw. nationale Herkunft der Lehrer und Lehrerinnen eine wichtige Rolle, vor allem auch deren Ausbildung und Vorbereitung für die Arbeit in einem bilingualen Programm (Paulston 1978, nach Fthenakis, 1985, 291).

Im Zusammenhang mit den schulinternen Faktoren ist natürlich die Schülerpopulation in besonderem Maße zu berücksichtigen. So bestimmt die Sprachkompetenz der Schüler in den einzelnen Sprachen die Art und Weise, wie zweisprachiger Unterricht geplant werden muss und umgesetzt werden kann. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass z.B. eine hohe Umgangssprachkompetenz nicht unbedingt bedeuten muss, dass die Schüler einem Fachunterricht folgen können (Vögeding 1995, 10). Für eine differenzierte Beurteilung der Sprachkompetenz der Schüler ist auch ihre Sprachbiographie interessant, d.h. welche Sprachen die Schüler wo, wann und mit wem gelernt haben. Daneben spielen natürlich auch die außerschulischen Sprachkontakte und Sprachvorkommen eine wichtige Rolle (in welchen

²⁷ Die Einteilung in die von Paulston (1978, nach Fthenakis 1985, 290) vorgeschlagenen schulbezogenen und kontextbezogenen Kriterien erscheint sinnvoll. Hornberger unterteilt geringfügig anders (strukturelle vs. kontextuelle Charakteristika), wobei auch die Zuordnung, z.B. der Lehrer und der Schüler anders ausfällt (Paulston: schulbezogen; Hornberger: kontextbezogen).

²⁸ In den meisten bilingualen Programmen stellt sich diese Frage kaum, da die jeweiligen Landeslehrpläne den verbindlichen Rahmen darstellen. Bei bi- oder multinationalen Schulen können im Rahmen der Anerkennung von Schulabschlüssen hier allerdings Probleme auftreten.

Situationen, mit wem und bezüglich welcher Themen die Schüler die jeweiligen Sprachen verwenden; Medien wie Bücher, Zeitschriften, Fernsehen, Video etc.). Dass neben den sprachlichen Aspekten vor allem der soziokulturelle und sozioökonomische Hintergrund der Schüler eine ausschlaggebende Rolle für den Erfolg eines bilingualen Programms spielt, wird heute weitgehend anerkannt (McLaughlin, McLeod 1997, 12), wobei Cummins zurecht auf die Wechselwirkung zwischen linguistischen und soziokulturellen Faktoren hinweist (Cummins 1982, 34).

Für die Schule und den Unterricht ist schließlich die Zusammensetzung der Schülerschaft von Bedeutung, d.h. ob es sich um eine sprachlich, auch zweisprachig, homogene oder heterogene Gruppe handelt, und wie innerschulisch mit diesen Unterschieden umgegangen wird. Während auf den ersten Blick die Arbeit mit homogenen Gruppen einfacher erscheint, hat sich in einer Reihe von Erfahrungen gezeigt, dass gerade auch eine Mischung der Schülerschaft bei entsprechender didaktischer Umsetzung sehr gute Ergebnisse zeitigen kann²⁹.

Außerschulische Faktoren, die in Bezug auf bilinguale Programme eine Rolle spielen, beziehen sich vor allem auf die Eltern (sprachliches Umfeld zu Hause, Motivation und Freiwilligkeit der zweisprachigen Erziehung), aber auch auf Aspekte des weiteren gesellschaftlichen Umfelds, wie z.B. Prestige der einzelnen Sprachen oder Status der Sprecher der jeweiligen Sprache, worauf bereits in Abschnitt 2.1 eingegangen wurde.

Anhand der aufgeführten innerschulischen (Curriculum, Sprachverteilung, Schulorganisation, Lehrpläne, Lehrkräfte und Schüler) und außerschulischen (sprachliches und soziokulturelles Umfeld der Schüler, Eltern, gesellschaftliches Umfeld) Faktoren ist es nun möglich, das der vorliegenden Untersuchung zugrundeliegende Programm der Begegnungsschule genauer zu charakterisieren und so in das Feld der bilingualen Schulprogramme einzuordnen.

²⁹ Die Vorteile einer gemischten Schülerschaft ergeben sich vor allem aus den Lernanregungen, Lernprozessen und Herausforderungen aufgrund sprachlich hoher Anforderungen; vgl. z.B. Nehr 1988; Das 'Wunder von San José' oder: vom Prinzip der maßvollen Überforderung im integrierten DaF/DaM - Unterricht am Colegio Humboldt. Herbert Michel, Colegio Humboldt, San José, Costa Rica, vorgetragen auf dem Regionaltreffen der Internationalen Deutschlehrervereinigung in Stanford, USA, 4.-8. August 1995. In die gleiche Richtung gehen die "Two-Way Bilingual Programs", bei denen zwei Gruppen von Schülern mit jeweils einer anderen Muttersprache dieselbe Klasse besuchen und beide Gruppen beide Sprachen sprechen, lesen und schreiben lernen sollen (vgl. z.B. McLaughlin, McLeod 1997).

2.3.2 Begegnungsschulen

Zu der Gruppe von bilingualen Schulen, die bereits über eine reiche Erfahrung verfügen ohne bisher von der wissenschaftlichen Diskussion beachtet zu werden³⁰, gehören die Deutschen Auslandsschulen, welche vom Deutschen Auslandsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen betreut, werden. Diese Schulen dienen in erster Linie dazu, die schulische Versorgung der Kinder von vorübergehend im Ausland lebenden deutschen Staatsbürgern (Auswärtiger Dienst, Goethe-Institute, deutsche Unternehmen im Ausland etc.) zu gewährleisten. Gleichzeitig haben diese Schulen jedoch auch eine wichtige Brückenfunktion im Sinne eines Kennen- und Verstehenlernens von Menschen sowie eine Vertiefung partnerschaftlicher Kontakte zwischen Deutschland und dem jeweiligen Gastland (Lauer, Menrath 1995, 4). Schließlich haben diese Schulen nicht nur kulturelle Bedeutung im Sinne einer Förderung der deutschen Sprache und Kultur im Ausland sowie eine Bedeutung für die Völkerverständigung, sondern stellen auch einen wichtigen Faktor im Sinne einer Stärkung des Wirtschaftsstandorts Deutschland dar, indem sie ausländischen Eliten ermöglichen, in Deutschland zu studieren, wie aus dem Grundsatzreferat von Ministerialdirektor Dr. Hans-Bodo Bertram, Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, hervorgeht (Bertram 1998).

Allerdings können die deutschen Auslandsschulen nicht als homogener Schultyp angesehen werden. Es handelt sich vielmehr um sehr verschiedene Arten von Schulen, in Abhängigkeit von den jeweiligen Gegebenheiten des Gastlandes, aber auch der jeweiligen Geschichte der betreffenden Schule. Von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen werden diese Schulen in 5 Kategorien eingeteilt (Lauer, Menrath 1995, 4ff):

- Deutschsprachige Schulen mit deutschem Schulziel;
- Zweisprachige Schulen mit integriertem Unterrichtsprogramm und bikulturellem Schulziel;
- Zweisprachige Schulen mit gegliedertem Unterrichtsprogramm und bikulturellem Schulziel;
- Landessprachliche Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, der zum Deutschen Sprachdiplom der KMK führt;
- Berufsbildende Zweige.

³⁰ So besteht eine Verbandszeitschrift (Der deutsche Lehrer im Ausland) und eine vom Auswärtigen Amt herausgegebene Zeitschrift (Begegnung: Deutsche Schulen im Ausland) sowie didaktisches Material für Lehrer an solchen Schulen (z.B. Leisen 1994; Leisen 1999). Begegnungsschulen wurden auch schon in einigen Dissertationen behandelt (z.B. Vögeding 1995, Pilzecker 1998). In der allgemeinen Diskussion über

Wenn auch alle deutschen Auslandsschulen etwas mit Begegnung zu tun haben, so gehören zu den eigentlichen Begegnungsschulen nur diejenigen zweisprachigen Schulen, die entweder mit integriertem oder mit gegliedertem Unterrichtsprogramm und bikulturellem Schulziel arbeiten. Ziel dieser Schulen ist es, den Zugang sowohl zu deutschen Hochschulen als auch zu den Hochschulen des Partnerlandes zu ermöglichen. Während die Schulen mit integriertem Unterrichtsprogramm die intensivste Form von Begegnungsschulen darstellen, differenzieren die Schulen mit gegliedertem Unterrichtsprogramm zwischen einem landessprachlichen Zweig, bei dem allerdings die deutsche Sprache eine wichtige Rolle spielt, und einem bilingualen Zweig, der oft "deutscher Zweig" heißt und bei dem sowohl die Landessprache als auch die deutsche Sprache Unterrichtssprachen sind. Bei den Schulen mit gegliedertem Unterrichtsprogramm führt nur der deutsche Zweig zur Hochschulreife sowohl des Gastlandes als auch Deutschlands.

Die Begegnungsschulen, von denen es gegenwärtig in Südamerika 13 gibt, sind in der Regel Privatschulen, die von einem Trägerverein unterhalten werden, und an denen deutsche Schülerinnen und Schüler mit Schülerinnen und Schülern des Gastlandes von einheimischen und deutschen Lehrkräften gemeinsam unterrichtet werden. Tendenziell nimmt die Zahl der Begegnungsschulen in Südamerika eher ab, viele ehemalige Begegnungsschulen verfügen nicht mehr über die notwendige Anzahl von deutschen Schülerinnen und Schülern, um einen deutschen Zweig zu rechtfertigen. Andererseits geht auch die Zahl der einheimischen Schülerinnen und Schüler, die neben der Hochschulzugangsberechtigung des eigenen Landes noch die meist ein bis zwei Jahre länger dauernde Schulausbildung auf das Abitur hin machen wollen, zurück. So verwandelten sich eine Reihe von ehemaligen Begegnungsschulen in Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, von denen es zur Zeit in Südamerika 15 gibt. Dabei unterscheidet sich die Situation von Brasilien etwas von den anderen südamerikanischen Ländern. Während es dort meist nur noch eine oder höchstens zwei Begegnungsschulen pro Land gibt, sind es in Brasilien immerhin noch vier Schulen, von denen sich allein drei in São Paulo befinden.

Da sich der curriculare Aufbau der Begegnungsschulen normalerweise an den gesetzlichen Auflagen des Gastlandes orientiert, bestehen von Land zu Land erhebliche Unterschiede. Im

zweisprachige Schulmodelle wurde diese Art von Schulcurriculum und die dort gemachten Erfahrungen bisher jedoch nicht rezipiert.

Folgenden soll kurz der Schulaufbau der beiden brasilianischen Begegnungsschulen beschrieben werden, an denen die Untersuchung durchgeführt wurde.

Wenn sich auch beide Schulen etwas unterscheiden, sowohl in der Größe (Porto Seguro: 3702 Schüler; Humboldt-Schule: 1063 Schüler) als auch in der pädagogischen Ausrichtung, so ist der curriculare Aufbau doch im Prinzip der gleiche und folgt den Richtlinien für brasilianische Schulen. In beiden Schulen gibt es einen Kindergarten, in dem bereits Deutsch unterrichtet wird, gefolgt vom "Ensino Fundamental", das die 1. - 8. Klasse umfasst, wobei noch einmal zwischen der Grundschule (1.-4. Klasse) und der Sekundarstufe I (5.-8. Klasse) unterschieden wird. Während in der Grundschule der größte Teil des Unterrichts von einer oder zwei Lehrerinnen gegeben werden, gilt ab der 5. Klasse das Fachlehrerprinzip. Die Oberstufe (Ensino médio) umfasst die 9.-11. Klasse. Damit endet die brasilianische Schulausbildung. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich auf das Abitur vorbereiten, verbleiben noch zwei Jahre länger an der Schule. In diesen letzten beiden Jahren ist der Unterricht ausschließlich deutsch, Portugiesisch wird im Abitur als Fremdsprache abgeprüft. Beide Schulen differenzieren ihr pädagogisches Angebot in ein brasilianisches und ein deutsches Curriculum. Während das brasilianische Curriculum in 11 Schuljahren auf das Studium an einer brasilianischen Hochschule vorbereitet, hat das deutsche Curriculum, das Deutscher Zug genannt wird, das Ziel, in 13 Schuljahren sowohl auf das Vestibular (Brasilianische Aufnahmeprüfung für die Universität) als auch auf das Abitur vorzubereiten.

Was die Sprachverwendung im Unterricht angeht, so handelt es sich bei dem brasilianischen Curriculum um ein monolinguales Curriculum, bei dem Portugiesisch die Unterrichtssprache ist, Deutsch wird als Fremdsprache unterrichtet, allerdings mit hohem Stundensatz. Ziel des Deutschunterrichts ist das Ablegen der Deutschen Sprachdiplomprüfungen I und II der Kultusministerkonferenz, womit dem Schüler Sprachkenntnisse auf Universitätsniveau bescheinigt werden. Wenn dies auch kein bilinguales Curriculum darstellt, so liegt die Fremdsprachenausbildung doch auf einem sehr hohen Niveau, auch im internationalen Vergleich.

Nur bei dem Deutschen Zug handelt es sich um ein bilinguales Curriculum, bei dem ab der Grundschule sowohl in Portugiesisch als auch in Deutsch zu jeweils etwa gleichen Teilen unterrichtet wird. In der Praxis sieht dies so aus, dass in den nichtsprachlichen Fächern wie Mathematik, Biologie, Geschichte, Sozialkunde etc. die Stundenzahlen geteilt sind, wobei für den portugiesischsprachigen Unterricht der brasilianische Lehrplan gilt, für den

deutschsprachigen Unterricht ein deutscher Lehrplan³¹. Für den Zugang zum deutschen Zweig werden gute Deutschkenntnisse vorausgesetzt. Zwischen den beiden Zweigen besteht eine gewisse Durchlässigkeit, so können begabte Schüler, die im brasilianischen Zweig genügend Deutsch gelernt haben, in den deutschen Zweig überwechseln, während Schüler, denen die Anforderungen des deutschen Zweigs zu hoch sind, in den brasilianischen Zweig überwechseln können.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten besitzen beide Schulen doch auch Unterschiede, die sie charakterisieren. So handelt es sich bei der Porto Seguro Schule um die größere, ältere Schule, die schon seit vielen Jahren bis zum Abitur führt. Die Humboldtschule musste bis vor wenigen Jahren ihre Schüler, die das deutsche Abitur machen wollten, nach der 11. Klasse zur Porto Seguro Schule schicken, da sie selbst keine deutsche Oberstufe hatte, die sich nun im Aufbau befindet. Dafür baute die Humboldtschule seit 1982 einen berufsbildenden Zweig auf, an dem heute in einer zweijährigen Ausbildung für Berufe wie Fremdsprachensekretär/in, Groß- und Außenhandelskaufmann/-frau, Industriekaufmann/-frau, Schifffahrtskaufmann/-frau, Speditionskaufmann/-frau und Versicherungskaufmann/-frau ausgebildet wird. Diese Abschlüsse sind von der Deutschen Industrie- und Handelskammer anerkannt.

Was die Lehrer betrifft, so wird im deutschen Zweig der in portugiesischer Sprache gehaltene Unterricht von Brasilianern erteilt, der deutschsprachige Unterricht von deutschen Lehrern, also von jeweils kompetenten Muttersprachlern. Die Gruppe der deutschen Lehrer³² gliedert sich in Auslandsdienstlehrkräfte, Programmlehrer und deutschsprechende Ortslehrkräfte. Bei den Auslandsdienstlehrkräften handelt es sich um verbeamtete bzw. festangestellte Lehrer und Lehrerinnen, die für den Auslandsdienst von ihrer jeweiligen Dienststelle beurlaubt und über die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an eine Auslandsschule vermittelt werden, wo sie normalerweise zwischen 3 und 7 Jahren verbleiben. Neben dem Weiterbezug ihres normalen Gehalts erhalten sie steuerfreie Zulagen, die von den Unterhaltskosten und der Attraktivität des jeweiligen Landes abhängen. Die Auslandsdienstlehrkräfte werden in der Regel in einem 14tägigen Seminar auf ihre zukünftige Arbeit vorbereitet. Programmlehrkräfte sind noch nicht verbeamtete Lehrerinnen und Lehrer, die neben dem ordentlichen Gehalt, das von der jeweiligen Schule bezahlt wird, eine Zuwendung von der Zentralstelle erhalten. Dabei

³¹ Da die Lehrpläne in Deutschland je nach Bundesland unterschiedlich sind, wird von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen normalerweise der Lehrplan von Nordrhein-Westfalen als Grundlage genommen. Tatsächlich arbeiten die Lehrer zum Teil auch mit den Lehrplänen aus ihren Bundesländern.

³² Die hier dargestellten Informationen sind zum Teil dem Heft Nr. 2/99 der Zeitschrift der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen "Begegnung" entnommen, zum Teil beruhen sie auf Interviews mit Lehrern an den Begegnungsschulen sowie eigenen Erfahrungen.

hat sich die Situation der Programmlehrkräfte deutlich verbessert. Zunächst handelte es sich um ein Programm, das vor allem das Ziel hatte, arbeitslose deutsche Lehrerinnen und Lehrer ins Ausland zu vermitteln, wobei diese neben dem ortsüblichen Lehrgelohn nur eine relativ kleine Zulage durch die Zentralstelle bekamen und aus Angst, eine Anstellungsmöglichkeit in Deutschland zu verpassen oft auch nur relativ kurze Zeit im Ausland blieben. Heute sind die Zulagen deutlich höher, auch die Absicherung hat sich verbessert. Ortskräfte schließlich werden von der jeweiligen Schule nach den ortsüblichen Gehältern und Vertragsbedingungen direkt angestellt, die Vermittlung erfolgt über den freien Arbeitsmarkt.

An den beiden Schulen, an denen die Untersuchung durchgeführt wurde, arbeiten im deutschen Zweig vor allem Auslandsdienstlehrkräfte (Humboldt 12; Porto Seguro 15; Zahlen von 1999) und deutlich weniger Programmlehrkräfte (Humboldt 9; Porto Seguro 0). Ein wichtiger Faktor für die Integration von deutschen und brasilianischen Lehrkräften ist die Sprachbeherrschung der jeweils anderen Sprache. So finden sich in beiden Schulen eine relativ große Zahl von brasilianischen Lehrkräften, die Deutsch sprechen (etwa ein Viertel bis ein Drittel)³³. Die Portugiesischkenntnisse der deutschen Lehrkräfte sind unterschiedlich. Tatsächlich braucht eine deutsche Lehrkraft an der Schule kaum Portugiesisch. Der Unterricht ist auf Deutsch, im Lehrerzimmer wird mit den Kolleginnen und Kollegen Deutsch gesprochen, und mit der deutschen Schulleitung natürlich auch. So hängen die Portugiesischkenntnisse hauptsächlich vom persönlichen Interesse und Einsatz der betreffenden Lehrkraft ab. Daraus ergibt sich eine gewisse Kluft zwischen den brasilianischen und den deutschen Lehrkräften, die durch die stark unterschiedliche Bezahlung und Arbeitszeit verstärkt wird. Neben diesen eher formalen und administrativen Unterschieden ist aber auch auf die unterschiedliche pädagogische Ausbildung und Tradition der deutschen und brasilianischen Lehrerschaft hinzuweisen, wie Tiemann (1998) in seinem Aufsatz über die Begegnung brasilianischer und deutscher Pädagogik herausarbeitet.

Die Schülerschaft der beiden Schulen setzt sich aus brasilianischen und deutschen Schülerinnen und Schülern zusammen, wobei die allgemeinen Schulzahlen schon auf einen klaren Überhang der brasilianischen Schülerinnen und Schüler hinweisen (Humboldt: 1063 Schüler, davon 405 deutschsprachig und 140 mit deutscher Staatsangehörigkeit; Porto Seguro: 3702, davon 242 deutschsprachig und 63 mit deutscher Staatsangehörigkeit). Beide Schulen sind aus dem Milieu der deutschen Einwanderer erwachsen (siehe 2.1). Dass diese

Verbindung bis heute besteht wird dadurch deutlich, dass die meisten deutschsprechenden Schülerinnen und Schüler keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, sondern aus der Gruppe der Deutsch-Brasilianer kommen. Was den sozioökonomischen Hintergrund angeht, so gehören die Schülerinnen und Schüler beider Schulen der gehobenen Mittelschicht bzw. Oberschicht an.

Aufgrund der vorliegenden Daten lassen sich die beiden Schulen nun in das weite Feld der bilingualen Programme einordnen. Gleichzeitig ergeben sich eine Reihe von weiteren Fragen, auf die in der Untersuchung näher einzugehen ist.

2.3.3 Einordnung des Begegnungsschulprogramms und Fragestellungen für die Untersuchung

Weiter oben wurden drei Modelle bilingualer Erziehung vorgestellt: das Übergangsmodell, das Erhaltungsmodell und das Bereicherungsmodell. Der Versuch, die Deutschen Züge der Begegnungsschulen nun in diese Kategorien einzuordnen, fällt allerdings nicht leicht. Mit Sicherheit läßt sich nur sagen, dass es sich um kein Übergangsmodell handelt, da die Zweisprachigkeit in diesem Curriculum nicht vorübergehend sein soll und keine Einsprachigkeit im Sinne der dominanten Mehrheitsprache angestrebt wird. Im Grunde handelt es sich hier um ein Erhaltungsmodell, denn die beiden Gruppen, auf die dieses zweisprachige Programm hin angelegt ist, sollen in beiden Sprachen voll kompetent werden, so dass sie fähig sind, an den Universitäten beider Länder zu studieren. Für die Gruppe der brasilianischen Kinder deutscher Abstammung geht es darum, die noch vorhandene Zweisprachigkeit zu erhalten, für die Kinder von vorübergehend in Brasilien lebenden deutschen Staatsbürgern geht es darum, die Landessprache zu erlernen, ohne ihre deutschen Sprachkenntnisse zu verlieren. Es finden sich allerdings auch deutliche Elemente des Bereicherungsmodells, denn im Grunde ist in keinem Falle die dominante Sprache der Kinder ernsthaft gefährdet. Für die brasilianischen Kinder deutscher Abstammung ist Portugiesisch die dominante Sprache, die als Mehrheitsprache im gesamten außerschulischen Umfeld vorhanden ist. Von daher stellt die deutsche Sprache, die an der Begegnungsschule erworben bzw. ausgebaut wird, eine Bereicherung dar. Ähnliches gilt für die deutschen Kinder; zwar übt das gesamte portugiesischsprachige Umfeld einen deutlichen Anpassungsdruck aus, allerdings ist aufgrund der zeitlichen Begrenztheit des Aufenthalts, aufgrund des Ansehens

³³ Gute Deutschkenntnisse finden sich vor allem unter den Grundschullehrerinnen und den Deutschlehrern im brasilianischen Zweig, die in der Regel Brasilianer sind. Unter den brasilianischen Fachlehrern ist die deutsche Sprache weniger verbreitet.

der von ihnen gesprochenen deutschen Sprache und aufgrund der Tatsache, dass innerhalb der Familie die deutsche Sprache ganz selbstverständlich gesprochen und gepflegt wird, auch durch häufige Deutschlandaufenthalte in den Ferien, die Muttersprache zu keinem Zeitpunkt gefährdet. In diesem Sinne stellt das Erlernen der portugiesischen Sprache sowie das brasilianische Curriculum eine Erweiterung im Sinne des Bereicherungsmodells dar. An dieser Stelle wird auch deutlich, dass die privilegierte sozioökonomische Herkunft der Sprecher einer Sprache unter Umständen einen größeren Einfluß auf den Spracherhalt besitzt als das Kriterium der Mehrheits- oder Minderheitssprache.

Was nun die Sprachverwendung angeht, so handelt es sich bei den Deutschen Zügen der Begegnungsschulen ganz eindeutig um ein Immersionsprogramm, was noch durch die Tatsache verstärkt wird, dass die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer jeweils Muttersprachler in der von ihnen unterrichteten Sprache sind, während bei ihnen eine für den Unterricht ausreichende Sprachkompetenz in der jeweils anderen Sprache nicht immer vorausgesetzt werden kann. Die Immersion beginnt bereits im Kindergarten bzw. in der Grundschule, wobei allerdings im Gegensatz zu den kanadischen Immersionprogrammen beide Sprachen in allen Klassenstufen zu etwa gleichen Anteilen verwendet werden. So kann man von einer durchgängigen partiellen Immersion sprechen. Für Schüler mit Sprachproblemen gibt es Stützmaßnahmen wie Förderunterricht für portugiesischsprachige Schüler und Anpassungsunterricht für nur deutschsprachige Schüler, welche außerdem bis zu anderthalb Jahren in den portugiesischsprachigen Fächern eine Sonderbenotung bekommen können. Am normalen Unterricht in beiden Sprachen nehmen aber alle teil.

Das Besondere an diesem bilingualen Programm ist, dass sich die Immersion nicht nur auf die Sprache bezieht, sondern auch auf die Kultur, auf die pädagogische Tradition, auf die Lehrbücher, auf den Lehrplan, auf die spezifische schulische Arbeit, wie sie in den jeweiligen Ländern praktiziert wird. Tatsächlich handelt es sich bei dem bilingualen Programm der Deutschen Züge von der Anlage her um eine doppelte schulische Ausbildung, mit gewissen Reduktionen aufgrund der begrenzten Zeit.

Daher fällt es nicht leicht, dieses zweisprachige Programm in das Feld der bilingualen Programme einzuordnen. So besitzt es eine Reihe von Elementen, die an das kanadische Immersionsprogramm erinnern. Ähnlich wie dort haben besonders die Eltern ein großes Interesse, dass ihre Kinder ein zweisprachiges Curriculum besuchen, und ähnlich wie dort handelt es sich um Kinder der Mittelschicht bzw. der gehobenen Mittelschicht. Und auch der

Bereicherungsgedanke ist bei beiden Programmen deutlich vorhanden: Den Schülerinnen und Schülern soll etwas über das normale Schulprogramm Hinausgehendes angeboten werden, wobei die sprachliche Festigung in der Mehrheitssprache einen Sprachverlust unwahrscheinlich macht.

Daneben weist das Programm der Begegnungsschulen allerdings auch Elemente eines Curriculums für ethnische Minderheiten auf. So ist eine der Aufgaben der Schulen, die aus dem Umfeld der deutsch-brasilianischen Bevölkerung erwachsen sind, die Sprache und Kultur der Vorfahren und die Beziehungen zum Herkunftsland aufrecht zu erhalten. Dass es sich in diesem Fall um eine ökonomisch gut gestellte und sozial angesehene Minderheit handelt, bietet dieser Gruppe natürlich Voraussetzungen, über die viele andere Minderheiten im Kampf um den Erhalt ihrer Sprache und Kultur nicht verfügen.

Von den bekannteren bilingualen Programmen kommt das Programm der Begegnungsschulen den "Two-Way Bilingual Programs" am nächsten, bei dem zwei Gruppen von Schülern mit jeweils unterschiedlichen Sprachen (hier: portugiesischsprachige Schüler und deutschsprachige Schüler) dieselbe Klasse besuchen und beide Sprachen sprechen, lesen und schreiben lernen (McLaughlin, McLeod 1997, 10), eine Art von Programm, das in den Vereinigten Staaten zunehmend Anhänger findet (Tucker 1991, 106). Die Stärke dieses Programms liegt darin, dass es über die Vorteile einer sprachlichen Immersion hinaus dazu führt, dass sich in einem Klassenzimmer zwei *peer*-Gruppen von Sprechern einer jeweils anderen Sprache begegnen. Die jeweils andere Sprache ist also notwendig, um sich mit den Klassenkameraden/innen zu unterhalten. Dadurch wird die Künstlichkeit, unter der gerade Mehrheitsimmersionprogramme leiden, aufgehoben oder zumindest stark reduziert (Tucker 1991, 104).

Es läßt sich feststellen, dass es aufgrund allgemeiner Daten wie Struktur des Curriculums, Schülerzielgruppe, beteiligte Lehrer und angestrebte Ziele möglich war, die Deutschen Züge der Begegnungsschulen grob in das Feld der bilingualen Programme einzuordnen. Tatsächlich handelt es sich um eine eigene Art von bilinguaem Programm, das zwar mit einigen Programmen Gemeinsamkeiten aufweist, sich jedoch nicht eindeutig zu einer Art von bilinguaem Programm oder Modell zuordnen läßt.

Tatsächlich ist es ausgesprochen schwierig, einen eindeutigen Zusammenhang zwischen bilinguaem Programm und der jeweils erreichten Sprachkompetenz der Schüler herzustellen.

Die Hauptprobleme dabei liegen in der Komplexität der an einer bilingualen Erziehung beteiligten Faktoren sowie erheblicher Unterschiede zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern in den verschiedenen Programmen, was eine Vergleichbarkeit erschwert. Deshalb sind auch bei groß angelegten Übersichtsstudien die Ergebnisse oft wenig aussagekräftig (McLaughlin, McLeod 1997, 11).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung stellen sich nun zwei grundlegende Fragen. Zum einen interessiert natürlich, welche Sprachkompetenz in der vorliegenden Art von bilinguaem Programm erreicht wird. Diese Frage ist allerdings nicht nur in Bezug auf die Beurteilung des Programms interessant, sondern hat durchaus auch didaktische Implikationen. Da es sich hier um ein strenges Immersionsmodell handelt, bei dem die Schülerinnen und Schüler nach den gleichen Bedingungen von jeweils muttersprachlichen Schülern beschult werden, stellt sich die Frage, ob die vorhandene bzw. erworbene Sprachkompetenz überhaupt ausreicht, um mit diesen Anforderungen zurecht zu kommen. Das bedeutet, dass nachzuprüfen ist, ob die Schülerinnen und Schüler der Deutschen Züge über ein Sprachniveau verfügen, das mit dem von Schülerinnen und Schülern in Deutschland in ähnlichen Schulsituationen vergleichbar ist. Die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler kann natürlich nicht isoliert von ihrer jeweiligen Sprachbiographie, von ihren sprachlichen, aber auch ihrem familiären und sozialen Umfeld gesehen werden. Auf diese Fragen und auf die Zusammenhänge dieser Faktoren mit der jeweiligen Sprachkompetenz wird die vorliegende Untersuchung Auskunft geben müssen.

Die allgemeine Sprachkompetenz umfasst die vier Teilkompetenzen – Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, wobei bei einer umfassenden bilingualen Ausbildung alle vier Kompetenzen gefördert werden sollen. Für die vorliegende Untersuchung wird allerdings nur auf eine der Teilkompetenzen eingegangen: das Leseverstehen. Die Auswahl lässt sich vor allem aus der Bedeutung begründen, die das Lesen als grundlegende Kulturtechnik für den Schulerfolg besitzt. Dies gilt bei der bilingualen Schulausbildung in erhöhtem Maße für die Sprache, die im betreffenden Land fast nur an der Schule präsent ist. In solch einer Situation laufen viele Sprachkontakte über die geschriebene Form (Bücher, Zeitschriften, Computer etc.), wodurch dem Leseverstehen für die Sprachentwicklung und Sprachpflege eine noch wichtigere Rolle zukommt als in einem monolingualen Kontext, in dem die Sprache sowohl in geschriebener und als auch in gesprochener Form ständig präsent ist.

Daher soll im folgenden Kapitel auf den Leseprozess, auf das fremdsprachige Lesen sowie auf das Messen des Leseverständnisses näher eingegangen werden, um so die theoretischen Grundlagen für die Erarbeitung eines angemessenen Messinstruments und einer Interpretation der damit erhobenen Daten zu schaffen.

3. Leseverstehen

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit der Sprachkompetenz von Schülern an zweisprachigen Schulen, wobei von den vier Teilkompetenzen – Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben - das Leseverstehen als Untersuchungsgrundlage ausgewählt wurde. So soll in diesem Kapitel die theoretische Grundlage dafür gelegt werden, indem zunächst auf die Bedeutung des Lesens im Allgemeinen eingegangen wird. Eine genauere Analyse des Lesevorgangs und wichtiger dabei ablaufender Prozesse soll die Basis für die empirische Untersuchung legen. Abschließend wird auf verschiedene Instrumente zur Messung des Leseverstehens eingegangen.

Das Leseverstehen als ausgesprochen komplexer Prozess ist Forschungsobjekt einer Reihe von Wissenschaften, so vor allem der aus Psychologie und Linguistik entstandenen interdisziplinären Kognitionswissenschaft (vgl. z.B. Rickheit & Strohner 1993, Schwarz 1994, Anderson 1996), es besteht jedoch auch eine lange erziehungswissenschaftliche Praxis in diesem Bereich (z.B. Kern 1965a, vgl. Rickheit & Strohner 1993, 240), und schließlich sei auch die Fremdsprachendidaktik nicht vergessen³⁴. In diesem Kapitel wird versucht, einen kurzen Abriss über die gegenwärtige Forschungslage zu geben. Dabei wird sowohl auf allgemeine Theoriemodelle des Leseverstehens eingegangen, als auch auf einige spezielle Fragen, insoweit sie für diese Untersuchung von Bedeutung sind. Zum Abschluss werden verschiedene Instrumente zur Messung des Leseverständnisses diskutiert.

3.1 Zur Bedeutung des Lesens

Gegenüber der gesprochenen Sprache ist die geschriebene Form sekundär, sowohl bezogen auf das Individuum als auch auf die Menschheitsgeschichte. Die geschriebene Sprache ist allerdings nicht einfach ein Festhalten des gesprochenen Worts, sondern hat eigene Formen, Regeln, Gesetzmäßigkeiten und Verwendungen entwickelt.

Die Unterschiede zwischen beiden Sprachverwendungsformen beruhen vor allem auf grundlegenden Unterschieden in der Zeitperspektive - spontanes Sprechen versus geplantes und überlegtes Schreiben - und auf der Sprechsituation - Nähe versus Distanz von Sprecher

³⁴ Das Interesse der Fremdsprachendidaktik am Leseverstehen kann als eher wechselhaft bezeichnet werden. Im Rahmen eines eher an der mündlichen Kommunikation orientierten Unterrichts (audiolinguale Methode, kommunikative Methode) war es zurückgegangen, hat sich jedoch in den letzten Jahren wieder belebt (Westhoff 1987, 9; Bernstein 1990, 1; vgl. z.B. Karcher 1994, 9; Schrader 1996).

und Hörer. Ausgehend von diesen beiden Unterschieden stellt Schwitalla wesentliche Aspekte heraus, in denen sich gesprochene und geschriebene Sprache unterscheiden (Schwitalla 1997, 23-32).

Der erste Aspekt betrifft die Zeitperspektive, im gleichen Zeitintervall kann man normalerweise sehr viel mehr sprechen als schreiben. Umgekehrt kann die geschriebene Sprache wesentlich höhere Grade an Komplexität annehmen, da bei der Formulierung in der Regel mehr Zeit zur Verfügung steht und auch korrigiert werden kann. Auf der Rezipientenseite besteht bei der geschriebenen Sprache die Möglichkeit, die Lesegeschwindigkeit der Informationsaufnahme anzupassen und bei Bedarf im Text zurückzukehren, um Unverstandenes erneut zu lesen. Die Flüchtigkeit wiederum ist ein Charakteristikum der gesprochenen Sprache. Da die zeitliche Ausdehnung der Aufmerksamkeit im Bezug auf das gesprochene Wort eng begrenzt ist, muss der Rezipient im Moment des Zuhörens das Gesagte verarbeiten und verstehen, andernfalls kommt die Mitteilung des Sprechers nicht an. Ein wichtiger Faktor für die gesprochenen Sprache ist der Aspekt der gleichzeitigen Anwesenheit von Sprecher und Hörer, was das Spektrum der Mitteilungsmöglichkeiten enorm erweitert. Während in der geschriebenen Sprache nur die Buchstaben und ein eingeschränktes Repertorium von zusätzlichen Informationen zur Verfügung steht (Textgestaltung, Unterstreichung, Hervorhebung, etc.), kann im Gespräch auf die reichen Ausdrucksmöglichkeiten der Intonation und Körpersprache zurückgegriffen werden. Ein weiterer Unterschied ergibt sich bezüglich der Bedeutungskonstitution. Während in der gesprochenen Sprache die Gedanken des Sprechers sich oft erst im Sprechakt und unter Einbeziehung der Reaktionen des Hörers entwickeln bzw. im Dialog ausgehandelt werden, besteht diese Möglichkeit der Gedankenentwicklung in der Interaktion bei der geschriebenen Sprache nicht. Hier sind die wichtigsten Ideen im Text "festgelegt", wenn auch ein gewisser Interpretationsspielraum und eine subjektive Sinnkonstitution von Seiten des Lesers möglich sind.

Die hier aufgeführten Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sind idealtypisch. Bei den vielfältigen Formen und Weisen wie sowohl geschriebene als auch gesprochene Sprache verwendet werden, lässt sich eine klare Grenze zwischen beiden nicht festlegen, so gibt es durchaus Sprachverwendungen, die sich im Übergangsfeld zwischen den Polen von gesprochener und geschriebener Sprache befinden, wie z.B. das Rezitieren von rituellen Texten ("orale Literatur", Chafe 1982, nach Schwitalla 1997, 17) oder die

gesprochen sprachlich geprägte schriftliche Kommunikation des Internets (Schwitalla 1997, 19).

Eines der Charakteristika der modernen Gesellschaften ist die zunehmende Bedeutung der geschriebenen Sprache, deren allgemeine Verbreitung des Umgangs die Gesellschaft tiefgreifend verändert hat. So weist z.B. Imhof (Imhof 1988) in einer interessanten Analyse von Gemälden und Sterberegistern nach, dass es im Grunde die Lesefähigkeit der Frauen war, die im 17. und 18. Jahrhundert zur Reduzierung der Säuglingssterblichkeit in den protestantischen Ländern führte und damit den Grundstein legte zu einer weltweiten Veränderung der Bevölkerungsstruktur (geringe Säuglingssterblichkeit, geringe Geburtenzahl, hohe Lebenserwartung). Die von den protestantischen Reformatoren geforderte allgemeine Lesefähigkeit, damit die Gläubigen direkten Zugang zur Bibel hatten, wurde in den protestantischen Ländern (besonders genaue Zahlen liegen für Schweden vor) durch Sonntagsunterricht und rigorose kirchliche und staatliche Kontrollen Mitte des 18. Jahrhunderts erreicht. Diese Lesefähigkeit bot nun der staatlichen Regierung die Möglichkeit, über schriftliche Aufklärungskampagnen³⁵ den Eltern notwendige hygienische Maßnahmen für die Säuglingspflege nahezubringen und sie auf ihre Verantwortung für das Überleben der Kinder hinzuweisen. Dass diese neue Lesefähigkeit auch zum "Vergnügungslernen" der damals sehr beliebten Ritterromane benutzt wurde, war allerdings nicht im Sinne der Reformatoren, die diese "Schundliteratur" verurteilten.

In den heutigen Industriegesellschaften ist die Verwendung von Sprache in der geschriebenen Form (Lesen, Schreiben) eine grundlegende Kulturtechnik, deren Nichtbeherrschung zu starken Einschränkungen in Beruf und Alltag führt. In diesem Sinne ist auch der Kampf von Entwicklungs- und Schwellenländern gegen den Analphabetismus zu verstehen, wird doch seit den 60er Jahren im Zusammenhang mit den großen Erziehungsplanungskonferenzen der UNESCO eine allgemeine elementare Schulbildung, damit verbunden Lese- und Schreibfähigkeit, als entscheidender Faktor für wirtschaftliche Entwicklung angesehen³⁶. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass die vom Staat organisierten Kampagnen bisher

³⁵ Aufgrund genauer statistischer Beobachtungen hatte die schwedische Regierung festgestellt, dass ihr Ziel einer großen Bevölkerung vor allem an der hohen Säuglingssterblichkeit scheiterte. So gaben sie eine 16seitige, leicht lesbare Broschüre heraus, die kostenlos landesweit an die Elternschaft verteilt wurde: Collegium Medicum (Hrsg.): Späda Barns Nödiga ans och Skötsel, Alla Christliga Föäldrar äliggande ("Über die notwendige Pflege und Behandlung von Neugeborenen, so wie sie allen christlichen Eltern obliegt.") (Imhof 1988, 215).

³⁶ Zur brasilianischen Rezeption, die damals durchaus in Einklang mit den Wirtschaftswachstumsvorstellungen der brasilianischen Militärdiktatur stand, vgl. Conferência Internacional sobre o planejamento da Educação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

nicht den erwünschten Erfolg hatten³⁷, die vielfältigen sozialen und politischen Gründe dafür sind jedoch nicht Thema dieser Arbeit.

Der Analphabetismus scheint jedoch nicht mehr nur ein Problem der sogenannten Dritten Welt zu sein, auch in den sogenannten entwickelten Ländern häufen sich die Meldungen über zurückgehende Leseneigung bei den Jugendlichen und funktionalen Analphabetismus unter Erwachsenen. So wird in Deutschland mit einem Analphabetenanteil von 0,75% - 3% der erwachsenen Bevölkerung gerechnet (Meiers 1990), so dass sich der 6. Europäische Lesekongress die Frage stellte, ob Lesen überhaupt noch Zukunft habe (Biglmaier 1990).

Die Beiträge und Untersuchungen zu diesem Thema lassen drei Tendenzen erkennen:

1. Änderungen zum Leseverhalten werden beobachtet und beschrieben, jedoch gegen eine allgemeine Weltuntergangsstimmung (Postman 1988) zeigen verschiedene Untersuchungen ein differenziertes Bild (vgl. z.B. Meiers 1990). Während auf der einen Seite das Unterhaltungslesen zurückzugehen scheint (trotz Ausweitung des Büchermarktes) und zunehmend durch andere, weniger abstrakte Medien (Fernsehen, Video, etc.) ersetzt wird, nimmt die Bedeutung von qualitätsmäßig guter Literatur, aber auch Informations- und Lerntexten (funktionale Literatur) eher zu (Bamberger 1990, 158). Von daher sollte das Verhältnis der verschiedenen Medien zueinander (z.B. Buch-Fernsehen) eher als ein Nebeneinander, denn als ein Gegeneinander gesehen werden (Fritz 1990, 57). Dennoch bleibt die Frage nach dem Lesen in einer Multimedienwelt eine aktuelle Herausforderung, der nicht zuletzt auch durch das gegenwärtig laufende DFG-Schwerpunktprogramm "Lesesozialisation in der Mediengesellschaft" nachgegangen werden soll.

2. In Bezug auf das Lesen spielt die Schule mit Sicherheit eine entscheidende Rolle. Zum einen ist sie für die Einführung in diese Kulturtechnik verantwortlich, zum anderen basiert der Unterricht zu einem wichtigen Teil auf dem geschriebenen Wort (Schulbücher, Bibliothek, etc.). Dies stimmt auch gut mit der Tatsache überein, dass Kinder und Jugendliche im Schulalter am häufigsten lesen (Fritz 1990, 53 u. 56). Andererseits werden die Chancen der Schule gegenüber allgemeingesellschaftlichen Trends heute eher negativ beurteilt (Giesecke 1996). Von daher bestehen durchaus Zweifel, inwieweit die Schule durch ihr Festhalten an "archaischen Informationsbeschaffungsformen" (Schulbuch versus Fernsehen, Internet) das

³⁷ So ist der Analphabetismus in Brasilien zwar gesunken, jedoch immer noch verhältnismäßig hoch. (1994: 17,8% der 10-14-jährigen; UNESCO: Statistical Yearbook, 1994). Außerdem zeigen sich erhebliche regionale Schwankungen.

Lesen retten kann bzw. die Schüler angemessen auf das berufliche und private Leben nach der Schule vorbereitet. Vor diesem Hintergrund wird in der heutigen Diskussion zum einen das Lesen selbst differenziert betrachtet (verschiedene Leseformen in Abhängigkeit vom Leserinteresse), zum anderen wird nach Lesehilfen und angemessenen Lesestrategien gesucht (aktuell: besseres Leseverständnis durch Metakognition; vgl., z.B. French 1990; Tonjes 1990; Persson 1990; verschiedene Beiträge in Leffa 1994).

3. Lesen wird wohl auch in Zukunft eine wichtige Bedeutung haben. Meiers führt dazu vor allem drei wichtige Argumente an (Meiers 1990, 37):

- Im Gegensatz zu den anschaulichen Symbolen und Bildersprachen (des Films, der Fotografie, etc.) bietet die Buchstabenschrift wesentlich höhere Prägnanz und differenzierte Ausdrucksmöglichkeit, da sie sowohl die Erscheinungsoberfläche detailliert beschreiben als auch Interpretationen, innere Vorgänge, Wertungen und Entwicklungen ins Wort fassen kann.
- Die Schrift erlaubt dem Leser, die Lesegeschwindigkeit und -auswahl seinen individuellen Interessen und Bedürfnissen anzupassen. Ausserdem bietet sie die Möglichkeit, an jeder beliebigen Stelle des Textes innezuhalten, um über das Gelesene nachzudenken, womit Lesen einen wichtigen Beitrag zum kritischen Denken leistet.
- Buchstaben und Text sind nicht anschaulich in dem Sinne, dass sie den verhandelten Sachverhalt bildlich darstellen³⁸. Das Lesen verlangt daher aufgrund der Abstraktheit des Textes und der Buchstaben eine individuelle und subjektive Rekonstitution des Textes und stellt somit "gelenktes Schaffen" (Sartre), kreative Wiedergestaltung von Sinn dar.

Aufgrund dieser Argumente kommt Meiers zu dem Schluss, dass Lesen einen wichtigen Beitrag zu selbstständigem Denken und zu individueller Freiheit leistet und plädiert dafür, Lesen nicht nur als Entziffern von Buchstabenfolgen, sondern in einem weiteren Sinne als Interpretation und Sinngebung zu verstehen, eine Sichtweise, die in der erziehungswissenschaftlichen Ganzheitsmethode schon seit den 30er Jahren geläufig war (Kern 1965a, 2). Ein solcher Begriff von Lesen wäre auch bezüglich anderer Medien anwendbar³⁹ und sollte Aufgabe einer aktuellen Leseerziehung sein (Meiers 1990, 39). In

³⁸ Dies gilt in erster Linie für die Buchstabenschrift, nicht ganz so stark für Sprachen wie das Chinesische, bei dem die Wortbedeutung durch ein stilisiertes Symbol dargestellt wird, das sich teilweise an der bildhaften Darstellung des Objekts orientiert.

³⁹ Das portugiesische Wort "leitura" (Akt des Lesens) umfasst dieses weitere Bedeutungsfeld von Lesen, wenn z.B. von den verschiedenen "leituras da realidade" (Lesarten der Realität) gesprochen werden kann. Diese erweiterte Bedeutung dürfte auf Paulo Freire zurückgehen, der in seiner Pädagogik der Unterdrückten darauf hinweist, dass zur Alphabetisierung von Erwachsenen die oft ganz andere Sicht (Lesart der Realität) der zu

Anbetracht der Bedeutung von Lesen für die individuelle Freiheit stimmt es nachdenklich, dass ein gewisser Prozentsatz der Bevölkerung (geringer in den Industrieländern, größer in den Ländern der 3. und 4. Welt) an dieser wichtigen Kulturtechnik nicht partizipieren kann, womit Lesen zu einem Faktor für gesellschaftlichen Ausschluss wird.

3.2 Lesen - theoretische Aspekte

Lesen ist ein hochkomplexer Vorgang - Bleyhl vergleicht sein Erlernen mit dem Erlernen einer Fremdsprache (Bleyhl 1990) - an dessen Untersuchung und Erforschung verschiedene Wissenschaften beteiligt sind, wobei festzuhalten ist, dass Psychologie, Linguistik und die in den 50er Jahren entstandene Psycholinguistik die größten Beiträge geleistet haben (Rickheit & Strohner 1993, 7). Von erziehungswissenschaftlicher Seite aus ist besonders die sich in den 30er Jahren entwickelnde Ganzheitsmethode (Kern 1965b) zu erwähnen, die sich mit Fragen der Leseforschung beschäftigte. Im Sinne der Reformpädagogik und basierend auf der philosophisch und gestaltpsychologisch begründeten Erkenntnis, dass das Ganze mehr ist als die Summe der Teile, stand beim Leselernprozess nicht der Einzelbuchstabe, sondern das ganze Wort im Zentrum (Ganzwortmethode), wobei das Prinzip der Ganzheit sowohl auf den Leseprozess (Sinnentnahme aus dem Situationsganzen) als auch auf den Leser (den ganzen Menschen betreffend) bezogen wurde (Kern 1965a, 2-3).

Der Beginn der empirischen Leseforschung wird normalerweise mit Wundts Psychologischem Labor in Leipzig Ende des letzten Jahrhunderts in Verbindung gebracht, wobei sein Schüler James McKeen Cattell den ersten Lehrstuhl für Psychologie mit Leseforschung in den Vereinigten Staaten errichtete und einen wichtigen Beitrag zur Leseforschung leistete, indem er feststellte, dass das Worterlesen schneller vor sich geht als das Buchstabenerlesen (vgl. Biglmaier 1990, 70), ein Ergebnis, das später im Rahmen der pädagogischen Ganzheitsmethode mehrfach empirisch bestätigt und für den Leseunterricht fruchtbar gemacht wurde (Rombach 1965).

Der ab den 20er Jahren in den USA vorherrschende Behaviorismus beschäftigte sich auf dem Gebiet der Sprache vor allem mit den Bedingungen sprachlichen Verhaltens, um dieses dann geplant verändern zu können (Rickheit & Strohner, 8). Die Bedeutung, die der Behaviorismus für die Leseforschung hatte, lag in erster Linie in der Ausarbeitung von detaillierten

alphabetisierenden Erwachsenen berücksichtigt werden muss, damit diese das Lesen lernen können (Freire 1979).

Verfahren und Prinzipien experimenteller Untersuchung, wobei jedoch die Begrenzung auf das äussere Verhalten des Menschen und die Ablehnung einer Analyse der geistigen Vorgänge enge Grenzen zog, so dass der Beitrag des Behaviorismus für die heutige Sicht des Leseprozesses ausgesprochen gering ist (Anderson 1996, 8-9). Kritik an diesem Paradigma kam von den verschiedensten Seiten, wobei für die Entwicklung der Psycholinguistik und der Leseforschung vor allem Chomskys Kritik an dem Buch *Verbal Behavior* von Skinner (1957) wichtig war (Rickheit & Strohner 1993, 8), aber auch innerhalb der Psychologie wurden die Grenzen dieses Ansatzes immer deutlicher (Anderson 1996, 10). Während nun in den folgenden Jahren Noam Chomskys generative transformationale Grammatiktheorie die Psycholinguistik beherrschte und so vor allem Beiträge zur Syntaxanalyse leistete, konnte erst die kognitive Wende in den 70er Jahren zu einer grösseren Integration von Forschungsleistungen sowohl der Psychologie als auch der Linguistik führen (Rickheit & Strohner 1993, 8-9). Der Einbezug der von der Computerwissenschaft übernommenen Informationsverarbeitungssichtweise (Anderson 1996, 10) führte nun dazu, Lesen als kognitiven Interaktionsprozess zu verstehen (Jost & Carpenter 1987, 4-9). Die heutige Tendenz besteht darin, die inzwischen zahlreich vorliegenden Untersuchungen zu umfassenderen theoretischen Lesemodellen zu integrieren (z.B. van Dijk & Kintsch 1983; Just & Carpenter 1987; Karcher 1994).

Im Überblick ist zu sagen, dass die in Psychologie und Linguistik vorherrschenden Paradigmen jeweils das Forschungsinteresse bestimmten und begrenzten, wobei die dargestellte Phaseneinteilung natürlich nicht absolut zu nehmen ist. So existierte z.B. auch in den Hochzeiten des Behaviorismus eine relativ unabhängige empirisch-psychologische Leseverständnisforschung in den Vereinigten Staaten (Groeben 1982, 25).

Im Gegensatz zu einem landläufigen Verständnis, demzufolge das Lesen ein eher passiver, rezeptiver Vorgang ist (einem Text Informationen entnehmen), wird der Leseprozess heute als eine aktive Interaktion zwischen Leser und Text verstanden, der die verschiedensten Bereiche umfasst: Wahrnehmungspsychologie (Buchstaben-, Zeichenerkennen), Worterkennen, semantische und syntaktische Aspekte, Kenntnisse über Textarten und Textfunktion, Weltkenntnisse, kulturelle Aspekte, Lesestrategien, Leseumfeld, Leseerfahrung, etc. Im Falle des Fremdsprachenlesens kommen noch spezifische Fragen zu diesem Thema hinzu: Interaktion zwischen Mutter- und Fremdsprache⁴⁰, interkulturelle Aspekte, Textverstehen bei

⁴⁰ Als Muttersprache wird im Kontext der Fremdsprachendidaktik in der Regel die Sprache bezeichnet, die der Schüler als erste gelernt hat und im alltäglichen Umfeld spricht, im Gegensatz zur Fremdsprache, die nur zu

reduzierten Sprachkenntnissen, etc. Ohne alle Details dieser heute sehr umfassenden Diskussion berücksichtigen zu können, sollen im Folgenden einige für diese Untersuchung wichtige Aspekte herausgegriffen werden.

3.2.1 Worterkennen

Das Lesen eines Textes durch geübte Leser stellt normalerweise kein Wahrnehmen und Aneinanderreihen von Einzelbuchstaben dar, sondern es werden einzelne Wörter oder kleine Wortgruppen als Ganzes erfasst, wobei das Auge für eine bestimmte Zeit auf das Wort oder die Wortgruppe fixiert bleibt, wie Augenbewegungsstudien von Lesern ergeben haben (Just & Carpenter 1987, 25-43). Die Verweildauer liegt bei etwa 250 Millisekunden, variiert jedoch stark in Abhängigkeit von dem gelesenen Wort oder der Wortgruppe, aber auch von der Geübtheit des Lesers, und nimmt etwa 90 bis 95% der Lesezeit in Anspruch. Während sich die Fixierungspunkte normalerweise nach vorne bewegen, können sie jedoch gelegentlich auch noch einmal zurückgehen, vor allem bei schweren Texten und ungeübten Lesern (Just & Carpenter 1987, 26).

Dass Wörter leichter zu erkennen sind als einzelne Buchstaben und dass einzelne Buchstaben im Wortkontext besser erkannt werden als losgelöst von einem Wort, hatte schon Cattell 1886 nachgewiesen, was durch neuere Untersuchungen (z.B. von Reicher, 1969 und Wheeler, 1970) bestätigt wurde (van Dijk & Kintsch 1983, 22; Anderson 1996, 59). Die Gründe für diesen Wortüberlegenheitseffekt werden damit erklärt, dass das Lesen keinen unidirektionalen Informationsfluss vom Text zum Leser darstellt (*bottom-up*-Informationen), sondern dass auch umgekehrt der Kontext, das Weltwissen und die Erfahrung des Lesers dessen Wahrnehmung steuern (*top-down*-Verarbeitung) (Rumelhart & McClelland 1982). Dies lässt sich so vorstellen, dass der Leser anhand gewisser Informationen wie Wortlänge, Position, Dominanzwert seiner Grapheme sowie Anfangsbuchstabe und Endbuchstabe (Karcher 1994, 153) Wortschemata aktiviert, die nun seine Wahrnehmung steuern, indem der Leser das zu lesende Wort antizipiert, was ihm erlaubt, auch fehlerhafte Texte (schwach gedruckt, Druckfehler, etc.) richtig zu lesen. Diese Antizipationsprozesse, die teilweise automatisch, teilweise auch bewusst ablaufen (Zimmer 1989b, 33) sind ein wichtiges Kennzeichen des erfahrenen Lesers und beschleunigen den Leseprozess enorm. Daraus ergibt sich ein

bestimmten Momenten an bestimmten Orten (z.B. Schulunterricht) gesprochen wird. Angesichts einer zwei- oder mehrsprachigen Lebenswirklichkeit wird der Begriff Muttersprache schnell problematisch und bedarf näherer Erläuterungen und Einschränkungen. Wenn in diesem Kapitel von Muttersprache gesprochen wird, so ist damit die Sprache eines kompetenten Sprechers im Sinne Chomskys gemeint.

Wechselspiel von *bottom-up* und *top-down* Prozessen, die sehr schnell ablaufen, und so kommen Just und Carpenter zu dem Schluss, dass die Textverarbeitung während der Fixierungszeit geschieht, d.h. dass die Textverarbeitung unmittelbar erfolgt und damit nicht bis zum Ende eines Satzes abgewartet wird (*immediacy strategy*, Just & Carpenter 1987, 40-41). Dabei umfasst diese unmittelbare Wortverarbeitung sowohl das Encodieren in Bezug auf die visuelle Wahrnehmung, als auch die semantische Bedeutung des Wortes sowie seine syntaktische Beurteilung. Einen Beweis gerade für die unmittelbare syntaktische Beurteilung sehen Just und Carpenter darin, dass bei syntaktisch zweideutigen Wörtern (im Englischen z.B. die gleiche Form für Verb und Nomen) der Leser gelegentlich eine falsche Interpretation vornimmt, und, wenn er seinen Fehler erkannt hat, gezwungen ist, beim Lesen zum Wort zurückzukehren, um die syntaktische Erstinterpretation zu korrigieren. Durch die Beobachtung der Augenbewegung lässt sich dies empirisch nachweisen (Just & Carpenter 1987, 17).

Häufig praktizierte Prozesse werden bald automatisch vorgenommen, d.h. sie laufen ab, ohne dass die betreffende Person diese Prozesse willentlich anstoßen muss. Beim Lesen kann dies auf die verschiedensten dabei ablaufenden Prozesse zutreffen, besonders deutlich ist es jedoch beim Worterkennen, wie durch *Stroop Task*⁴¹ Untersuchungen nachgewiesen wurde (Just & Carpenter 1987, 18).

3.2.2 Syntax

Die Syntax ist beim Lesen von großer Bedeutung, da sie die einzelnen Elemente zu einem sinnvollen Ganzen ordnet. Syntaktische Informationen können über Funktionswörter, verschiedene Arten von Morphemen sowie durch die Satzposition mitgeteilt werden (Karcher 1994, 212-213). Daher ist es wichtig, dass der Leser beim Lesevorgang erkennt, welche syntaktischen Funktionen von den einzelnen Wörtern wahrgenommen werden. Wie bereits gesehen geschieht dies nach der *immediacy-strategy* (Just & Carpenter 1987, 16) direkt bei der Fixation. Die syntaktischen Funktionen, die bestimmte Wörter in einem Satz übernehmen können, sind zwar beschränkt, aber, je nach Sprache, können es doch verschiedene sein. So kann es sich z.B. bei dem deutschen Wort *den* sowohl um den Akkusativartikel (masculinum, Singular) als auch um den Dativartikel (Plural) bzw. das jeweilige Relativpronomen handeln. Nach Untersuchungen von Tanenhaus, Leiman und Seidenberg werden bei syntaktischer

⁴¹ Versuchspersonen werden Farbadjektive vorgelegt, die jedoch in anderen Farben gedruckt sind. Beim Benennen der Farbe, in der die Adjektive gedruckt sind, kommen häufig Interferenzen vor, da die Versuchspersonen nicht nur die Farbe betrachten, sondern automatisch auch das Farbadjektiv lesen.

Mehrdeutigkeit anscheinend relativ autonom vom Kontext alle syntaktischen Möglichkeiten gleichzeitig aktiviert, zumindest kurzzeitig, um im Anschluss aufgrund weiterer Informationen (Kontext) nichtpassende Möglichkeiten auszuschließen (Tanenhaus, Leiman, Seidenberg 1979).

Die Entscheidung für die eine oder andere syntaktische Funktion erfolgt jedoch in der Regel noch während der Fixation, wobei für die Entscheidungsfindung bestimmte syntaktische Strategien verantwortlich sind (Clark & Clark 1977, 58-72), die natürlich auch, je nach Sprache, unterschiedlich sein können. Doch auch hier können Bezugsfehler auftreten, wie Untersuchungen zu sogenannten *garden-path* Sätzen (Sätze, die bis zu einem bestimmten Moment im Satz syntaktisch mehrdeutig sind) gezeigt haben. In dem Satz

The conductor stood before the audience left the concert hall. (aus Just & Carpenter 1987, 146)

interpretiert der Leser in der Regel *before* als eine Ortspräposition bis zu dem Wort *left*, wenn deutlich wird, dass diese Interpretation nicht haltbar ist. Dies führt nun in der Regel dazu, dass der Leser noch einmal zum kritischen Wort (*before*) zurückkehrt und nun, einer neuen Interpretation folgend, den Text nochmals liest (Just & Carpenter 1987, 147).

Nach dem einzelnen Wort werden in der Regel Satzphrasen als Einheit verarbeitet, dies ließ sich durch die Augenbewegungsanalyse nachweisen, da die Versuchspersonen zwischen den einzelnen Phrasen kleine Pausen einlegten, ebenso am Ende eines Satzes. Das Innehalten dient der Integration und der Informationsverarbeitung, weil vor dem Ende der Phrase keine vollständige Verarbeitung möglich ist, besonders im Deutschen, da dort ja das für das Verständnis wesentliche Verbteil oft an der letzten Stelle kommt (Anderson 1996, 381).

Es stellt sich nun noch die Frage, was die Korrektur bei den *garden-path* Sätzen auslöst, ob dafür allein syntaktische Prinzipien maßgeblich sind, oder ob die Korrektur eher durch fehlende Kohärenz auf der semantischen Seite ausgelöst wird. Einer autonomen Syntaxtheorie zufolge sollte die Satzanalyse sowie die Korrektur allein aufgrund syntaktischer Aspekte erfolgen. Demgegenüber erwartet eine interaktive Syntaxtheorie ein Zusammenspiel zwischen Syntax und Semantik. Rickheit und Strohner analysieren eine Reihe von Untersuchungen und kommen zu dem Schluss, dass die Ergebnisse gegen eine autonome Syntaxtheorie sprechen, da semantisch relativ schwache Sätze anscheinend syntaktisch weitgehend autonom verarbeitet werden, dass aber auch bei diesen die semantischen Beziehungen gleichsam als Prüfinstanz wirken. Wenn also ein Satz syntaktisch verarbeitet wird, das Resultat aber

semantisch sinnlos erscheint, erfolgt eine erneute Verarbeitung, bis der Leser schließlich eine für ihn zufriedenstellende Kohärenz gefunden hat, was auf die Bedeutung der Semantik für die syntaktische Satzverarbeitung hinweist. Demnach kommt der syntaktischen Verarbeitung eine geringere Rolle zu, als ihr von der Theorie der autonomen Syntax zugewiesen wird (Rickheit & Strohner 1993, 210-211). In Bezug auf das Verhältnis von syntaktischer und semantischer Verarbeitung soll auch noch darauf hingewiesen werden, dass sich die Bedeutung der Syntaxverarbeitung in Abhängigkeit von der Geübtheit des Lesers verändern kann. So haben Untersuchungen ergeben, dass sich Kinder und ungeübte Leser beim Leseprozess stärker auf Funktionswörter als auf Inhaltswörter konzentrieren, wohingegen beim geübten Leser eine weitgehend automatische Verarbeitung der syntaktischen Informationen erfolgt, wodurch sich der Leser stärker auf die Inhaltswörter konzentrieren kann (Götze 1995, 69). Anderson weist noch darauf hin, wobei er eine Untersuchung von Bates et al. (1982) zitiert, dass es beim Zusammenwirken zwischen Syntax und Semantik anscheinend Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen gibt (Anderson 1996, 385-386). Bezüglich dieser Unterschiede verweisen Just und Carpenter darauf, dass die Gewichte der syntaktischen Charakteristika (Wortsequenz, Konjugation, Verbformen, etc.) bei der Satzinterpretation unterschiedlich sind. So haben z.B. englischsprachige Personen die Tendenz, der Wortsequenz als syntaktischem Charakteristikum ein höheres Gewicht beizumessen als der Deklination, während dies bei deutschsprachigen Personen umgekehrt ist. Bei zweisprachigen Personen erhalten die Regeln der Erstsprache den Vorzug (Just & Carpenter 1987, 144). Dies ist ein Verweis darauf, dass die grammatischen Regeln früh erworben werden und dann gegenüber Veränderungen relativ resistent sind⁴².

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Syntax zwar äusserst wichtig für die Sprachrezeption ist, besonders auf der Phrasen- und Satzebene. Von daher darf sie nicht übergangen werden und die Bemühungen um eine spezifische Lesegrammatik (z.B. Bernstein 1990; Heringer 1989) sind durchaus wichtig und sinnvoll. Andererseits lassen die Befunde vermuten, dass der Leser versucht, ausgehend von gewissen syntaktischen Vermutungen, so schnell wie möglich semantische Sinnstrukturen aufzubauen, welche sich umgekehrt wieder als Kontrollinstanz auf die Syntax auswirken.

⁴² Dies findet sich besonders bei der Übernahme von Sprachgut in einer Einwanderersituation, z.B. von deutschen Einwanderern in Brasilien, wobei oft Worte aus der anderen Sprache (hier: Portugiesisch) übernommen werden, jedoch nach der eigenen Grammatik (hier: deutsche Grammatik) behandelt werden, was zu Sätzen führt wie "Es chuvt." (es regnet; von *chuva* Regen).

3.2.3 Semantik

Lesen wird in aller Regel mit dem Ziel durchgeführt, einen Text zu verstehen, ihm Informationen zu entnehmen oder sich zu unterhalten. Ziel des Lesevorgangs, wie der Sprache im allgemeinen, ist also in erster Linie das Verstehen bzw. das Textverstehen.

In einer ersten Phase geht es um das Wortverstehen. Tatsächlich handelt es sich dabei um einen komplexen Vorgang, denn in aller Regel haben viele Wörter nicht eine einzige klare Bedeutung, sondern eine ganze Reihe von Bedeutungsmöglichkeiten. Dabei hängt die jeweils richtige Bedeutung vom Kontext ab, in dem das Wort verwendet wird. Bei der Bereitstellung der verschiedenen Bedeutungsmöglichkeiten handelt es sich offensichtlich um einen ähnlichen Prozess wie bei der Auswahl der syntaktischen Funktion eines Wortes: Während der Fixation werden eine Reihe von Bedeutungsmöglichkeiten eines Wortes aktiviert, aus denen dann die im betreffenden Kontext richtige ausgewählt wird. Dies geschieht in aller Regel automatisch und gelangt nicht ins Bewusstsein (van Dijk & Kintsch 1983, 34). Ungeklärt ist allerdings, ob die erste Auswahl autonom, d.h. weitgehend kontextfrei ist und erst in einem sekundären Moment über den Kontextbezug eine Auswahl vorgenommen wird, oder ob die Auswahl nach einem Interaktionsmodell erfolgt, bei dem der Kontext schon von Anfang an die Auswahl der zutreffenden Bedeutung beeinflusst und gewisse Bedeutungsalternativen unterdrückt bzw. nicht aktiviert. Rickheit und Strohner schlagen zur Auflösung der lexikalischen Ambiguität ein hybrides Modell vor, "in dem sowohl die Stärke des Kontextes als auch die relative Dominanz der einzelnen Lesarten des mehrdeutigen Worts berücksichtigt wird" (Rickheit & Strohner 1993, 223).

Die Grundlage für diesen Verstehensbegriff ist das interne Lexikon, über das der Leser verfügt. In diesem sind sowohl Informationen über Aussprache und Schreibweise (Worterkennung), als auch Repräsentationen des Wortes selbst in seinen verschiedenen möglichen Bedeutungen gespeichert (Wortkonzept oder Wortbedeutung). Außerdem finden sich auch syntaktische Informationen wie Wortklasse, angemessene Bezugswörter etc. (Just & Carpenter 1987, 62).

Das interne Lexikon ist jedoch nicht statisch, sondern als ein dynamisches und lernfähiges System anzusehen⁴³. Insofern ist das Leseverständnis als ein Wechselspiel bezüglich der

⁴³ Karchers Kritik an der generativen Grammatiktheorie von Chomsky und an den ihr verpflichteten Forschern richtet sich gegen die Syntaxorientiertheit, vor allem aber dagegen, dass Bedeutung als etwas Konstantes, Invariables verstanden wird (Karcher 1994, 197).

Wortbedeutungen zu betrachten, auf der einen Seite erlaubt das innere Lexikon ein grundlegendes Verständnis eines Wortes, andererseits kann durch den Leseprozess und dadurch, dass das Wort in einem neuen Kontext und in einer neuen Bedeutung im Text auftaucht, diese neue Bedeutung dem inneren Lexikon hinzugefügt werden. Im Abschnitt über den Aufbau von Wissensstrukturen wird noch näher auf diesen Vorgang einzugehen sein. Dieses Wechselspiel und eine gewisse Nichtfestgelegtheit erlaubt eine Flexibilität in der Verwendung von Wortbedeutungen, wie sie Herbert Clark und Mangold-Allwinn in ihren Untersuchungen festgestellt haben und wie sie sich z.B. in dem Fall äußern kann, in dem ein Kellner in einem Restaurant einem anderen Kellner zuruft: "Das Schnitzel an Tisch 15 möchte bezahlen!" (Rickheit & Strohner 1993, 220).

Eine besondere Form von Bedeutungserweiterung liegt bei Metaphern vor. Deren Verständnis kann zum einen durch das Weltwissen vermittelt geschehen, wie bei vielen anderen Wörtern auch (Just & Carpenter 1987, 63), dies vor allem beim Kennenlernen einer Metapher. So wird in dem Satz "Sie flog mit ihrem Fahrrad nach Hause" das Wort *flog* wohl aufgrund des Weltwissens als "sehr schnelles Fahren" verstanden werden. Andererseits besteht auch die Möglichkeit, dass die Metapherbedeutung direkt zu einer alternativen Bedeutung des Wortes wird, welches in das interne Lexikon aufgenommen wird, worauf neuere Untersuchungen hinzuweisen scheinen (Rickheit & Strohner 1993, 224).

Der Inhalt eines Textes beruht nicht nur auf den Bedeutungen der einzelnen Wörter, ihm liegt normalerweise eine sinnvolle Mitteilungsabsicht eines Autors zugrunde, zu der der Leser durch den Leseakt Zugang sucht (Karcher 1994, 190). Dabei ist der Lese- und Verstehensvorgang jedoch keineswegs als ein mechanisches Aufdecken der Absicht des Autors zu verstehen. Wie schon bei der Wortbedeutung deutlich wurde, hängt das Verstehen zu einem großen Teil von dem Leser ab, seiner Erfahrung, seinem Weltwissen. In diesem Sinn stellten Bransford und seine Mitarbeiter fest, dass es einen Textsinn an sich nicht gebe, sondern dass dieser vom Leser im Leseprozess konstruiert werde (Bransford & Franks, 1972; Bransford et al. 1972, 207).

Die Sinnerfassung des Textes läuft nach der Bedeutungsfeststellung des Einzelwortes über Phrasen oder Konstituenten und Sätze ab. Dies nennt man das Parsing (syntaktische und semantische Analyse), wobei, wie weiter oben schon gesehen, syntaktische und semantische Analyse miteinander interagieren. Die abschnittsweise Ausarbeitung von Bedeutung konnte in einer Reihe von Untersuchungen nachgewiesen werden. Zum einen erfolgte sie über das

Lesen von Texten, die nach Phrasen gegliedert waren, im Vergleich zu anderen, deren Unterteilung die Phrasenabschnitte nicht berücksichtigte, wobei sich zeigte, dass die Verstehensleistung bei einer Unterteilung nach Phrasen besser war (Graf & Torrey 1966, nach Anderson 1996, 377). Andere Nachweise erfolgten über die Beobachtung der Augenbewegung, wobei sich ergab, dass nach Phrasen und am Ende von Sätzen kleine Pausen gemacht wurden, offensichtlich um die aufgenommenen Informationen zu verarbeiten und eine Repräsentation des Gelesenen herzustellen (Anderson 1996, 378-379). Dabei zeigte sich auch, dass der Wortlaut von bereits bearbeiteten Phrasen relativ schlecht erinnert wird, auch wenn die Bearbeitung erst kurz zurück lag (Jarvella 1971, nach Anderson 1996, 378). Dies weist darauf hin, daß der Leser nicht den Wortlaut eines Textes erinnert, sondern eine von ihm ausgearbeitete Idee des Textes, eine Rekonstruktion, wobei der auf den Text gerichtete Aufmerksamkeitsfokus offensichtlich auch bei geübten Lesern relativ begrenzt ist (Garrod 1992, 101).

Das hier geschilderte Vorgehen hat mit der Funktion des Arbeitsgedächtnisses zu tun, auf das im Folgenden kurz eingegangen werden soll. Das Arbeitsgedächtnis⁴⁴ wird als der Ort angenommen, in dem neue Informationen aufgenommen, geordnet und mit bereits vorhandenen Informationen verknüpft werden (Baddeley 1986, 1992). Da die Speicherkapazität allem Anschein nach begrenzt ist, werden nur Textteile und Informationen aktiviert, die wahrscheinlich für den Leseprozess benötigt werden, bzw. die zur Integration der dem Text entnommenen Informationen notwendig sind, andere werden ausgelassen, im Langzeitspeicher abgelegt oder vergessen (Rickheit & Strohner 1993, 39). Von daher kann man sich die Wirkungsweise des Arbeitsgedächtnisses so vorstellen: Die einer Phrase oder einem Satz entnommenen Informationen werden, unter Zuhilfenahme von bereits vorhandenen Informationen (vorausgehendem Text, strukturellem Wissen, prozeduralem Wissen, Weltwissen, etc.) verarbeitet und zu einer sinnvollen Gedächtniseinheit integriert, wodurch nicht mehr alle in der Phrase vorhandenen Teilinformationen (syntaktische Informationen, genauer Wortlaut, als unwichtig erachtete Informationen) gespeichert werden müssen und womit im Arbeitsgedächtnis Kapazitäten für weitere Arbeitsvorgänge frei werden. Da es anscheinend eine optimale Informationsmenge gibt, um die Sprachverarbeitung im Arbeitsspeicher effizient zu bewerkstelligen, laufen ein Großteil der kognitiven Prozesse

⁴⁴ Lange Zeit sprach man auch vom Kurzzeitgedächtnis, was teilweise in der Literatur noch auftaucht (van Dijk & Kintsch 1983, 44). Die Theorie der Verarbeitungstiefe (Craig & Lockhart 1972, nach Anderson 1996, 171) erklärt eine Reihe von Gedächtnisphänomenen jedoch wesentlich besser. Von daher wird heute allgemein vom Arbeitsgedächtnis gesprochen, womit der empirischen Beobachtung, dass nur eine bestimmte Informationsmenge zu einem bestimmten Zeitpunkt verarbeitet werden kann, Rechnung getragen wird (Anderson 1996, 172).

beim Lesen automatisch und parallel ab, nur die Ergebnisse der Prozesse werden im Arbeitsspeicher weiterverarbeitet (Just & Carpenter 1987, 18), um so die richtige Menge von neuen und alten Informationen für die Integration präsent zu haben (Rückheit und Strohner 1993, 39). Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses hat anscheinend nur dann eine Auswirkung auf die Leseleistung, wenn es um das wortwörtliche Behalten von Informationen geht (Thomas 1997, 81), wichtiger als die Kapazität sind demnach die Qualität der beim Lesen ablaufenden Prozesse.

3.2.4 Struktur des Textes

Die bisher beschriebenen Vorgänge, nämlich die Wahrnehmung und Integration von Teilinformationen der verschiedensten Art, die dem Text entnommen wurden (syntaktische Informationen, semantische Informationen, etc.), die der Leser aufgrund von teilweise automatisierten Fertigkeiten, Erfahrungen und allgemeinem und spezifischem Wissen vornimmt, finden sich in ähnlicher Weise auf der Ebene des Gesamttextes, strukturell gleichartige Rekodierungsprozesse auf Wort-, Satz- und Textebene sind in verschiedenen Untersuchungen nachgewiesen worden (Groeben 1982, 40). Was nun die Gesamtverarbeitung von Texten angeht, so findet diese auf verschiedenen Ebenen (Wortebene, Phrasenebene, Satzebene, Textebene) statt (Groeben 1982, 50-52), wobei Rickheit & Strohner je nach Art und Weise wie die Kontakte zwischen den Ebenen ablaufen, zwischen autonomen und interaktiven Modellen unterscheiden (Rickheit & Strohner 1993, 71-90): Den autonomen Modellen zufolge werden Einheiten auf den verschiedenen Ebenen relativ autonom verarbeitet und erst später zu einem sinnvollen Ganzen zusammengefügt (z.B. Theorie der zyklischen Verarbeitung von Kintsch und van Dijk). Vertreter der interaktiven Verarbeitung sind dagegen der Meinung, dass die Einheiten auf den verschiedenen Ebenen bereits dann in Kontakt treten, wenn sie noch nicht fertig ausgebildet sind (z.B. konstruktivistische Theorie von Bransford (Bransford et al. 1972), Schematheorie von Bartlett und Rumelhart (Rumelhart et al. 1982), etc.

Auf der Suche nach angemessenen Formen wie die Verstehensprozesse auf Textebene beschrieben und erklärt werden können, bestehen im Moment vor allem zwei Wege, die sich jedoch nicht unbedingt gegenseitig ausschließen. Sie gehen aber jeweils von anderen Perspektiven aus. Zum einen handelt es sich um den von verschiedenen Forschern in den 70er Jahren eingebrachten Vorschlag, den Text als eine hierarchisch geordnete Menge von

Propositionen zu verstehen, wobei der von der Linguistik und Logik übernommene Begriff Proposition die kleinste selbstständige Wissenseinheit meint (Anderson 1996, 141).

Die andere Richtung geht davon aus, dass Leser in ihrem Gedächtnis bestimmte allgemeine Vorlagen bzw. Strukturen von Texten gespeichert haben (z.B. Geschäftsbrief, Zeitungsartikel, Schulbuchtext, Roman, etc.). Diese Vorlagen oder Strukturen, welche aufgrund von Erfahrungen aufgebaut wurden, steuern und orientieren sowohl die Wahrnehmung als auch die Verarbeitung von Textinformationen. Auch dazu liegen eine Reihe von differenzierenden Untersuchungen vor, wobei die kognitiven Vorlagen jeweils unterschiedliche Namen erhalten (Schema, Skript, Szenario, etc.).

Auf beide Möglichkeiten, Leseverstehen auf Textebene zu erklären, soll im Folgenden näher eingegangen werden, wobei besonders der Gedanke der Propositionen als kleinste Wissenseinheiten eine interessante Grundlage bietet, um zu analysieren, welche Informationen Schüler einem Text entnehmen können.

Propositionen

Propositionen als semantische Einheiten (van Dijk & Kintsch 1983, 37) bilden die semantische Grundstruktur jeden Textes. Aus psychologischer Sichtweise handelt es sich um die kleinsten Wissenseinheiten, die selbstständige Aussage bilden und damit sinnvoll als wahr oder falsch beurteilt werden können (Anderson 1996, 141). Aus linguistischer Sicht besteht eine Proposition aus mehreren Wortkonzepten, von denen ein Wortkonzept als Prädikat eine Beziehung zwischen einem oder mehreren Argumenten herstellt und bezeichnet (Rickheit & Strohner 1993, 71).

Die folgende Analyse eines Satzes soll die Propositionalstruktur verdeutlichen, wobei die Schreibweise nach Kintsch mit dem Prädikat beginnt, gefolgt von dem oder den Argumenten. Das Prädikat muss nicht immer ein Verb sein, auch andere Beziehungen sind möglich (Klassenzugehörigkeit, referentielle Beziehung, qualitative und quantitative Beziehungen, etc.) (Schnotz 1994, 151).

Rußland erlebte 1917 eine Revolution, aus der ein sozialistischer Staat, die Sowjetunion, hervorging.

1. (erleben, Rußland, Revolution, 1917)
2. (hervorgehen aus, Revolution, Staat)

3. (sozialistisch, Staat)

4. (Staat, Sowjetunion)

Propositionen stellen kleinste Informationseinheiten dar, wobei nicht alle Propositionen gleichbedeutend für das Textgesamtverständnis sind. So können zum einen die Verbindungen zwischen den Propositionen ebenfalls als Proposition betrachtet werden, zum anderen kann man die Propositionen auch nach ihrer Bedeutung im Gesamttext klassifizieren. Van Dijk und Kintsch sprechen daher im Bezug auf Propositionen von unterschiedlichen Ebenen. Die Basis stellen atomare Propositionen dar, die nicht weiter in andere Propositionen zu unterteilen sind und die aus einfachen Prädikat-Argument-Beziehungen bestehen, im Beispiel würde dies für die Propositionen 1, 3 und 4 gelten. Komplexe Propositionen können aus mehreren atomaren Propositionen bestehen. Das Verhältnis zwischen den Propositionen kann beigeordnet sein oder auch untergeordnet, was bedeutet, dass eine Proposition den Platz eines Arguments einnimmt. Im Beispielsatz gilt dies für die Proposition 2, die aus einem einfachen Argument (Revolution) und zwei atomaren Propositionen (sozialistisch, Staat; Staat, Sowjetunion) besteht. Die Unterscheidung zwischen atomaren und komplexen Propositionen erlaubt eine angemessenere Beschreibung von Sprache, da die meisten Sätze von natürlichen Sprachen komplexer sind als atomare Propositionen (van Dijk & Kintsch 1983, 116)⁴⁵.

Untersuchungen zu Propositionen gibt es seit den 60er Jahren (ausführliche Liste bei Anderson 1996, 141 und van Dijk & Kintsch 1983, 37, 110-112). In einer Reihe von Studien konnte nachgewiesen werden, dass die ursprünglich aus der Linguistik kommenden Propositionen durchaus auch psychologische Prozesseinheiten darstellen. So konnte gezeigt werden, dass die Wörter, die eine Proposition bilden, auch gemeinsam verarbeitet und gespeichert werden. Wenn z.B. Wörter einer Proposition bei Wiedererkennungstests vorgegeben wurden, konnte die Proposition leichter erinnert werden, als wenn Wörter aus dem gleichen Satz, jedoch von einer anderen Proposition, vorgegeben wurden. Ein anderer Nachweis für die psychologische Bedeutsamkeit von Propositionen war das Ergebnis, dass gleichlange Sätze schneller gelesen werden konnten, wenn sie weniger Propositionen enthielten (van Dijk & Kintsch 1983, 39).

Das Propositionenmodell ist gut dazu geeignet, semantische Einheiten und ihre Verbindungen im Text in Form eines Propositionennetzwerks zu beschreiben, weshalb Propositionen,

⁴⁵ Für die Darstellung von Propositionenstrukturen wurden verschiedene Formen entwickelt, so differenziert Kintsch et al. (1975) die Propositionenhierarchie an anderer Stelle nach anderen Kriterien (abhängig von der Wiederaufnahme bereits genannter Argumente oder Propositionen). Auf diese und andere Formen von Propositionenzuordnungen soll hier nicht eingegangen werden. Vgl. dazu Schnotz 1994, 151-157.

besonders auf Satzebene, auch zu den am besten untersuchten repräsentationalen Einheiten der Sprachverarbeitung gehören (Rickheit & Strohner 1993, 231). So stellen Propositionen im Prozessmodell des Textverstehens von Kintsch (Kintsch 1977, nach Groeben 1982) die Verbindung zwischen Wort- und Phrasenverstehen und dem Gesamttextverstehen dar.

Andererseits hat die propositionale Darstellung auch ihre Grenzen, worauf Karcher hinweist. Seine Kritik bezieht sich in erster Linie auf die inhaltliche Adäquatheit. So gelingt es den Propositionen "weder die semantischen Bedeutungsnuancen in verschiedenen Kontexten noch die spezifischen konnotativ-affektiven Komponenten zu erfassen" (Karcher 1994, 209). Die (logischen) Propositionen erlauben zwar eine semantische Beschreibung des Textes, jedoch wird dabei eine erhebliche Bedeutungsreduktion in Kauf genommen, da sich die Propositionen nur auf den Begriffskern beziehen, konnotative Aspekte können somit nicht mehr wahrgenommen werden (Karcher 1994, 210). Als Alternative schlägt Karcher vor, keine logischen oder linguistisch begründeten Propositionen zu verwenden, sondern semantische Propositionen, welche auf "Wortbedeutungen als Komplexe denotativer und konnotativer Komponenten und auf syntaktischen Strukturen von Teilsätzen" beruhen (Karcher 1994, 211).

Trotz Karchers Kritik läßt sich jedoch festhalten, dass Propositionen gut dazu geeignet sind, den Informationsgehalt eines Textes, insbesondere eines Sachtextes, bei dem die konnotativ-affektive Komponente weniger bedeutsam ist, detailliert zu erfassen und zu beschreiben.

Schematheorien

Das Vorliegen von festen Schemata auf Seiten des Lesers war bereits bei der Wortenkodierung als wichtige Voraussetzung angesprochen worden. Ähnliches wird auf der Ebene des Gesamttextes angenommen, wobei auch hier durch *bottom-up* und *top-down* Prozesse der Leser in Wechselwirkung mit dem Text Sinn konstituiert. In der psycholinguistischen Forschung wurden verschiedene Theorien ausgearbeitet, die Aussagen über die Art von Schemata machen und darüber, welche Rolle die Schemata beim Leseverstehen haben..

Nach Barlett und Rumelhart ist ein Schema eine kognitive Struktur, die nur einige strukturell wichtige Eigenschaften eines Gegenstandes repräsentiert. Als solches bietet es die Möglichkeit, Textinformationen in charakteristische und nebensächliche zu unterteilen und damit das Leseverständnis zu strukturieren. Obwohl empirische Untersuchungen die Bedeutung von Schemata für die Textverarbeitung herausstellten, wurde kritisiert, dass die

Theorie zu unspezifisch sei, um genaue Aussagen zum Textverstehen machen zu können, aber auch, dass sie aufgrund ihrer Vagheit grundsätzlich nicht zu falsifizieren sei (Rickheit & Strohner 1993, 80).

Eine andere von Schank & Abelson 1977 vorgelegte Theorie benutzt das aus der Welt des Theaters und des Films kommende Bild des Skripts. Damit sind stereotype Handlungssequenzen gemeint, die in bestimmten Situationen praktisch immer auftreten, wie z.B. bei dem Besuch in einem Restaurant. In Bezug auf das Textverstehen kann man ein Skript als ein Bündel von Inferenzen⁴⁶ verstehen, welche bei schwachen Skripts einen möglichen Ablauf strukturieren und so einen gewissen Erwartungshorizont beim Leser schaffen. Bei starken Skripts ist der Ablauf sehr stark festgelegt und im strengsten Fall, der allerdings selten ist, lässt sich, wie bei einem Ritual, der Ablauf in allen Einzelheiten genau vorhersagen (Abelson 1981, 717). Bei einem Skript handelt es sich nach Abelson um eine kognitive Struktur, die für das Leseverstehen bedeutsam ist, da sie wichtige Schlüsselbegriffe sowie Schlüsselsituationen beim Leser aktiviert. Bei erkanntem oder zu Beginn eines Textes informiertem Skript ist die Lesegeschwindigkeit damit bedeutend höher, was in empirischen Studien nachgewiesen wurde (Abelson 1981, 717). Mit der Schematheorie hat die Skripttheorie gemeinsam, dass es sich jeweils um kognitive Strukturen handelt, welche sich auf stereotype Elemente einer Textwelt beziehen. Im Unterschied zu den allgemeineren Schemata ist das Skript jedoch spezifischer, indem es auch Aussagen zu Handlungsabläufen macht (Rickheit & Strohner 1993, 81).

Eine neue Generation stellt die 1980 vorgelegte Theorie mentaler Modelle von Johnson-Laird dar. Dabei wird von zwei qualitativ unterschiedlichen Ebenen von Repräsentationen ausgegangen, die nebeneinander existieren können. Die erste Ebene stellt eine propositionale Repräsentation des Textes dar, gewissermaßen eine Übersetzung der im Text behandelten Sachverhalte in eine mentale Repräsentation. Die zweite Ebene, eine Repräsentation durch mentale Modelle, baut zwar auf der propositionalen Repräsentation auf, greift aber in weitaus höherem Maße auf textunabhängiges Wissen zurück und gelangt damit zu Strukturen, die zwar durch den Text angeregt sind, jedoch weit über den Text hinausgehen. Mit diesen beiden Ebenen gelangt Johnson-Laird zu einem dynamischen Modell, denn die angenommene

⁴⁶ Um die beiden Sätze

Fred war zum Abendessen eingeladen. Die Blumen hatte er schon besorgt.

in Beziehung zu bringen, muss der Leser wissen, dass es üblich ist, bei einer Einladung zum Abendessen ein kleines Geschenk wie z.B. Blumen mitzubringen. Die kognitiven Prozesse, bei denen der Leser aufgrund seines Welt- oder Textwissenes solche Beziehungen herstellt, die im Text nicht ausdrücklich genannt sind, werden Inferenzen genannt.

Wechselwirkung zwischen den beiden Ebenen erlaubt, Veränderungsprozesse wie Konstruktion, Erweiterung, Integration, Validierung und Anreicherung von mentalen Repräsentationen zu erklären (Rickheit & Strohner 1993, 83-85). Dieses Modell steht auch in Einklang mit den Untersuchungen Bransfords und seinen Mitarbeitern, die darauf hinweisen, dass die Sinnkonstitution des Textes über den eigentlichen Textinhalt hinausgeht (Bransford et al. 1972, 207).

Die Szenariotheorie von Sanford und Garrod (1981) stimmt im wesentlichen mit den Grundannahmen der mentalen Modelle von Johnson-Laird überein, wobei die Szenariorepräsentation vor allem folgende drei Eigenschaften herausstellt: Wissen über soziale Situationen und ihre Komponenten, Liste der im Text erwähnten Personen sowie deren sozialen Beziehungen und Aussagen über die im betreffenden Szenario üblichen Handlungen. Außerdem macht die Szenariotheorie detaillierte Aussagen über das Zusammenspiel zwischen dem dynamischen Arbeitsgedächtnis und dem statischen Gedächtniswissen (Rickheit & Strohner 1993, 85-86).

Zusammenfassend kann man mit Karcher feststellen, dass beim Leseverstehen wohl auf den verschiedensten Ebenen formale Schemata sowie Inhaltsschemata den Leseprozess unterstützen, indem sie eine Verbindung zwischen dem Weltwissen des Lesers und dem Text herstellen. In diesem Sinne erleichtern Schemata, wenn sie im Text einmal erkannt sind, das Verständnis, da sie dem Leser die Möglichkeit bieten, die im Text gefundenen Informationen einzuordnen. Außerdem schaffen sie einen gewissen Erwartungshorizont für bestimmte Informationen, die nun im Text nur noch wiederentdeckt zu werden brauchen, haben also eine sowohl elaborierende als auch prognostizierende Funktion (Karcher 1994, 222-223).

3.2.5 Kohärenzbildung und Aufbau von Wissensstrukturen

Verstehen eines Textes bedeutet, nach Schnotz, Aufbau einer stimmigen, kohärenten mentalen Repräsentation des Textinhalts (Schnotz 1994, 32). Hierbei handelt es sich um eines der zentralen Themen für den Schulunterricht und für die vorliegende Untersuchung. Denn der Grundgedanke eines zu Lernzwecken gelesenen Textes ist gerade der Aufbau von Wissensstrukturen, wozu es nötig ist, dass der Schüler in Interaktion mit dem Text eine stimmige mentale Repräsentation des Textinhaltes aufbaut. So soll es im vorliegenden Abschnitt vor allem um die Frage gehen, wie man sich die Kohärenzbildung vorzustellen hat und in welcher Form sie zum Aufbau von Wissensstrukturen beiträgt.

In Bezug auf die Kohärenzbildung wird in der Literatur zwischen lokaler und globaler Kohärenz unterschieden, wobei unter lokaler Kohärenz die Verbindung von aufeinanderfolgenden Propositionen und Sätzen verstanden wird (van Dijk & Kintsch 1983, 150), während die globale Kohärenz sich auf den Gesamttext bzw. größere Textabschnitte bezieht.

Der Gedanke der lokalen Kohärenz, der in der Verstehensforschung bis in die 80er Jahre vorherrschend war (Schnotz 1994, 171) baut auf der Idee der Propositionalstruktur des Textes auf. Die (lokale) Kohärenzbildung nach dem zyklische Textverarbeitungsmodell von van Dijk und Kintsch von 1978 nimmt an, dass der Leser mehrere semantische Einheiten (Propositionen) in einem Zyklus gleichzeitig verarbeitet, indem er die Einheiten eines Satzes oder eines Satzabschnitts aufnimmt. Im Arbeitsgedächtnis werden nun diese Mikropropositionen miteinander zu Makropropositionen verknüpft bzw. an die bereits bestehende Textbasis angeschlossen, wodurch ein hierarchischer Kohärenzgraph entsteht. Als Anknüpfungspunkt zwischen den Propositionen dienen in der Regel die gemeinsamen Argumente (Argumentüberlappung). Da der Kohärenzgraph zu viele semantische Informationen enthält als dass alle im Arbeitsspeicher behalten werden können, werden in der Regel nur die semantischen Einheiten zurückgehalten, die auf der Hierarchieebene höher stehen, während die anderen entweder ins Langzeitgedächtnis ausgelagert oder auch wieder vergessen werden (van Dijk & Kintsch 1983, 44).

Die Kritik an einer Reihe von Aspekten dieses Modells führte zu weiterer Ausdifferenzierung und Ergänzung. Zunächst einmal wurde die Frage nach dem Zeitpunkt der Kohärenzbildung näher analysiert. Nach heutigen Untersuchungen kann man davon ausgehen, dass der Leser nicht erst am Ende eines Satzes die Kohärenzbildung der bis dahin aufgenommenen semantischen Einheiten vornimmt, sondern sobald dies irgendetwas möglich ist, also auch schon mitten im Satz, was durch die Untersuchungen mit den *garden-path*-Sätzen nachgewiesen werden konnte (*immediacy strategy*, Just & Carpenter 1987, 40-41).

Eine weitere Differenzierung bezieht sich auf die kohärenzstiftenden Faktoren. Wenn die Argumentüberlappung auch in aller Regel statistisch brauchbare Resultate aufweist um lokale Kohärenz zu erfassen (Kintsch 1995, 140), so weisen doch van Dijk und Kintsch darauf hin, dass daneben auch andere Möglichkeiten bestehen, so können die Verbindungskriterien neben der semantischen auch auf der syntaktischen, der stilistischen und der pragmatischen Ebene

liegen (van Dijk & Kintsch 1983, 149). Auch bezüglich der semantischen Verbindung sind andere als nur die Argumentüberlappung denkbar, so vor allem lexikalische und höhere repräsentationale Einheiten (Rickheit & Strohner 1993, 233).

Die Hauptkritiken an dieser Art von additiv-elementaristischen Ansätzen beruhen jedoch darauf, dass zum einen das Textverständnis und die Kohärenzbildung linear-additiv betrachtet werden, was nicht im Einklang mit den aktuellen Netzwerk-Modellen von Wissensstrukturen steht (Schnotz & Zink 1997, 95), zum anderen die Bedeutung des weiteren Kontextes für die Kohärenzbildung vernachlässigt wird. Schnotz belegt dies anhand eines kleinen Textes, der zwar in sich problemlose Kohärenzbildung durch Argumentüberlappung erlaubt, jedoch dem Verstehen und der Kohärenzbildung Probleme bereitet, da der Text zunächst Hinweise auf einen Handlungsort anbietet, während erst im Textverlauf deutlich wird, dass es sich um einen anderen Handlungsort handelt (Schnotz 1994, 172ff).

Ausgehend von diesen Kritiken wird heute neben der lokalen Kohärenzbildung auch die Bedeutung der globalen Kohärenzbildung herausgestellt, was im komplexeren Drei-Ebenen-Modell von van Dijk & Kintsch deutlich wird. Demnach bildet der Leser zunächst eine mentale Repräsentation der Textoberfläche, was vor allem durch das Worterkennen sowie die syntaktische und semantische Analyse geschieht. Von dieser ausgehend wird eine propositionale Repräsentation (Textbasis) entwickelt, die Mikro- und Makropropositionen enthält und als Ergebnis der lokalen Kohärenzstrukturbildung angesehen werden kann. Schließlich wird durch Integration der Textinformationen mit dem Vor- und Weltwissen des Lesers ein internes Situationsmodell des im Text verhandelten Sachverhalts aufgebaut, was das Ergebnis der globalen Kohärenzbildung darstellt. Dabei befinden sich die drei Ebenen (Oberflächenrepräsentation, propositionale Repräsentation, Modellrepräsentation) in ständiger Interaktion und beeinflussen sich wechselseitig (van Dijk & Kintsch 1983, 10-16; Schnotz 1994, 179).

Der entscheidende Vorteil des Einbezugs eines internen Situationsmodells besteht darin, dass nun der Text nicht mehr als Puzzle verstanden wird, bei dem alle Teile nahtlos ineinanderpassen müssen bzw. durch Inferenzen aufgefüllt werden. Stattdessen wird ausgehend von einigen Textinformationen ein Gesamtmodell entworfen, das veränderbar ist, und das Freistellen für eine Reihe von Informationen besitzt, die umgekehrt wieder die Leserwartung steuern. Das Ausfüllen dieser Leerstellen ist offensichtlich ein Prozess, der ausgesprochen problemlos vor sich geht, während normalerweise das Einführen eines neuen

Begriffs im Text eine gewisse Verzögerung der Lesegeschwindigkeit bedeutet. Das weist auf Verarbeitungsprozesse hin, die diesen neuen Begriff in das Gesamtmodell integrieren (Rickheit et al. 1992, 112). Andererseits können eine Reihe von Informationsfreistellen auch unbesetzt bleiben, ohne das Gesamtbild des Textes zu gefährden. Schließlich bietet das interne Modell auch eine Erklärung dafür an, weshalb beim Lesevorgang das Verstehen weit über die Textinformationen hinausgehen kann (Schnotz 1994, 177).

Die globale Kohärenz ist für den Aufbau des Situationsmodells durch die Integration von Textinformationen (Mikro- und Makropropositionen) mit allgemeinem Wissen und Weltwissen verantwortlich. Dabei handelt es sich um einen relativ komplizierten und komplexen Prozess. Unterschiede zwischen dem Vorwissen des Lesers und den im Text vorgefundenen Informationen zwingen zu Entscheidungs- und/oder Anpassungsprozessen, was man als Aushandeln oder Verhandeln von Kohärenz⁴⁷ zwischen dem Text und dem Leserverständnis bezeichnen kann (vgl. Gernsbacher & Givón 1995, VIII f).

Aufgrund der bisherigen Darstellungen wurde schon deutlich, in welchem hohem Maße das Wissen des Lesers für den Leseprozess ausschlaggebend ist (Rickheit & Strohner 1993, 237). Dies beginnt auf der perceptiven Ebene bei der Worterkennung, welche zum erheblichen Teil auf den beim geübten Leser vorliegenden Wortschemata beruht. Auf der formalen Ebene ist zum einen das Wissen von syntaktischen Strukturen und ihren Funktionen für das Textverstehen von hoher Bedeutung, hier können aber auch die verschiedenen Schematheorien angesprochen werden. Schemas, Skripte, Frames, etc. sind formale Strukturen, die für das Leseverstehen von Bedeutung sind, da sie dem Leser erlauben, Textinformationen zu strukturieren, Bezüge zu schaffen und so Kohärenz herzustellen. Zum anderen sind diese formalen Strukturen von Bedeutung, da sie die Erwartungshaltung des Lesers steuern und ihn dadurch in die Lage versetzen, Informationen gezielt zu suchen. Auf der semantischen Ebene ist schließlich Wissen in den verschiedensten Formen notwendig, um sowohl die Bedeutung von Wörtern, als auch von Sätzen und schließlich den gesamten Text zu verstehen.

Die Frage nach der Art und Weise wie das Wissen im menschlichen Gedächtnis gespeichert und wieder abgerufen wird, ist ausgesprochen kompliziert, da es sich bei dem Begriff Wissen

⁴⁷ Zu den verschiedenen bei der Kohärenzbildung ablaufenden Prozessen und ihren Grundlagen, siehe Givón 1992.

um sehr unterschiedliche Dinge handeln kann. Daher soll hier versucht werden, dieses Feld ein wenig zu strukturieren.

Während unter dem Begriff Wissen normalerweise eher statische und relativ überdauernde Strukturen und Relationen innerhalb des Langzeitgedächtnisses verstanden werden (Groeben 1982, 34), betonen van Dijk und Kintsch die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit der Gedächtnisstruktur, welche notwendig ist, um sich einer ständig verändernden Umwelt anzupassen. Diese Anpassungsfähigkeit stellt auch die Basis der Lernfähigkeit dar (van Dijk & Kintsch 1983, 304). Was die Stabilität bzw. Flexibilität der Wissensstrukturen angeht, so spielen hierbei eine Reihe von Faktoren eine Rolle, die sich sowohl auf die Interaktion, im vorliegenden Falle den Leseprozess, direkt beziehen können (z.B. Autorität und Glaubwürdigkeit der neuen Information, Überzeugungskraft und Logik, etc.) als auch auf eher personenbezogene Eigenschaften (z.B. Alter, Biographie, Persönlichkeitsstruktur, Rolle (z.B. Lehrer, Schüler), momentane Stimmung, etc.).

Eine wichtige Unterscheidung zwischen Wissensarten stellt die Differenzierung in deklaratives und prozedurales Wissen dar. Dabei umfasst das deklarative Wissen die gespeicherte Datenstruktur bezüglich Fakten, Zusammenhängen, Prozessen, während prozedurales Wissen sich auf das Handlungswissen bezieht, wobei Handlungswissen hier nicht als Wissen über die Handlung verstanden wird, sondern als die Fähigkeit, eine Handlung auszuführen. Es handelt sich beim prozeduralen Wissen also um Datenstrukturen, die als Anweisungen oder Befehle interpretiert und direkt ausgeführt werden (Anderson 1996, 230).

Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen ist der Prozess der Aneignung und die Verfügbarkeit des Wissens. Während die Aneignung des deklarativen Wissens relativ einfach und schnell vor sich geht, die betreffende Person braucht nur die Informationen zu übernehmen, dauert die Aneignung von prozeduralem Wissen relativ lange, da es sich um einen Prozess der schrittweisen Internalisierung und Automatisierung handelt (Galperin 1972, nach Schnotz 1994, 40). Während es z.B. relativ leicht ist, sich die wichtigsten Informationen über ein Land anzueignen (deklaratives Wissen), ist es außerordentlich langwierig, eine Fertigkeit wie z.B. das Lesen zu erlernen (prozedurales Wissen). Andererseits ist das prozedurale Wissen, einmal angeeignet, ausgesprochen beständig, es wird kaum noch vergessen und bei der Ausübung werden kaum Fehler gemacht.

Das deklarative Wissen jedoch kann relativ schnell wieder vergessen werden und beim Abrufen dieses Wissens werden leicht Fehler gemacht (Schnotz 1994, 41).

Bezogen auf den Leseprozess kann festgehalten werden, dass die Lesefähigkeit an sich vor allem auf prozeduralem Wissen aufbaut, dass über das Lesen jedoch vor allem deklaratives Wissen angeeignet wird. Eine Ausnahme stellen z.B. schriftliche Anweisungen oder Anleitungen dar, die zunächst deklaratives Wissen vermitteln (Wissen über einen Prozess), damit aber auch prozedurales Wissen initiieren können.

Eine weitere Unterscheidung von Wissensbereichen stellt der Unterschied zwischen episodischem Wissen und konzeptuellem Wissen dar. Beim episodischen Wissen handelt es sich um einmalige Vorgänge, die als solche im Gedächtnis gespeichert werden, wobei das autobiographische Wissen einen Sonderfall des episodischen Wissens darstellt, sich aber durch größerer Erlebnishöhe und höhere Reichhaltigkeit der erinnerten Details auszeichnet und von daher einen besonderen Status besitzt (Schnotz 1994, 39). Das konzeptuelle Wissen bezeichnet nun im Gegensatz zum episodischen Wissen gerade nicht das Einmalige und Besondere, sondern das Allgemeine, das Generelle, stellt also abstraktere, jedoch auch überdauerndere Wissensstrukturen dar (van Dijk & Kintsch 1983, 303). Der Aufbau dieser Wissensstrukturen geschieht normalerweise durch Abstraktion von mehreren einmaligen Erlebnissen. Aus der mehrfachen Beobachtung, dass verschiedene Vögel fliegen können, kann zum Beispiel das konzeptuelle Wissen abgeleitet werden, dass das Fliegenkönnen eine allgemeine Charakteristik von Vögeln ist.

Bezüglich der Struktur von konzeptuellem Wissen hat Quillian (1966; nach Anderson 1994, 147) das Modell einer hierarchischen Netzwerkstruktur vorgeschlagen. Nach diesem Modell besteht die Struktur aus verschiedenen Kategorien, die sich in Oberbegriffe und Unterbegriffe einteilen lassen, so lässt sich z.B. für die Kategorie Sperling der Oberbegriff Vogel benennen, über den sich die weiteren Oberbegriffe Tier und Lebewesen bilden lassen. Bei den einzelnen Kategorien und Oberbegriffen können nun bestimmte zusätzliche Informationen gespeichert werden, wie z.B. kann fliegen, hat Federn, atmet, etc., dabei gelten die Informationen der hierarchiehöheren Kategorien normalerweise für die hierarchieniedrigeren Kategorien, wobei Ausnahmen möglich sind (die Kategorie *Vogel* wird normalerweise mit "kann fliegen" verbunden, was aber für einzelne Vögel (z.B. Strauß, Pinguin) nicht zutrifft). Informationen über einen Begriff, denen man sehr häufig begegnet, werden normalerweise direkt bei dem Konzept gespeichert, auch wenn sie aus einem übergeordneten Konzept abgeleitet werden

könnten, was einen schnellen Abruf dieser Information ermöglicht. Umgekehrt ist es relativ zeitaufwendig, wenn bestimmte Informationen nicht direkt beim Konzept gespeichert sind, sondern aus der Oberkategorie abgeleitet werden müssen (Anderson 1996, 149).

Bei weiteren Untersuchungen wurden jedoch die Grenzen dieses Modells deutlich, wenn es darum geht, das menschliche kategoriale Wissen angemessen darzustellen. So sagt die einfache Auflistung von bestimmten Eigenschaften und Charakteristika nichts über das Verhältnis und die Struktur der Eigenschaften in Bezug auf das Konzept aus. Außerdem scheint es so, dass sprachliches Material nicht immer auf die gleiche Art und Weise verarbeitet und gespeichert wird (Hörmann 1994, 463). So hat sich in der Kognitionswissenschaft das Schema als angemessenere Repräsentationsform durchgesetzt (Anderson 1996, 150).

Verschiedene Untersuchungen zu Schemata-Modellen im Bereich des Worterkennens bzw. des Leseverstehens auf Textebene waren bereits weiter vorne angesprochen worden. Nach Anderson bietet sich die Schematheorie auch an, um die Struktur von Wissen im allgemeinen darzustellen. Dabei wird unter Schema eine Form von kategorialem Wissen in Form einer Struktur von Leerstellen verstanden, in die entsprechende Merkmale eingesetzt werden können. Was nun die Begriffshierarchien betrifft, so kann davon ausgegangen werden, dass Objekte bestimmte Default-Werte ihrer Oberklasse besitzen, solange nicht explizit etwas anderes ausgesagt ist. Daher kann man auch zwischen typischen und weniger typischen Vertretern einer Objektklasse unterscheiden (Anderson 1996, 151). So wird zum Beispiel der Pinguin (kann nicht fliegen, dafür aber schwimmen) als weniger typischer Vertreter der Objektklasse Vogel angesehen, als das Rotkehlchen. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass beim Aufbau der Schemata sowie bei der Einordnung der Objekte und der Einteilung als typisch oder weniger typisch die Erfahrung, das Umfeld und auch der Kontext eine Rolle spielen. Außerdem scheinen die Kategoriegrenzen nicht scharf formuliert zu sein und können sich, abhängig von der Situation, verändern (Anderson 1996, 154).

Während in der Psychologie kaum zwischen konzeptuellen und semantischen Wissensstrukturen unterschieden wird, ist diese Frage in der Linguistik nach wie vor ungeklärt und umstritten (Schwarz 1994, 14). Die Tendenz bezüglich dieser Situation scheint heute dahin zu gehen, dass zwar eine Identität von konzeptuellem und semantischem Wissen abgelehnt wird, dass aber eine starke Interaktion zwischen beiden besteht, weswegen es sich bei der Frage nach dem Verhältnis und den Schnittstellen zwischen beiden Arten von Wissen

um ein ausgesprochen aktuelles Forschungsthema handelt (ebd., 15). In diesem Zusammenhang ist das Modell des multimodalen Speichersystems interessant. Dieses Modell geht von der Erkenntnis aus, dass konkretes Material (z.B. Bilder) besser behalten wird als abstraktes Material. Der Grund dafür besteht darin, dass bei konkretem Material neben einem Abspeichern der Wortmarke und dem dazugehörigen semantischen Konzept der Wortmarke auch eine Bildmarke des betreffenden Begriffs gespeichert wird, wodurch der Begriff durch mehrere Marken im Gedächtnis verankert ist, daher über mehrere Wege aktiviert und leichter erinnert werden kann. Neben einer sensorischen Speicherung (z.B. des Bildes) bestehen auch andere Möglichkeiten des Festhaltens (z.B. sensorisch-motorisch) (Zimmer 1989a, 6ff).

Abschließend soll noch auf die Bedeutung von Wissensstrukturen für das Leseverstehen etwas näher eingegangen werden. Van Dijk & Kintsch verweisen darauf, dass in einem Text oft wichtige Aspekte nicht ausdrücklich benannt werden. Um den Text verstehen zu können, muss der Leser diese Lücken aus seiner Wissensstruktur auffüllen, um so zu einem stimmigen Verständnis zu kommen. Mit anderen Worten, Schreiber und Leser verfügen über eine gemeinsame Wissensbasis, die im Text vorausgesetzt wird und somit die Verstehensgrundlage bildet (van Dijk & Kintsch 1983, 46; 304). Da sich gerade der Leseprozess durch eine räumliche und zeitliche Trennung der Kommunikationspartner auszeichnet (Schwitalla 1997, 23-32), kann die gemeinsame Wissensbasis nicht immer garantiert werden. Der Schreiber setzt unter Umständen ein Wissen voraus, über das der konkrete Leser nicht verfügt, was zu Nicht- bzw. Missverstehen führen kann. Diese Gefahr ist umso größer, je weiter die Distanz zwischen Schreiber und Leser ist (räumlich, zeitlich, kulturell, etc.).

Bei der Interaktion von bereits vorhandenen Wissensstrukturen und neuen Informationen aus einem Text besteht nach Schnotz eine Normalisierungstendenz, verursacht durch die Kohärenzbestrebungen des Lesers. Demnach werden Texte vom Leser "sinnvoller" gemacht, d.h. an die bestehenden Wissensstrukturen angepasst, wodurch die Fehlerhaftigkeit der Textwiedergabe, gemessen am Originaltext, steigt. Diese Anpassungsleistung ist nicht nur auf den Moment des Leseprozesses beschränkt, selbst nach dem Lesen gemachte Erfahrungen können die mentale Repräsentation noch verändern. Diese Prozesse haben Einfluss auf die Behaltensleistung. Erwartungskonforme Informationen werden nach einiger Zeit besser erinnert, während nichterwartungskonforme Informationen durch ihren Fremdheitscharakter besser wiedererkannt werden (Schnotz 1994, 44). Bei der Integration von neuen Kenntnissen können vom Leser verschiedene Strategien eingesetzt werden, je nachdem, welche Art von Wissensstruktur angestrebt wird (ebd., 48). So können z.B. die eingesetzten Strategien beim

Lesen eines Unterhaltungstextes und beim Lesen eines Schultextes verschieden sein, wobei gerade beim letzteren die Kontexteinflüsse deutlich werden. Ein Schüler, dessen Lehrer mehr auf Übersichtswissen und allgemeine Strukturen Wert legt, wird vermutlich andere Lesestrategien verwenden, als ein Schüler, dessen Lehrer es vor allem um Einzelheiten und Detailwissen geht.

Wie bereits erwähnt müssen beim Lesen vorhandene Wissensstrukturen in ausreichendem Umfang und ausreichender Tiefe aktiviert werden, wobei diese Aktivierung allem Anschein nach nur relativ lokale Wissensbereiche betrifft (Hartung 1991, 226). Es werden beim Lesen wie bei der Kommunikation im allgemeinen offensichtlich nur diejenigen Wissensbereiche aktiviert, die direkt mit dem verhandelten Thema in Verbindung stehen und nicht generelle Wissensstrukturen.

Ein anderer wichtiger Aspekt im Rahmen des Textverstehens ist darin zu sehen, dass den sprachlichen Zeichen eine gewisse Vagheit anhaftet (ebd., 229), d.h. die Bedeutung der sprachlichen Zeichen kann zum einen aus der Wissensstruktur des Lesers heraus gedeutet werden, andererseits besteht die Möglichkeit, das sprachliche Zeichen aus seinem Umfeld heraus zu verstehen, im vorliegenden Falle also aus dem Text. Hartung verweist auf die Möglichkeit des Fehlverstehens aus der subjektiven Kohärenzbildung des Lesers heraus und auf die sich daraus ergebende Notwendigkeit der Vagheitsreduzierung auf der Seite des Textproduzenten durch eine entsprechende Textgestaltung (Paraphrasierung, Exemplifizierung, Erklärungen, ...) (ebd. 229).

3.2.6 Inferenzen

Im vorherigen Abschnitt war bereits davon gesprochen worden, dass ein Text in aller Regel Lücken und Sprünge aufweist, die der Leser aus seinem Weltwissen heraus ergänzen muss. Diese Zusätze werden als Inferenzen bezeichnet und werden vom Leser dazu benutzt, einen Text kohärent und sinnvoll zu machen. Der Zeitpunkt, zu dem die Inferenzbildung stattfindet, ist allerdings nicht eindeutig geklärt, unter Umständen ist er auch nicht einheitlich. So könnten die Inferenzen sowohl zum Zeitpunkt des Leseprozesses selbst gebildet werden, als auch zum Zeitpunkt der Wiedergabe eines Textes (van Dijk & Kintsch, 1983, 49f).

Nach dem Propositionalstrukturmodell von 1978 von van Dijk & Kintsch wird vom Leser eine kohärente Textrepräsentation aufgebaut, indem Propositionen im Text miteinander

verknüpft werden. Nur wenn es keine Anknüpfungsmöglichkeiten mehr gibt, setzt der Leser Inferenzen ein, um eine Brücke zwischen dem bisherigen Text und neuen Propositionen zu schlagen (bridging inferences; vgl. van Dijk & Kintsch 1983, 45f). Die Kritik an diesem linearen Textverständnismodell und die Einführung von Textschemata-Modellen führten zu einem Verständnis, demzufolge die Textverarbeitung nicht nur an die Propositionalstruktur gebunden ist, sondern durch die Berücksichtigung von aus dem Text aktivierten Weltwissen weit über die eigentliche Propositionalstruktur hinausgeht (Schnotz 1994, 174).

Diese veränderte Sichtweise führte auch zu einer Neuinterpretation der Inferenzen. Nach dem 3-Ebenenmodell von van Dijk & Kintsch (van Dijk & Kintsch 1983) sind die Inferenzen nicht mehr in jedem Fall notwendig, um Lücken zu schließen, da ein mentales (Situations-) Modell einen Gesamteindruck bieten kann, selbst wenn eine Reihe von Lücken offen bleiben. So nehmen van Dijk & Kintsch nicht mehr an, dass die Inferenzen Teil der Textbasis sind, sondern dass Inferenzen dort eingesetzt werden, wo aus Textbasis und Weltwissen ein mentales Situationsmodell aufgebaut wird, wobei Brüche, Spannungen und Ungereimtheiten auftreten können, welche dann durch Inferenzen überbrückt werden können (ebd., 51).

Neben den bridging-Inferenzen führen van Dijk & Kintsch eine neue Kategorie ein: elaborative Inferenzen. Dabei handelt es sich um Details oder zusätzliche Informationen, die der Leser zu den Textinformationen hinzufügt. Ein solches Hinzufügen von Text mag zwar unter Umständen für das eigentliche Verständnis nicht notwendig sein, aber Untersuchungen haben gezeigt, dass Textinhalte besser erinnert werden können, wenn dies geschieht (ebd., 51).

So erscheinen Inferenzen in einer neuen Perspektive. Sie haben nicht mehr nur die Funktion, Verständnislücken und Sprünge im Text zu schließen, sondern sie stellen ein Nebenprodukt der mentalen Modellkonstruktion dar. Damit kann es sich bei Inferenzen auch um Antworten auf die Fragen und Zweifel handeln, die dem Leser während des Leseprozesses gekommen sind (Schnotz 1994, 184).

Das Verhältnis von Textverstehen und Inferenzen ist von daher differenziert zu sehen. Auf der einen Seite können Inferenzen ein Anzeichen dafür sein, dass ein Text verstanden wurde, denn der Leser kann die im Text vorhandenen Lücken schließen. Daneben helfen die elaborativen Inferenzen dabei, einen Text besser zu erinnern (van Dijk & Kintsch 1983, 51). Auf der anderen Seite kann eine hohe Zahl von Inferenzen, hier verstanden als Nebenprodukt

der mentalen Modellkonstruktion (Schnotz 1994, 184) auch ein Anzeichen dafür sein, dass der Leser viele Fragen und Zweifel am Text hat, was auf ein eher niedrigeres Textverständnis schließen läßt. Die letztere Überlegung wird auch durch eine Untersuchung von Wolff gestützt, wonach die Leser, die das Thema und damit das Skript nicht verstanden hatten, eine deutlich höhere Zahl von Inferenzen produzierten, die nichts mit dem vorliegenden Thema zu tun hatten (Wolff 1985b, 171). Von daher ist die Frage nach den Inferenzen und den Gründen für ihre Bildung ein wichtiges Thema für das Leseverstehen, gerade im Bereich der bilingualen Schulausbildung, auf die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung näher einzugehen ist.

3.2.7 Fremdsprachenspezifische Aspekte des Lesens

Das Leseverstehen der Schüler, das in dieser Untersuchung analysiert wird, läuft im Grenzbereich zwischen muttersprachlichem und fremdsprachlichem Lesen ab, in Abhängigkeit von der Sprachkompetenz der Schüler. Von daher ist die Frage interessant, ob es prinzipielle Unterschiede zwischen dem fremdsprachlichen und dem muttersprachlichen Lesen gibt, und falls dies der Fall, worin diese Unterschiede bestehen.

Die wissenschaftliche Literatur zu diesem Thema stellt übereinstimmend fest, dass das fremdsprachige Lesen, was die grundlegenden Prozesse angeht, auf die gleiche Art und Weise abläuft wie das muttersprachliche Lesen (z.B. Wolff 1985b, 173; Karcher 1994, 248; Götze 1995, 71; etc.). Durch unterschiedliche Voraussetzungen in wesentlichen Aspekten (Lexik, Schemata, Beherrschen syntaktischer Strukturen, kulturelle Unterschiede) ergeben sich jedoch eine Reihe von Besonderheiten im fremdsprachigen Leseprozess, auf die in diesem Abschnitt näher eingegangen werden soll.

Ein erster wichtiger Unterschied betrifft die Worterkennung. Während der geübte Leser die wesentlichen Wortschemata seiner Muttersprache schon mit relativ wenigen Textinformationen (Wortlänge, Dominanzwert der Grapheme, Anfangs- und Endbuchstabe, etc.) aktivieren kann, stößt er in der fremden Sprache auf doppelte Schwierigkeiten: Zum einen ist die Anzahl der vorliegenden Wortschemata in aller Regel nicht so groß und die Sicherheit in ihrer Anwendung deutlich geringer, so dass der Leser wesentlich mehr Informationen aus dem Text entnehmen muss, um das richtige Schema aktivieren zu können. Außer einem wesentlich schwierigeren und damit langsameren Dekodierungsprozess ist mit zusätzliche Schwierigkeiten durch Interferenzen zwischen den fremdsprachigen und den

muttersprachigen Wortschemata zu rechnen. Dies bedeutet, dass sich beim Leseprozess die Wortschemata der Muttersprache in den Vordergrund drängen und so zu Wahrnehmungsfehlern führen können. Durch diese zusätzlichen Schwierigkeiten wird der Leseprozess auf eine wesentlich stärker datenabhängige Stufe zurückgeworfen, vergleichbar der eines Leseanfängers, wodurch allein für den Dekodierungsprozess ein sehr hohes Maß an Aufmerksamkeit und Arbeitsspeicherkapazität gebunden wird, welches damit nicht mehr den höheren Sprachverarbeitungsprozessen zur Verfügung steht (Karcher 1994, 249).

Ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen Mutter- und Fremdsprachler ist der Umfang des dem Leser zur Verfügung stehenden Wortschatzes. Während der kompetente Muttersprachler in aller Regel die meisten Wörter eines Textes kennt, ist der Bekanntheitsgrad des einem Text zugrunde liegenden Wortschatzes beim Fremdsprachler wesentlich geringer. Das dabei auftretende Problem bezieht sich nicht nur auf das Verständnis einzelner Wörter, sondern betrifft auch das Allgemeinverständnis des Textes. Das mentale Lexikon kann nämlich, nach aktuellen psychologischen Theorien, als das Ergebnis von Schaltprozessen in neuronalen Netzen interpretiert werden, wobei von verschiedenen Netzen mit jeweils unterschiedlichen Organisationskriterien ausgegangen wird (z.B. Begriffsfelder, Wortfelder, syntagmatische Felder, Klangfelder, affektive Felder, etc.) (Goetze 1995, 72). Beim Leseprozess aktivieren die dem Text entnommenen Wörter andere Wörter, Begriffe und Wissensstrukturen, die dann beim weiteren Leseprozess zur Verfügung stehen und ihrerseits in Form von Erwartungshaltungen durch *top-down* Prozesse das Lesen beeinflussen und steuern (Multhaup 1992, 89). Da das mentale Lexikon in der Fremdsprache weitaus kleiner ist und auch über wesentlich weniger Verknüpfungen innerhalb des neuronalen Netzes verfügt, können beim Leseprozess vorhandene Wortfelder und Wissensstrukturen in nur geringem Maße aktiviert werden. Dies bedeutet, dass *top-down*-Prozesse den Leseprozess weniger unterstützen können, wodurch der Leseprozess verlangsamt und die Verstehensprozesse erschwert werden.

Schwierigkeiten bezüglich der Lexik beziehen sich jedoch nicht nur auf das Kennen und Nichtkennen von Wörtern, sondern auch auf das Verstehen der angemessenen Bedeutung. Karcher verweist darauf, dass beim Fremdsprachler die Abgrenzung der Wortbedeutungen und der Konzepte erst auf einem relativ hohen Kompetenzniveau erfolgt. Bis dahin verwendet der fremdsprachliche Leser vor allem eine Lexemäquivalenz von mutter- und fremdsprachlicher Bedeutung, was sowohl zu denotativen als auch zu konnotativen Missverständnissen führen kann (Karcher 1994, 250).

Eine der vielleicht am schwierigsten zu überwindenden Probleme zwischen dem muttersprachlichen und dem fremdsprachlichen Lesen stellen Probleme mit der Syntax dar, da die syntaktische Sprachverarbeitung in den Bereich des prozeduralen Wissens gehört, d.h. eine Art von Wissen darstellt, das weitgehend unbewusst und automatisch abläuft, das jedoch nur sehr langsam und mit großen Schwierigkeiten zu erwerben ist (Schnotz 1994, 41). Während beim geübten sprachlich kompetenten Leser eine weitgehend automatische Verarbeitung der syntaktischen Informationen erfolgt, bietet gerade dieser Bereich besondere Schwierigkeiten für ungeübte (Götze 1995, 69) und fremdsprachliche Leser. Da Art und Kombinatorik syntaktischer Indikatoren (*cues*) in den einzelnen Sprachen jeweils unterschiedlich sind, muss der Leser die beim Muttersprachenerwerb internalisierten syntaktischen Strukturen um die der Fremdsprache zugrunde liegenden *cues* erweitern, um sie im zu lesenden Text wiedererkennen zu können. Hierin liegt auch eine Besonderheit des Leseverstehens im Vergleich zu den anderen sprachlichen Teilfertigkeiten. Im Unterschied zur gesprochenen Sprache (Hörverstehen) sind die syntaktischen Strukturen eines Textes in der Regel komplexer, was der syntaktischen Analyse des Lesers eine höhere Leistung abverlangt (Karcher 1994, 252). Beispielhaft sei hier für die deutsche Sprache auf die zusammengesetzten Sätze verwiesen, deren lange Perioden mit dem hohen Freiheitsgrad in der Wortstellung einem Fremdsprachler sehr viel abverlangen (Bernstein 1990, 9). Im Unterschied zur Sprachproduktion (Sprechen, Schreiben) muss der Leser jedoch nicht produktiv über die entsprechende Syntax verfügen, es genügt, wenn er sie im Text wiedererkennt, was gedächtnispsychologisch eine wesentlich leichtere Aufgabe darstellt. Von daher ist es auch durchaus sinnvoll, bei der Sprachvermittlung auf eine eigene Lesegrammatik im Sinne einer Identifikations- und Verstehensgrammatik Wert zu legen (Bernstein 1990, 23).

Auf die Bedeutung von Textschemata für das Leseverstehen war bereits detailliert hingewiesen worden. Auch in diesem Bereich ergeben sich Unterschiede für den fremdsprachlichen und den muttersprachlichen Leser. Wie Rehbein in einer Untersuchung zur Verstehensleistung türkischer Schüler nachweisen konnte, kann das Erkennen eines Textschemas der entscheidende Faktor für das Gelingen oder Misslingen des Verstehensvorgangs sein (Rehbein 1987). Nach dem erneuten Hören der Geschichte in ihrer türkischen Muttersprache waren die Kinder fähig, die Geschichte auch auf deutsch wiederzugeben, was ihnen vorher nicht gelungen war. Rehbein führt dies darauf zurück, dass es den Schülern erst nach dem Hören der Geschichte in ihrer Muttersprache gelang, in der Geschichte eine Textstruktur zu entdecken, welche dann die Hörerwartung orientierte und den Schülern die Möglichkeit bot, die dem Text entnommenen Verstehensfragmente, die ohne das

Textschema ungeordnet nebeneinander standen, nun in eine sinnvolle Ordnung zu bringen. Rehbein fasst dies in der These zusammen: "Verstehen ist an die Rezeption eines Diskurses gebunden." (ebd., 126). Als didaktische Konsequenz leitet er daraus ab, dass Hilfen wie das Erklären oder die Übersetzung von unverständlichen Wörtern oder vereinfachende Paraphrasierungen in aller Regel nicht ausreichend sind, um ein Textganzes zu verstehen, wenn die zugrundeliegende Textstruktur nicht verstanden wird. Umgekehrt besteht allerdings auch die Gefahr, dass Schüler vorschnell und ausgehend von wenigen Informationen ein falsches Textschema zugrunde legen, welches dann die Aufnahme von neuen und korrigierenden Informationen verhindert, da der Erwartungshorizont fehlgeleitet wird (ebd., 131).

Auf die Bedeutung von Textschemata für das fremdsprachliche Verstehen weist auch Wolff hin. In seiner Untersuchung über sprachliche Verstehensprozesse bei schulischen Zweitsprachenlernern konnte er zeigen, dass die Verwendung von Schemata für den Fremdsprachler sogar noch wichtiger ist als für den Muttersprachler, da sie ihm erlauben, Verständnislücken in anderen Bereichen (Wortschatz, Verstehen der syntaktischen Struktur) zu schließen (Wolff 1985b).

Die Kenntnis von Textschemata bedeutet eine spezifische Art von Vorwissen, das es dem Leser erleichtert bzw. erst ermöglicht, einen Text zu verstehen. Während es sich bei den Textschemata um ein eher formales Vorwissen handelt, sind jedoch auch andere Vorkenntnisse notwendig, um mit einem Text zurechtzukommen. Wolff betont die Wichtigkeit von Vorwissen für den Verstehensvorgang, indem er feststellt, "nur solche Informationen von außen können verarbeitet werden, zu denen der Lernende von seinem Vorwissen her eine Beziehung herstellen kann." (Wolff 1992, 102) Gerade das Vorwissen unterscheidet nun jedoch den fremdsprachlichen vom muttersprachlichen Leser, besonders wenn es sich um kulturspezifisches Wissen handelt. Wie weiter vorne bereits ausgeführt bildet eine gemeinsame Wissensbasis die Verstehensgrundlage für Kommunikationsprozesse (van Dijk & Kintsch 1983, 46; 304). Das bedeutet, dass der Schreiber ein bestimmtes Wissen beim Leser voraussetzt, welches dieser benötigt, um den Text verstehen zu können. Hinzu kommt, dass nicht nur das behandelte Thema, sondern auch die Sprache selbst nicht losgelöst von ihrem geschichtlichen und kulturellen Hintergrund betrachtet werden kann (Bredella & Christ 1995, 12). Damit ergeben sich aber gerade für den fremdsprachlichen Leser Verständnishürden, die umso höher sind, je größer die kulturellen Unterschiede zwischen seiner eigenen Kultur und der Kultur des Schreibers sind (vgl. Doderer 1991, 27-35). In

diesem Sinne ist Bleyl zuzustimmen, wenn er herausstellt, dass Fremdsprachenlernen immer interkulturelles Lernen darstellt (Bleyhl 1994, 11). Allerdings ist einschränkend hinzuzufügen, dass Verstehensprobleme aufgrund von Kulturunterschieden nicht nur für den fremdsprachigen Leser zutreffen, eine differenziertere Sichtweise von Kultur sensibilisiert auch für die kulturellen Unterschiede innerhalb eines Sprachraums. Tatsächlich ist das Verstehen eines Anderen letztlich immer Fremdverstehen, die gemeinsame Sprache allein garantiert noch kein Verständnis (Bredella & Christ 1995, 9).

Wenn an dieser Stelle auf die Verstehensprobleme aufgrund kultureller Unterschiede⁴⁸ hingewiesen wurde, die einen fremdsprachlichen Leser natürlich stärker betreffen als einen muttersprachlichen, so soll auch noch darauf verwiesen werden, dass es eine Reihe von verbindenden Elementen zwischen den Sprechern verschiedener Sprachen und verschiedener Kulturen geben kann, die verständnisfördernd sein können. Dazu gehören z.B. gemeinsame menschliche Erfahrungen, interkulturelles Weltwissen, gruppenspezifisches Wissen, das in verschiedenen Ländern in ähnlicher Weise vorhanden ist (z.B. ärztliches Wissen), was das Lesen von entsprechenden Texten erleichtern kann.

An dieser Stelle sei noch auf die interessante Untersuchung von Hermann-Brennecke verwiesen (Hermann-Brennecke 1992), bei der es um die Frage geht, inwieweit die Verwendung einer fremden Sprache zu Verunsicherungen von Wahrnehmungsmustern führt. Die Untersuchung, die an einer Reihe von deutschen und französischen Schulen durchgeführt wurde, zeigt auf, dass die Verwendung einer anderen Sprache dazu führen kann, soziale Normen und Konventionen der Muttersprache zu durchbrechen (ebd. 44f). Demnach besteht die Möglichkeit, dass die Verwendung einer Fremdsprache dabei helfen kann, die in der Muttersprache formulierten und internalisierten Rollenerwartungen zu relativieren, wodurch gerade in sozial sensiblen Bereichen wie dem Ausdruck von Gefühlen der Zuneigung und Ablehnung die Möglichkeit zu größerer Spontanität und Kreativität geschaffen wird (ebd. 45). Dies bedeutet also, dass die Erfahrung der Fremdheit und Andersartigkeit durch die andere Sprache zu einer Erweiterung des Erfahrungshorizonts führen kann, der sich nicht nur durch den Inhalt des Textes erklären läßt.

⁴⁸ Kulturelle Unterschiede sind nicht einfach "neutrale" Unterschiede, sondern eingebunden in Machtverhältnisse. Auf die Frage, inwieweit der Anspruch, eine andere Kultur verstehen zu wollen, bereits den Wunsch nach Unterwerfung und Beherrschung der anderen Kultur darstellt, soll hier nicht näher eingegangen werden (siehe dazu: Bredella 1994). Sicher ist jedoch, dass der Dialog zwischen den Kulturen in den seltensten Fällen auf der Basis von Gleichberechtigung geführt wird.

Während sich lange Zeit die Leseverständnistheorien vor allem um Probleme der Textrepräsentation kümmerten und so zu zwar ausgefeilten, jedoch relativ statischen Modellen des Lesens kamen, wurden in den letzten Jahren stärker die Lesestrategien berücksichtigt (z.B. van Dijk & Kintsch 1983, 61; Multhaup & Wolff 1992, 8). Hierbei wird unter Strategie ein zielorientiertes kognitives Verhalten verstanden (Rickheit & Strohner 1993, 75). Der Einbezug der Lesestrategien in die Textverarbeitungsmodelle hat den Vorteil, dass nun bezüglich der Sprachverarbeitungsprozesse auch der Leser, seine Motivation, seine Vorgehensweisen und seine Leseinteressen berücksichtigt werden können. Mit anderen Worten, es wird angenommen, dass die Textverarbeitungsprozesse und ihr Einsatz in erheblichem Maße vom Leser beeinflusst und gesteuert werden. Schrader stellt fest, dass je nach Leserpersönlichkeit unterschiedliche Textverarbeitungsprozesse dominieren, so dass man diesbezüglich von unterschiedlichen Leserprofilen sprechen könnte (Schrader 1996, 69). So unterscheidet Doderer z.B. zwischen einem Lesertyp, der systematisch Verständnisdetail zu Verständnisdetail zusammenfügt, und einem Lesertyp, der eher strukturorientiert arbeitet, Beziehungen herstellt und Details in ein projektiertes Ganze einzuordnen versucht (Doderer 1991, 23).

Die Auswahl der Verwendung von Textverarbeitungsprozessen hängt allerdings nicht nur von den Lesercharakteristiken ab. Wenn dies der Fall wäre, würde man bezüglich mutter- und fremdsprachlicher Textverarbeitungsprozesse keine größeren Unterschiede erwarten. Nun verweist allerdings Wolff darauf, dass muttersprachliche Verarbeitungsprozesse, vor allem Verarbeitungsstrategien, oft nicht auf die Fremdsprache übertragen werden, wobei die Gründe dafür ungewiss sind (Wolff 1990, 618). Auch Rehbein stellt in seiner Untersuchung fest, dass muttersprachliche Schüler mit dem Text flexibler umgehen können, d.h. verschiedene Textverarbeitungsprozesse einsetzen (z.B. zusammenfassen, Wissen extrahieren, propositional umsetzen, etc.), während fremdsprachliche Schüler eher an die wörtliche Textwiedergabe gebunden bleiben (Rehbein 1987, 136). Tatsächlich stellt Wolff fest, dass beim Lesen von fremdsprachigen Texten von den wichtigen Sprachverarbeitungsprozessen wie Inferieren, Elaborieren, Antizipieren, Generalisieren, Abstrahieren, Hypothesenbilden, Hypothesentesten, etc. fast nur das Elaborieren (Inferenzen, die über den eigentlichen Text hinausgehen) eingesetzt wird. Die Verwendung des Elaborierens scheint in direktem Zusammenhang zur Sprachkompetenz des fremdsprachlichen Lesers zu stehen und ist umso seltener, je höher die Sprachkompetenz des Lesers ist (Wolff 1990, 618). Der Hintergrund für die geringe Verwendung von komplexeren Sprachverarbeitungsprozessen bei fremdsprachigen Texten dürfte eine gewisse "Tunnelperspektive" des fremdsprachlichen

Lesers sein: Angesichts einer übergrossen Anzahl von unzugänglichen oder nur schwer verstehbaren Informationen nimmt der in der Muttersprache kompetente Leser in gewisser Weise eine Regression vor und konzentriert sich auf die (wenigen) Informationen, die ihm sicher erscheinen, ohne größere Wagnisse durch die Verwendung von "freieren" Textverarbeitungsprozessen einzugehen (vgl. Karcher 1994, 258). Dies führt zu einem kleinschrittigen und übervorsichtigen Leseverhalten, welches im Fremdsprachenunterricht häufig beobachtet werden kann (Multhaup 1992, 73). Tatsächlich erweist sich diese Restriktion in der Verwendung von Textverarbeitungsprozessen allerdings als problematisch, denn gerade fremdsprachliche Leser, die größere Verstehenslücken aufweisen als muttersprachliche Leser, könnten von kontextbeachtenden, weltwissenorientierten Verarbeitungsprozessen viel für das Textverstehen profitieren (Multhaup 1992, 75).

Abschließend soll noch auf einen Bereich des Leseverstehens eingegangen werden, der in einer stark kognitiv ausgerichteten Welt nur sehr geringe Beachtung findet, obwohl er eine herausragende Bedeutung für die Steuerung menschlichen Handelns besitzt: emotionale bzw. affektive Aspekte. Bei aller Bedeutung der kognitiven Sprachverarbeitung bleibt doch festzuhalten, dass der Mensch kein "automatisch funktionierender Informationsverarbeitungsapparat" ist, sondern ein aktiver, erfahrener und oft voreingenommener Bedeutungs- und Sinnkonstrukteur" (Karcher 1994, 246), d.h. auch emotionale und affektive Aspekte spielen eine wichtige Rolle beim Leseprozess.

Emotionale Aspekte finden sich sowohl beim muttersprachlichen als auch beim fremdsprachlichen Lesen, an dieser Stelle sollen jedoch die spezifischen Elemente angesprochen werden, die sich aus der Lektüre eines Textes in einer Fremdsprache ergeben. Auf die Verstehensprobleme aufgrund von Kulturunterschieden zwischen Leser und Schreiber ist bereits hingewiesen worden. Dies stellt allerdings nicht nur ein kognitives Problem dar, sondern auch ein emotionales, da fremdsprachige Texte im Leser oft ein Gefühl von "Anderssein" und Fremdheit auslösen können, was sich wiederum auf die Einstellung des Lesers gegenüber dem Text auswirkt.

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass das Unbekannte und Fremde zwei gegensätzliche Arten von Reaktionen auslöst, zum einen eher negative Gefühle wie Angst, Bedrohtheit, Unsicherheit, zum anderen aber auch Interesse und Neugierde. Die Art von Gefühlen, die durch fremdsprachige Texte hervorgerufen werden, hängen auf der einen Seite oft von allgemeingesellschaftlichen Faktoren ab (Konnotationen bezüglich der anderen

Kultur, Kontakte mit der anderen Kultur, Abschließungs- bzw. Öffnungstendenz der eigenen Kultur, etc.), aber auch stark von Charakteristika des Lesers selbst (z.B. Selbstsicherheit, Aufgeschlossenheit, Kontaktbereitschaft, etc.). Diese Grundhaltung ist als eine Voraussetzung anzusehen, mit der der Leser an einen fremdsprachigen Text herangeht. Dass aber eine positive oder negative Grundeinstellung zu einem Text Einfluss auf das Textverständnis hat, leuchtet ohne weiteres ein (vgl. Karcher 1994, 246). Wie stark die mit einer fremden Sprache verbundenen Gefühle sein können und welche Mechanismen der einzelne entwickeln kann, um damit umzugehen (Vermeidungshaltung, Sprachpedantismus, Sprachlosigkeit aus Fehlerangst, etc.) zeigt Stölting in seinem Aufsatz über affektive Faktoren im Fremdsprachenerwerb auf (Stölting 1987).

Schließlich sei noch auf einen besonderen affektiven Faktor hingewiesen, der gerade beim fremdsprachlichen Lesen eine große Rolle spielt. Da bei einem Text in einer anderen Sprache in aller Regel eine Reihe von Verständnislücken bestehen (unbekannter Wortschatz, Nichtverstehen einer bestimmten Konnotation, syntaktische Unklarheiten, etc.), hat der Leser zumeist das Empfinden, dass er den Text nur vage verstanden hat. Tatsächlich stellt die Disambiguierung, d.h. der Umgang mit Mehrdeutigkeiten im Text, eines der prinzipiellen Probleme für den fremdsprachlichen Leser dar (Bernstein 1990, 12), das nicht immer restlos zu lösen ist. Dies führt dazu, dass der Leser entweder zu einem sehr kleinschrittigen, datenorientierten Lesen übergeht und versucht, alle oder die meisten Vagheiten zu klären, oder dass er mit dem Gefühl der Unsicherheit, der Vorläufigkeit, des Ungenauen umgehen können muss. Die erste Lösung führt häufig zu Frustration, da das Lesen nicht vorwärtsgeht, das fremdsprachliche Lesen wird als Strapaze empfunden und oft aufgegeben. Im zweiten Fall hat der Leser eher das Erfolgserlebnis, einen Text gelesen zu haben, muss aber mit dem Gefühl leben, den Text nur teilweise verstanden zu haben und muss sich mit einer eher unscharfen und unklaren Textrepräsentation zufriedengeben. Welche der beiden Vorgehensweisen gewählt wird, hängt zum einen natürlich vom Leseunterricht, zum anderen aber in wesentlichen Aspekten auch vom Persönlichkeitsprofil des Lesers ab, inwieweit er mit dieser Vagheit und mit (vorläufig) ungeklärten (Lese-)Situationen umgehen kann, oder inwieweit dies zur Blockierung der Lesebereitschaft führt.

In diesem Abschnitt wurde auf Besonderheiten des fremdsprachlichen Lesens gegenüber dem muttersprachlichen Lesen hingewiesen, wobei die Trennung zwischen Muttersprache und Fremdsprache vor allem heuristischen Wert besitzt und nicht dichotomisch zu sehen ist, sondern eher zwei Pole bezeichnet, zwischen denen sich eine Vielzahl von Abstufungen

feststellen lassen. So stellt z.B. ein hochspezialisierter Fachtext in der Muttersprache für einen mit dem Fachgebiet unvertrauten Leser einen Text dar, auf den viele Aspekte des fremdsprachlichen Lesens zutreffen (unbekannte Lexik, nicht einsetzbare Wissensstrukturen, unbekannte Textschemata, etc.), während der Leseprozess eines kompetenten Lesers mit hoher Sprachkompetenz in der Fremdsprache dem eines Muttersprachlers vergleichbar ist.

Bezüglich des Lesevorgangs ergab sich, dass auf die verschiedenen, vom kompetenten muttersprachlichen Leser meist automatisch eingesetzten Sprachverarbeitungsstrategien beim fremdsprachlichen Lesen oft nicht oder nur sehr eingeschränkt zurückgegriffen werden kann. Die Gründe dafür liegen zum einen in mangelnder Praxis und zu geringem Sprachwissen, zum anderen sind sie aber zum Teil auch durch Interferenzen der Fremdsprache mit der Muttersprache zu erklären. Darüber hinaus ergaben sich auch Schwierigkeiten für den fremdsprachlichen Leser aufgrund ungenügender Kenntnisse des kulturellen Hintergrunds eines fremdsprachigen Textes, aber auch aufgrund emotionaler Faktoren, wie z.B. durch Gefühle der Unsicherheit und Fremdheit, die von einem solchen Text hervorgerufen werden können.

3.2.8 Fehler und Fehleranalyse

Die hier aufgezeigte Leseperspektive geht nicht davon aus, dass ein Text nur in einer einzigen Art und Weise verstanden werden kann, bestimmte Bereiche des Textverstehens unterliegen einer interpretativen Freiheit des Lesers, die respektiert werden muss. Dennoch ist anzumerken, dass es Grenzen der interpretativen Freiheit gibt, bestimmte "Interpretationen" können nicht mehr durch den Text gedeckt werden, in diesem Fall handelt es sich um ein Fehlverstehen.

Der Fehler im Fremdsprachenunterricht besaß in behavioristischer Sichtweise und dem darauf aufbauenden audiolingualen Fremdsprachenunterricht eine eindeutig negative Konnotation und wurde als Anzeichen dafür angesehen, dass eine Sache noch nicht richtig gelernt war. Ein Fehler war unter allen Umständen zu vermeiden, da der Schüler sich sonst etwas Falsches einprägen würde, falls er doch auftrat, war er so schnell wie möglich zu korrigieren. Als Hauptgrund für Fehler im Gebrauch einer Fremdsprache wurde die Interferenz mit der Muttersprache angenommen, weshalb eine der wichtigen Grundlagen für den Sprachunterricht die komparative Analyse zwischen Muttersprache und Zielsprache war, und zwar in allen strukturellen Sprachbereichen (Phonetik, Morphologie, Syntax, Semantik). Da

angenommen wurde, dass der Fremdsprachenlerner versucht, die Sprachstrukturen der Muttersprache auf die Fremdsprache zu übertragen, sollten sich in den Bereichen, die strukturell gleich sind, keine Lernprobleme ergeben, während die Elemente, die in den beiden Sprachen verschieden sind, besonders fehleranfällig seien (Lado 1971, 27-31).

Die am behavioristischen Spracherwerbsmodell vorgenommene Kritik von Seiten der frühen Generativistik Chomskys warf auch ein neues Licht auf den Fehler. Vor allem Corders Artikel von 1967 "The significance of learners' errors" führte dazu, dass der Fehler nun als Teil eines Lernprozesses angesehen wurde, bei dem der Lerner durch Hypothesenbildung und -überprüfung versucht, sich das System der neuen Sprache anzueignen (Edmondson & House 1993, 205). In diesem Sinn bekam der Fehler einen diagnostischen Wert und es entwickelte sich die Fehleranalyse als eigenes Untersuchungsfeld, vor allem in den Bereichen des ungesteuerten Zweitspracherwerbs, in der Fremdsprachendidaktik und in der Ausländerpädagogik (Kuhs 1987, 173, 176). Das methodische Vorgehen bei der Analyse unterteilt sich dabei in die Fehleridentifizierung, Fehlerbeschreibung, Fehlererklärung, Typologisierung und Hierarchisierung der Fehler und schließlich in das Umsetzen der Erkenntnisse in die Unterrichtsplanung (Kuhs 1987).

Was die Fehlererklärung angeht, so wurde in empirischen Untersuchungen die Bedeutung der Interferenztheorie, die im Rahmen des Behaviorismus als Hauptgrund angesehen wurde, stark relativiert. Die starke Version, wonach das Erlernen einer Fremdsprache umso schwieriger sei, je größer die Unterschiede zwischen Muttersprache und Fremdsprache sind, hat sich als nicht haltbar erwiesen (Edmondson & House 1993, 210). So werden heute eine Reihe von Erklärungen für Sprachfehler angenommen: Neben gewissen Einflüssen der Muttersprache wird vor allem auf den konstruktiven Fehler abgehoben, der als Teil einer Interimssprache von Bedeutung für den Spracherwerb ist (z.B. Kohn 1981, Figueiredo 1997), aber auch außersprachliche Faktoren wie Lernbiographie, soziales Umfeld, schulisches Umfeld, soziolinguistische Aspekte werden zur Fehlererklärung mit herangezogen (Kuhs 1987, 193f).

Für den Bereich des Leseverstehens ist der Beitrag der Fehleranalyse relativ gering, denn die meisten Untersuchungen beziehen sich auf die Sprachproduktion, entweder auf die gesprochene Sprache (so vor allem die Zweitspracherwerbsforschung) oder auf von Fremdsprachenlernern produzierte Texte (vor allem Fremdsprachendidaktik und Ausländerpädagogik) (Kuhs 1987, 173). Was die Fehler angeht, so sind zwischen Sprachproduktion und Sprachrezeption deutliche Unterschiede zu erwarten, denn während bei

der Sprachproduktion der Sprecher bzw. Schreiber die sprachlichen Mittel wählen kann, und damit diejenigen, die er nicht kennt, erst überhaupt nicht auftreten, besteht diese Wahl bei der Sprachrezeption nicht. Zwar ist das Wiedererkennen von Wörtern und Strukturen leichter als das aktive Verwenden, aber der Leser bzw. Hörer muss sich auf den Text einlassen, der ihm geboten wird. Das bedeutet, dass ein wesentlich höherer Prozentsatz an Fehlern einfach auf Unkenntnis des Wortschatzes, der Syntax oder der Textstruktur zurückzuführen ist.

Für eine erste Grobeinteilung bezüglich Lesefehler kann die von Schnotz vorgeschlagene Differenzierung zwischen Fehlverstehen und Nichtverstehen dienen. Ausgehend von der Textverstehensdefinition, wonach Verstehen der Aufbau von stimmigen, kohärenten und adäquaten mentalen Repräsentationen eines Textes bedeutet, unterscheidet Schnotz zwischen Missverstehen, was auch eine Art von Verstehen ist, bei dem die mentale Repräsentation zwar konsistent und kohärent, jedoch nicht adäquat ist, und Nichtverstehen, das dadurch definiert ist, dass dem Leser der Aufbau einer kohärenten und stimmigen Repräsentation des Textes nicht gelingt (Schnotz 1994, 32f).

Die Gründe für das Nichtverstehen eines Textes sind in aller Regel darauf zurückzuführen, dass es dem Leser nicht gelingt, die verstandenen Elemente des Textes zu einem geschlossenen Gesamtbild zusammenzufügen, entweder, weil die Anzahl dieser Elemente einfach zu klein und zu widersprüchlich ist, oder weil der Leser das dem Text zugrundeliegende Schema nicht erkennt (vgl. Wolff 1985b; Rehbein 1987).

Im Unterschied zum Nichtverstehen, das sich auf den gesamten Text oder größere Textpassagen bezieht, handelt es sich beim Missverstehen um eher lokale Verstehensprobleme, die zu einem zwar falschen, jedoch in sich stimmigen Bild des Textes führen. Die Gründe für solche Verstehensfehler können vielfältig sein, zum einen kann die Unkenntnis oder mangelnde Kenntnis von Wörtern und syntaktischen Strukturen zu solchen Fehlern führen, dann ist aber auch, gerade bei fremdsprachigen Texten, mit Interferenzen aus der Muttersprache und mit kontext- und kulturbedingten Verstehensproblemen zu rechnen, schließlich können auch unpassende Sprachverarbeitungsprozesse zu Fehlverstehen führen (Reich & Yakut 1986)⁴⁹.

⁴⁹ Die meisten Untersuchungen zum Leseverstehen sind so angelegt, dass sie auf einzelne Faktoren des Leseprozesses abheben (z.B. Bedeutung des Textschemas, Produktion von Inferenzen, Einflüsse von kulturellen Faktoren, etc.), ohne jedoch eine spezifische Fehleranalyse vorzunehmen. Zu den Ausnahmen gehört die Untersuchung von Reich und Yakut (1986), die als Gründe für das Fehlverstehen vor allem Unschärfe in der Wortbedeutung (Teilverständnis, falsche Rückschlüsse und Bezüge), Nichtwahrnehmung von syntaktischen

3.2.9 Beurteilung der Textschwierigkeit

Das Gelingen des Leseprozesses hängt nicht nur vom Leser ab, sondern von einer Interaktion des Lesers mit dem Text (Groeben 1982, 8). In den bisherigen Ausführungen war eher der Leseraspekt betrachtet worden, was durchaus der gegenwärtigen Tendenz entspricht (Schrader 1996, 111), dennoch sollte die Bedeutung des Textes und der Bestimmung der Textschwierigkeit gerade für den fremdsprachlichen Leser nicht unterschätzt werden.

Frühe Versuche der Readability-Forschung aus den 30er Jahren gingen in die Richtung, die Textschwierigkeit vor allem in Bezug auf die Satz- und Wortlänge zu bestimmen, was zu Lesbarkeitsformeln führte⁵⁰, bei denen die Silbenanzahl, Wörteranzahl und Satzanzahl in Beziehung zueinander gebracht wurden (vgl. Schrader 1996, 107). Die wesentliche Kritik an solchen Verfahren richtet sich gegen die diesen Formeln zugrundeliegende Annahme, derzufolge lange Sätze automatisch grammatisch komplexer sind und Wortlänge mit Textschwierigkeit gleichgesetzt wird, zwei Annahmen die so nicht haltbar sind (Wolff 1985a, 212).

Einen anderen Weg ging der induktive Ratingansatz der Hamburger Forschergruppe. Dabei wird ein Text nach vier Dimensionen von Experten beurteilt, die Dimensionen bieten gleichzeitig die Möglichkeit an, den Originaltext dahingehend zu optimieren, dass er besser verstanden werden kann. Im einzelnen handelt es sich um folgende Dimensionen: 1. Einfachheit vs. Kompliziertheit; 2. Gliederung-Ordnung vs. Ungegliedertheit-Zusammenhanglosigkeit; 3. Kürze-Prägnanz vs. Weitschweifigkeit und 4. Zusätzliche Stimulanz vs. keine zusätzliche Stimulanz. Die vier Dimensionen werden weitgehend unabhängig voneinander angenommen (Groeben 1982, 190ff). Trotz der wesentlichen Verbesserung in der Beurteilung von Textschwierigkeit blieben eine Reihe von Fragen offen, so vor allem die These, dass der wichtigste Faktor für das Textverstehen die sprachliche Einfachheit darstellt (ebd. 197), wobei die Ergebnisse der Textverstehensforschung z.B. in Bezug auf die Bedeutung des Vorwissens für das Textverstehen, in diesem Verfahren nicht berücksichtigt werden. Groeben stellt diesem Ansatz seine eigene Untersuchung gegenüber, wobei er von drei Faktoren ausgeht (stilistische Einfachheit, semantische Redundanz, inhaltliche Strukturierung). Der entscheidende Unterschied ist allerdings die wesentlich

Elementen (z.B. Zeichensetzung, Subjekt-, Objektkenntzeichnung), Interferenzen der Muttersprache und kulturelle bzw. lebensweltliche Fremdheit ausmachen.

⁵⁰ Für eine eingehende Darstellung der verschiedenen Lesbarkeitsformeln sowie einer Bewertung derselben, siehe Groeben 1982, 175-188.

höhere Bewertung des kognitiven Aspekts durch den Hauptfaktor "inhaltliche Strukturierung" (Groeben 1982, 198-206).

Eine Kritik an den quantitativen Versuchen, Textschwierigkeit zu bestimmen, hat dazu geführt, dass zum einen der Schwerpunkt nicht mehr auf der Textverstehbarkeit an sich, sondern auf der Interaktion Leser-Text liegt, zum anderen in dieser Richtung auch mehr qualitative Untersuchungen gefordert werden (Schrader 1996, 111-114).

Für die Bestimmung des Schwierigkeitsgrads eines fremdsprachlichen Textes hat Wolff Überlegungen vorgelegt, die auf einer Analyse der Textverarbeitungsprozesse beruhen und fünf Aspekte herausgearbeitet, nach denen zwar nicht objektiv perfekt, jedoch valide und praktikabel die Schwierigkeit eines fremdsprachlichen Textes beurteilt werden kann (Wolff 1985a, 220f):

1. Ein Text, zu dem der Schüler kein Textmodell zur Verfügung hat, ist schwer, da er keine Ausgangshypothesen bezüglich des zu lesenden Textes bilden kann.
2. Bekanntheit der Wortbedeutungen und der grammatischen Strukturen; ein Text, der auf sehr abstrakter Ebene operiert, ist schwerer als ein konkreter, anschaulicher Text.
3. Textsorte und Komplexität der Textsorte sind festzustellen, eine unbekannte Textsorte erhöht die Schwierigkeit.
4. Mittlerer Grad von Kohärenz ist am geeignetsten, geringe Kohärenz erhöht die Schwierigkeit, zu hohe Kohärenz lässt den Text uninteressant werden.
5. Geringe Anknüpfbarkeit an Weltwissen des Schülers erhöht die Textschwierigkeit, aber auch zu hohe inhaltliche Bekanntheit kann Interesse an Textverarbeitung reduzieren.

Das Nachdenken über die Bestimmung von Textverständlichkeit kann heute nicht mehr ohne Bezug auf den Leser gemacht werden, denn "Verständlichkeit resultiert innerhalb dieses Ansatzes aus einem Ineinandergreifen von Textmerkmalen und Lesermerkmalen" (Ballstaedt u.a. 1981, 19). Daher sind bei der Bestimmung von Textschwierigkeiten gerade auch die Textverarbeitungsprozesse zu berücksichtigen, wie in dem Ansatz von Wolff (1985a) gezeigt.

3.2.10 Soziale Aspekte des Lesens

Lesen ist keine angeborene Fähigkeit, sondern eine Kulturtechnik. Bisher wurden vor allem die beim Lesen ablaufenden Prozesse analysiert, in diesem Abschnitt sollen einige Betrachtungen zu sozialen Aspekten des Lesens angestellt werden. Während bisher vor allem

die bei der Interaktion Leser-Text ablaufenden Prozesse betrachtet wurden, soll es an dieser Stelle um die Frage gehen, wer dieser Leser überhaupt ist und welche Unterschiede sich in Abhängigkeit von sozialen Variablen bezüglich des Leseprozesses ergeben.

Lesen als Massenphänomen, als eine Fähigkeit über die fast alle Mitglieder einer Gesellschaft verfügen, ist neuesten Datums und durchaus nicht in allen Gesellschaften anzutreffen. Man kann davon ausgehen, dass in der Antike die Zahl derer, die lesen konnten, zu keiner Zeit mehr als 10.000 betrug; im Mittelalter war die Lesefähigkeit selbst bei den Führungsschichten eher die Ausnahme (Meiers 1990, 33). Auf die Ausbreitung des Lesens im Zuge der Reformation war bereits verwiesen worden.

Die Situation heute in den Industrienationen, aber auch in bestimmten Kreisen der sogenannten Entwicklungsländer (Mittel- und Oberschicht), sieht so aus, dass zwar die Lesefähigkeit vorausgesetzt wird, um aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, die Lesepraxis aber eher zurückgehend ist. Im folgenden sollen einige Daten von drei Lesestudien dargestellt werden, die die Situation des Lesens in Abhängigkeit von sozialen Faktoren etwas näher beleuchten. Im einzelnen handelt es sich um einige Daten einer Schweizer Lesestudie (vgl. Meiers 1990), einer österreichischen Studie (Fritz 1990) und einer deutschen Lesestudie (Lehmann 1995). An dieser Stelle soll kein Vergleich der einzelnen Daten durchgeführt werden, da dies aufgrund der unterschiedlichen Ansätze nur schwer möglich wäre, sondern eher allgemeine Tendenzen aufgezeigt werden.

Zunächst einmal ist festzustellen, dass das Lesen zumindest unter den Jugendlichen noch immer einen wichtigen Platz unter den medialen Freizeitbeschäftigungen belegt, nach der Schweizer Studie steht das Lesen sogar an der Spitze der Beliebtheitsskala, wenn die tatsächliche Mediennutzung dem auch nicht entspricht (Lesen an 4. Stelle, nach Fernsehen, Radio und Schallplatte/Cassette) (Meiers 1990, 27). Auch in der deutschen Untersuchung geben immerhin zwischen 23 und 32% der Schüler an, dass Lesen eine der beliebtesten Freizeitbeschäftigungen darstellt (Lehmann 1995, 66), wobei die Beliebtheit des Lesens im Vergleich zu früheren Jahren allerdings stark abgenommen hat (ebd., 100). Die Begeisterung für das Lesen nimmt jedoch mit steigendem Alter ab, in der Schweizer Untersuchung sinkt die Beliebtheit von 55% bei Neunjährigen auf 39% bei Fünfzehnjährigen (Meiers 1990, 27), in der deutschen Untersuchung von 31% in der 3. Klasse auf 24% in der 8. Klasse (Lehmann 1995, 66). Diese Tendenz scheint sich im Erwachsenenalter fortzusetzen. Fritz untersucht die Lesehäufigkeit und stellt fest, dass sich in der Altersgruppe 14-29 Jahre noch 21,8% Viel-

Leser finden, in der Altersgruppe 30-59 Jahre jedoch nur noch 11,9%. Bei den über 60jährigen steigt die Zahl der Viel-Leser wieder etwas an (14,5%) (Fritz 1990, 54). Bezüglich des Verhältnisses von schulischem und außerschulischem Lesen sind von der im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms Lesesozialisation geplanten Untersuchung⁵¹ aktuellere Daten zu erwarten.

Lesen und Fernsehen werden häufig als konkurrierende Freizeitbeschäftigungen angesehen, tatsächlich ist die Zeit, die Schüler vor dem Fernseher verbringen, recht hoch. Lehmann kommt in seiner Untersuchung zu Werten von etwa 2 Stunden pro Tag, in denen Schüler fernsehen, wobei praktisch kein Unterschied zwischen jüngeren Schülern (3. Klasse) und älteren Schülern (8. Klasse) besteht (Lehmann 1995, 58). Wenn in der angesprochenen Untersuchung auch eine gewisse Korrelation zwischen hohem Fernsehkonsum und schwachen Leseleistungen festgestellt wird (ebd., 60), so ist doch anzumerken, dass die Korrelationen recht schwach sind⁵². Bezüglich des Verhältnisses zwischen Fernsehen und Lesen kommt Lehmann zu einer "Verdrängungstheorie", wonach hoher Fernsehkonsum mit niedriger Leseaktivität einhergeht (ebd., 106). Fritz unterscheidet in ihrer Untersuchung eher nach Gruppen, die alle gebotenen Kommunikationschancen nutzen, also viel lesen, viel fernsehen, viel Radio hören, und solchen, die im gesellschaftlichen Kommunikationsgeschehen eher am Rande stehen, sich auf audiovisuelle Medien beschränken, hauptsächlich Unterhaltungsprogramme nutzen und wenig lesen (Fritz 1990, 57). Die Ergebnisse sind also nicht einheitlich. In dieser Frage wird voraussichtlich die geplante Untersuchung von W. Schneider "Zum Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenz" nähere Erkenntnisse bringen.

Bezüglich des Leseverhaltens werden auch gewisse Geschlechtsunterschiede beobachtet. So erwähnt die Schweizer Studie, dass das Leseinteresse bei Jungen wesentlich stärker nachlässt als bei Mädchen (Meiers 1990, 27). Lehmann weist darauf hin, dass Mädchen bessere Leseleistungen zeigen als Jungen, eine Erscheinung, die sich weltweit in fast allen Untersuchungen gezeigt hat; nach Lehmann könnte dies mit einem allgemein belegten Reifungsvorsprung der Mädchen, aber auch mit kultur- und geschlechtsspezifischer Erziehung zu tun haben (Lehmann 1995, 50).

⁵¹ Im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramm ist von Franz, K; Franzmann, B; Payrhuber, FJ; Schön, E eine Untersuchung geplant mit folgendem Titel: Muss-Lektüre versus Lust-Lektüre? Empirische Untersuchungen zum Einfluss von Schullektüre und Leseempfehlungen von Lehrern auf Lektürepraxis von Jugendlichen.

⁵² Angesichts der ausgesprochen niedrigen Korrelationen (zwischen -.06 und -.16) ist allerdings zu fragen, inwieweit die Aussage, hoher Fernsehkonsum gehe mit schwachen Leseleistungen einher, als statistisch belegt angesehen werden kann.

Der deutlichste Unterschied sowohl im Leseverhalten als auch in der Lesekompetenz findet sich bezüglich der Bildungsgrads des Lesers bzw. der Bildungsnähe der Familie. Personen mit höherem Bildungsgrad erreichen im Schnitt eine höhere Lesekompetenz, diese allerdings erst im Alter von 25 bis 29 Jahren, wohl aufgrund eines längeren Bildungsganges. Dagegen ist bei niedriger Gebildeten die Schulausbildung in aller Regel mit 19 Jahren abgeschlossen, die Lesehäufigkeit fällt danach relativ stark ab (Fritz 1990, 56). Lehmann, dessen Untersuchung sich auf das Leseverhalten von Schülern bezieht, stellt die Bildungsnähe der Familie anhand der Bildungsabschlüsse der Eltern und des Buchbesitzes zu Hause fest. Wie erwartet besteht ein recht hoher Zusammenhang zwischen den Bildungsabschlüssen der Eltern, sowie den Bildungsabschlüssen und dem Buchbesitz, außerdem zeigt sich, dass der Buchbesitz als Indikator für die Bildungsnähe der Familie klar mit dem Leseverständnis der Schüler korreliert (Lehmann 1995, 52).

Zusammenfassend läßt sich sagen, dass, wohl aufgrund der Schule, Jüngere deutlich mehr lesen als Ältere. Die Lesehäufigkeit geht gesamtgesellschaftlich allgemein zurück, andere Medien sind auf dem Vormarsch, wobei allerdings nicht von einem einfachen Verdrängungsvorgang auszugehen ist, wahrscheinlicher ist eine, in Abhängigkeit von Alter, Bildungsgrad und Kommunikationskompetenz, differenzierte Nutzung der unterschiedlichen Medienangebote. Bezüglich des Geschlechtsunterschieds zeigt sich, besonders in der frühen Schulzeit, eine höhere Lesekompetenz bei Mädchen, bei Jungen ist ein stärkeres Nachlassen der Lesehäufigkeit im Laufe der Schulzeit zu verzeichnen. Eine enge Verbindung von Bildungsgrad bzw. Bildungsnähe und Lesehäufigkeit sowie -kompetenz wird übereinstimmend von allen Untersuchungen belegt.

3.3 Messung des Leseverständnisses

Das Verstehen eines Textes ist das Ergebnis eines Interaktionsprozesses zwischen Leser und Text, der im Leser selbst abläuft. So stellen sich der Feststellung und Messung des Leseverstehens eine Reihe von Schwierigkeiten in den Weg. Das Hauptproblem dabei ist, dass ein Nachweis des Leseverstehens immer nur indirekt erfolgen kann, entweder über eine Sprachproduktion (schriftliches oder mündliches Wiedergeben, Ausfüllen von Lücken, etc.) oder über das Lösen von Aufgaben, die in Verbindung zum gelesenen Text stehen (Ausführen von Anweisungen des gelesenen Texts, Auswählen zwischen richtigen und falschen Antworten, Umsetzen in andere Kommunikationsformen wie Bilder, etc.). Dadurch kommen

jedoch zusätzliche Faktoren wie Gedächtnisleistung, Allgemeinwissen, Intelligenz, Sprachproduktionsfähigkeiten, etc. ins Spiel, die eine klare und eindeutige Feststellung nur des Leseverstehens praktisch unmöglich machen.

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich daraus, dass heute ein eindeutiges und einzig mögliches Verständnis eines Textes abgelehnt wird. Stattdessen wird akzeptiert, dass prinzipiell verschiedene Lesevarianten eines Textes möglich sind, wodurch der zusätzliche Faktor Textinterpretation eingeführt wird (vgl. Karcher 1994, 299). Damit wird aber die Grundlage für eine Beurteilung des richtigen oder falschen Leseverstehens relativiert, da nicht automatisch von einem einzigen richtigen Textverstehen ausgegangen werden kann, was eine zusätzliche Erschwernis für die Feststellung des Leseverstehens bedeutet.

Die verschiedenen Instrumente zur Beurteilung des Leseverstehens, die heute üblich sind wie multiple choice Test, Cloze-Test, Fragen zum Text, Nacherzählung, Introspektion, etc. haben in Bezug auf allgemeine Testkriterien (Validität, Reliabilität und Objektivität, vgl. z.B. Albers & Bolton 1995, 22-26), in Bezug auf die angesprochenen Schwierigkeiten (indirekter Nachweis über Sprachproduktion, Berücksichtigung von verschiedenen möglichen Textverständnissen, etc.) und hinsichtlich des Erkenntnisgewinns über den Lesevorgang und ihm zugrunde liegende Prozesse jeweils spezifische Vor- und Nachteile. So sollen im Folgenden die wichtigsten Instrumente zur Messung des Leseverstehens vorgestellt und charakterisiert werden.

Eines der vor allem im Schulalltag häufigsten Instrumente ist die Beantwortung von Fragen zum Text. Karcher unterscheidet hier zwischen Fragen, die sich als reproduktive Kontrollverfahren allein auf das Wiedererkennen von Textelementen beziehen (Karcher 1994, 302) und produktiven Fragen, die als Verständnisfragen vom Leser verlangen, Beziehungen zwischen Textelementen und der Wissensstruktur des Lesers herzustellen (ebd., 304). In diesem Sinne können Fragen zum Text auch das Leseverstehen steuern und so nicht nur als Testform, sondern auch als Lesehilfe fungieren (vgl. Ballstaedt u.a. 1981, 187-202), indem sie die Aufmerksamkeit des Lesers auf wichtige Ideen und Zentralstellen des Textes lenken, außerdem durch Paraphrasierung von schwierigen Stellen dem Leser zusätzliche Hilfen bereitstellen können.⁵³

Trotz der Beliebtheit gibt es eine Reihe von Einschränkungen. Eine der Schwierigkeiten liegt in der Verwendung der Sprachproduktion zur Feststellung von Sprachrezeption, so kann bei der Auswertung von nicht oder falsch beantworteten Fragen nicht sicher festgestellt werden, ob die betreffende Person den Text nicht verstanden hat oder ob sie ihn zwar verstanden hat, aber nicht über die sprachlichen Mittel verfügt, die Antworten auf die Fragen zu formulieren. Diese Problematik, die die Ergebnisse erheblich verfälschen kann, findet sich besonders beim fremdsprachlichen Lesen und bei Anfängergruppen. Durch entsprechende Frageformen, die nur kurze Antworten oder Lückenausfüllen verlangen, läßt sich dieses Problem etwas verbessern (Hughes 1989, 121). Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass diese Art von Test den klassischen Testkriterien (Validität, Reliabilität und Objektivität) in aller Regel kaum gerecht werden kann. Schließlich besteht bei den Fragebeantwortungstests die Möglichkeit, dass eine Reihe von anderen Faktoren wie Allgemeinwissen, verbale Intelligenz, etc. die Ergebnisse so stark beeinflusst, dass der Aussagewert zum Testverstehen relativ gering wird.

Um diese Schwierigkeiten zu vermeiden, aber auch um die Auswertung zu erleichtern und vor allem die Objektivität des Leseverständnistests zu gewährleisten, lassen sich zu den Fragen vorformulierte Antworten vorgeben, unter denen der Leser auszuwählen hat. Dieses, als multiple choice Test bekannte Verfahren wurde vor allem im audiolingualen Sprachunterricht propagiert und als objektive Alternative für die bis dahin üblichen Verfahren wie Übersetzen, Aufsatz und Diktat herausgestellt (Lado 1971, 48-50). Tatsächlich bietet diese Art von Testinstrument eine Reihe von Vorteilen. Da zur Beantwortung keine Sprachproduktion notwendig ist, wie es bei der mündlichen oder schriftlichen Beantwortung von offenen Fragen der Fall ist, wird dieser intervenierende Faktor ausgeschaltet. Die Auswertung ist schnell und objektiv durchzuführen und kann auch maschinell erfolgen. Obwohl die Erstellung eines guten multiple choice Tests wesentlich aufwendiger ist als das Formulieren von Verständnisfragen, gibt es dafür Verfahren, die relativ leicht erlernt und angewandt werden können.⁵⁴ Diese Gründe sind dafür ausschlaggebend, dass multiple choice Tests vor allem dann eingesetzt werden, wenn es darum geht, Tests mit vielen Personen durchzuführen und wenn ein hoher Grad von Objektivität verlangt wird. So wurde diese Testform z.B. bei der Hamburger Lesestudie verwendet (Lehmann 1995, 24-29).

⁵³ So verwendet z.B. Groeben diese Art von Lesehilfe in seinem Buch "Leserpsychologie", indem zu Beginn des Kapitels eine Vorstrukturierung mit erkenntnisleitenden Fragen angeboten wird, während am Ende eine Zusammenfassung in Form von Fragen erfolgt (vgl. Groeben 1982).

⁵⁴ Klauer gibt für die Erstellung folgende Regeln vor: Unterstreiche ein Wort/Wortgruppe des Satzes, das/die erfragt werden soll und füge in Klammern drei Varianten hinzu. Der Leser muss dann unter den vier Varianten die richtige auswählen (Klauer, nach Groeben 1982, 61).

Diesen Vorteilen stehen jedoch eine Reihe von Einschränkungen und Nachteilen gegenüber. Auf die Schwierigkeit der Testkonstruktion war bereits hingewiesen worden. Während sich für Wort- und Wortgruppenbedeutung relativ einfache Tests herstellen lassen, so ist dies bei komplexeren Fragestellungen wie z.B. zur Feststellung von schlussfolgerndem Denken wesentlich problematischer. Da von der getesteten Person jeweils nur die angekreuzte Antwort vorliegt, bleibt es der Interpretation des Auswerters überlassen, aufgrund welcher Prozesse die betreffende Person zur Lösung der Aufgabe kam. Während also das Ergebnis des Leseprozesses zwar objektiv festgestellt werden kann, werden Fragen zum Vorgehen und zu beim Lesen ablaufenden Prozessen von multiple choice Tests nicht beantwortet. Damit wird vor allem die Validität dieser Art von Tests in Frage gestellt, was sich auch bei methodenkritischen Untersuchungen gezeigt hat. So erreichten bei einer von Weaver & Bickley durchgeführten Untersuchung Versuchspersonen eine Trefferquote von 67%⁵⁵, ohne jemals den zugrundeliegenden Text gelesen zu haben (Groeben 1982, 65). Aufgrund dieser und anderer Untersuchungen kommt Groeben bezüglich der Validität von multiple choice-Tests zu folgenden Schlussfolgerungen:

"Nach den bisherigen Erfahrungen und methodenkritischen Untersuchungen wird man daher die Validität der (standardisierten) multiple choice-Tests zum Textverständnis kritisch beurteilen müssen: Vermutlich messen sie nicht spezifisch genug die Prozesse und Teilfähigkeiten des Textverstehens, sondern mehr übergeordnete (übergreifende) Faktoren der (verbalen) Intelligenz (wie schlussfolgerndes Denken etc.)" (Groeben 1982, 65).

Eine weitere Einschränkung bezieht sich auf die Art des dem multiple choice-Test zugrundeliegenden Textverständnisses. Um Fragen klar, eindeutig und objektiv formulieren zu können, muss man davon ausgehen, dass es prinzipiell nur eine richtige Form gibt, wie ein Text verstanden werden kann, die Auswertung von multiple choice-Tests unterscheidet in dieser Hinsicht nur zwischen falsch und richtig. Dagegen führt aber Karcher aus, dass nach den aktuellen Theorien über das Lesen und das Leseverstehen die Fixierung auf ein einziges richtiges Textverständnis aus psycholinguistischen Gründen abgelehnt wird (Karcher 1994, 298; vgl. auch Cavalcanti 1992, 223). Wenn die Schwere dieses Problems auch von der Textsorte abhängt - bei wissenschaftlichen Sachtexten ist der berechnete

⁵⁵ Der statistische Zufallswert bei 5 Auswahlmöglichkeiten eines multiple choice Tests liegt bei 20%. Wenn auch die Anzahl der richtigen Antworten einer Person, die den Text nicht gelesen hat, mit Sicherheit von der Art des Textes (Anzahl an neuen Informationen, die über das Weltwissen des Lesers hinausgehen) und vom Leser selbst (Weltwissen, Sprachwissen, schlussfolgerndes Denken) abhängen, so weist dieses überraschende Ergebnis doch deutlich auf die Grenzen von multiple choice Tests hin.

Interpretationsspielraum bedeutend geringer als z.B. bei literarischen Texten - so bedeutet dies doch eine deutliche Einschränkung für die Verwendung von multiple choice-Tests.

Ein weiterer häufig verwendeter Test, der nicht auf Fragen zum Text basiert sondern auf dem Ergänzen von Textlücken, ist der Cloze-Test. Er wurde von Taylor (1953; 1956) entwickelt, um das Leseverständnis von muttersprachlichen Texten zu messen. Bei Taylors Verfahren wurde jedes fünfte Wort ausgelassen. Der Leser hatte nun die Aufgabe, diese Lücken zu ergänzen ohne vorher den Text gelesen zu haben, um so ein Maß für die Lesbarkeit des Textes zu bekommen. Diese Form wurde später auch zum Feststellen des Leseverständnisses verwendet. Dabei erhält der Leser den kompletten Text zu lesen, in einem zweiten Durchgang bekommt er dann den Lückentext vorgelegt (Groeben 1982, 65-66).

Während der Cloze-Test zunächst fast ausschließlich für das muttersprachliche Lesen eingesetzt wurde (Westhoff 1987, 104), erfreut er sich heute zunehmender Wertschätzung auch beim fremdsprachlichen Lesen (Karcher 1994, 302). Entscheidende Vorteile sind die leichte Herstellung (mechanisches Löschen jedes n-ten Wortes) und die schnelle und unproblematische Auswertung. Um die Lücken richtig ausfüllen zu können, muss der Leser auf das Gesamt- und Detailverständnis des Textes zurückgreifen, wobei die verschiedensten Strategien eingesetzt werden können. Dies bedeutet, dass der Leser bei einem durch Wortauslassung in seiner Redundanz reduzierten Text die Textkohäsion erkennen und wiederherstellen muss (Sá-Campos 1994, 220). Aufgrund dieser Anforderungen wird er als geeigneter Test für das Feststellen eines allgemeinen Leseverständnisses angesehen (Albers & Bolton 1995, 56).

Die Entscheidung über bestimmte Detailfragen des Cloze-Tests wie die Anzahl der auszulassenden Wörter, das Zulassen nur des exakt richtigen oder eines sinngemäß möglichen Wortes, das mechanische Auslassen oder das selektive Auslassen von bestimmten Wörtern (z.B. nur Inhaltswörter oder nur Funktionswörter) war das Ziel einer Reihe von Untersuchungen und die Meinungen darüber sind durchaus geteilt (für eine Übersicht, siehe Groeben 1982, 65-71 und Westhoff 1987, 102 - 107). Neben einem einfachen Auszählen der richtigen und falschen Lösungen gibt es auch die Möglichkeit, die Ergebnisse qualitativ zu analysieren, wie die Untersuchung von Sá-Campos zeigt, bei der sie die falschen und richtigen Antworten bezüglich der Wortklassen analysiert und die spezifische Schwierigkeit für den fremdsprachigen Leser aufzeigt (Sá-Campos 1994).

Trotz des wachsenden Interesses an diesem Verfahren gibt es doch eine Reihe von kritischen Stimmen. So testet das Cloze-Verfahren nicht nur das Leseverstehen, sondern eher die allgemeine linguistische Kompetenz des Lesers, denn zum Ausfüllen der Lücken sind produktive Sprachkenntnisse nötig, wodurch ein zusätzlicher intervenierender Faktor eingeführt wird. Die bereits bezüglich des multiple choice-Tests angeführte Kritik an einem geschlossenen und vorgegebenen Textverständnis gilt ebenfalls für den Cloze-Test. Auch die von Groben bereits bezüglich des multiple choice-Tests angeführte Kritik, dass der Text relativ wenig zwischen Leser und Nichtleser des Textes differenziert und daher nur beschränkte Aussagen über das Leseverständnis machen kann, gilt ebenfalls für den Cloze-Test (Groeben 1982, 70). Während der Cloze-Test für Untersuchungen bezüglich der *Lesbarkeit* eines Textes durchaus angemessen erscheint, stellt sich die Frage, inwieweit diese Testform differenzierte Aussagen bezüglich der *Lesefähigkeit* eines Lesers zulässt. Dies ist auch der Grund, warum z.B. Hughes den Cloze-Test ablehnt, da einfach nicht deutlich ist, was dieser Test überhaupt misst (Hughes 1989, 129).

Wenn es darum geht, festzustellen, was im Kopf des Leser während des Leseprozesses vor sich geht und inwieweit er den Text versteht, dann besteht auch die Möglichkeit, den Leser selbst danach zu fragen. Eine solche Perspektive steht im Gegensatz zu den bisher angesprochenen Verfahren (multiple-choice; cloze-Test), die sich eher aus einer nordamerikanischen Begeisterung für objektives Testen herleiten lassen. Die Introspektion besitzt in den Sozialwissenschaften eine lange Tradition (Rickheit & Strohner 1993, 105), besonders im Bereich der Psychologie⁵⁶, wobei sie vor allem in der europäischen Forschung verwandt und weiterentwickelt wurde. Nach erheblicher Kritik an der Methode der Introspektion, welche lange Zeit als subjektiv und unpräzise abgelehnt wurde, wird der Wert der durch Introspektion gewonnenen Daten heute differenzierter betrachtet (Rickheit & Strohner 1993, 106). Gerade im Rahmen von explorativen Studien haben introspektive Verfahren eine wichtige Bedeutung.

So verwendet Schrader bei ihrer Untersuchung zur fremdsprachendidaktischen Perspektive des Leseverstehens die Introspektion in der Form des "lauten Denkens". Dabei erhalten die Versuchspersonen die Aufforderung, einen Text aus der Fremdsprache zu übersetzen und gleichzeitig alles laut zu äußern, was ihnen dabei durch den Kopf geht. Die Methode soll dazu

⁵⁶ Der Beginn der wissenschaftlich-psychologischen Forschung wird in aller Regel mit dem ersten psychologischen Labor von Wilhelm Wundt in Leipzig in Verbindung gebracht, wobei von Wundt und seinen Schülern die Introspektion als Untersuchungsmethode verwandt wurde (Anderson 1996, 7).

dienen, Daten über das Vorwissen der Leser, über die Dominanz von Verstehenskomponenten und über einzelne Prozesskomponenten (Interferieren, Lösen von Verstehensproblemen) zu gewinnen (Schrader 1996, 116). Die dabei erhaltenen Daten ergeben interessante Einblicke in den Lese- und Übersetzungsvorgang, doch weist Schrader auch auf die Grenzen des Verfahrens hin, die vor allem darin bestehen, dass das gleichzeitige Übersetzen und die Verbalisierung von internen Prozessen eine hohe kognitive Anforderung an die Leser stellt, welche als Überforderung empfunden werden kann, zumal es sich für die meisten Leser um ein ungewohntes Verhalten handelt (ebd., 122).

Einen etwas anderen Weg gehen Reich und Yakut bei ihrer Untersuchung zu sprachlichen Problemen beim Verstehen berufsorientierter Texte (Reich & Yakut 1986). Dabei geht es um die Frage, inwieweit türkische Jugendliche mit an sie gerichteten Broschüren zur Berufsorientierung zurechtkommen, welche Verstehensstrategien sie beim Umgang mit diesem Lesematerial einsetzen und welchen Verstehensproblemen sie sich dabei gegenüber sehen. Für diese Untersuchung wurden den Jugendlichen die zum Teil deutschen, zum Teil türkischen Texte vorgelegt und sie wurden gebeten, die Texte laut zu lesen und den Inhalt mit eigenen Worten wiederzugeben, wobei die Sprachwahl freigestellt war. Außerdem lagen den Interviewern eine Liste von Inhaltspunkten vor, nach denen auf jeden Fall gefragt werden sollte, um so einen gewissen Grad von Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten (Reich & Yakut 1986, 345-346). Die Ergebnisse der Untersuchung machen deutlich, dass die Methode der Introspektion für das Verständnis von Verstehensprozessen und von Verstehensschwierigkeiten besonders gut geeignet ist. Andererseits wird aber auch deutlich, dass diese Methode besondere Vorbereitung der Interviewer und spezielle Sensibilität erfordert, im betreffenden Fall auch gründliche Kenntnisse der beiden Sprachen und Kulturen, um die Denkwege der Leser verstehen und analysieren zu können.

Die Methode der Introspektion folgt einer anderen Forschungslogik als die objektiveren Tests wie multiple choice und Cloze-Tests, so geht es eher um explorative statt kontrollierte Untersuchung, Interpretation statt Messen von Daten, qualitative statt quantitative Forschung, etc., wie Schrader in Anlehnung an Edmondson aufzeigt (Schrader 1996, 116). Von daher sind die Gütekategorien der klassischen Testtheorie auf dieses Verfahren auch nur bedingt anwendbar, während nämlich die Validität der Ergebnisse meist sehr hoch ist, sind die Ergebnisse doch wesentlich stärker subjektiv beeinflusst und auf Einzelfälle abgestellt, was eine Verallgemeinerung der Ergebnisse problematischer erscheinen lässt. Dass dies aber dem Erkenntnisgewinn über das Leseverstehen nicht abträglich zu sein braucht, machen die

Ergebnisse dieser Untersuchungen deutlich, die oft weit über das hinausgehen, was von objektiven Tests geleistet werden kann.

Ein weiteres Verfahren zur Feststellung des Leseverständnisses ist die Methode der freien Reproduktion. Dabei wird dem Leser ein Text vorgelegt und nach dem Lesen wird er gebeten, den Inhalt des Textes schriftlich oder mündlich wiederzugeben. Dieses Verfahren erfreute sich früher einer relativ großen Beliebtheit, da sich aus dem Reproduktionsprotokoll gewisse Schlüsse auf die während des Lesevorgangs konstruierte Textwelt ziehen lassen (Rickheit & Strohner 1993, 103). Neben der leichten Anwendung hat die Methode auch den entscheidenden Vorteil, dass sie zum einen sehr realitäts- und praxisnahe ist, zum anderen mit den produzierten Ergebnissen (mündliche oder schriftliche Sprachproduktion) eine Datenbasis vorliegt, die vielfältige Auswertungsmöglichkeiten bietet. So führt z.B. Schwenk⁵⁷ (Schwenk 1988) eine sowohl quantitative als auch qualitative Analyse der Nacherzählungen von zweisprachigen türkisch-deutschen sowie monolingualen Schülern durch, bei der sie unter quantitativen Aspekten die Textlänge, Vollständigkeit, Wortschatz, Syntax und Fehler untersucht, wodurch sie eine gewisse Übersicht über den Leistungsstand der angefertigten Aufsätze erhält (ebd., 17). Die qualitative Einzelanalyse, die stärker dokumentarischen Charakter hat, erfasst dann zusätzliche Aspekte wie Gestaltung der Niederschriften, geistige Vorgaben, etc. Eine qualitative Analyse der Veränderungen und Abweichungen der Schülerarbeiten vom Originaltext erlaubt allerdings auch eine tiefere Einsicht in die Verstehensprozesse von mono- und bilingualen Schülern (ebd., 18; 365-373). Durch diese verschiedenen Analyseverfahren kommt Schwenk mit dem Instrument der Nacherzählung zu einer differenzierten und detailreichen Sprachanalyse der beteiligten Schüler.

Diesen Vorteilen stehen allerdings auch eine Reihe von Nachteilen gegenüber, so ist z.B. die Auswertung ausgesprochen aufwendig, außerdem bestehen gewisse Einschränkungen bezüglich der Reliabilität und Objektivität des Verfahrens. Einer der Hauptkritikpunkte an der freien Reproduktion oder Nacherzählung ist jedoch, dass bei dieser Methode starke Einflüsse von Gedächtnis-, Motivations- und Reproduktionsfaktoren bestehen (Rickheit & Strohner 1993, 103; Groeben 1982, 57-58), wodurch der spezifische Faktor "Leseverstehen" nur unscharf wiedergegeben wird. Dieses Argument mag zwar für eine differenzierte psychologische Sichtweise Gültigkeit besitzen, ist allerdings in Bezug auf eine eher praxisnahe Verwendung zu hinterfragen, denn, wie in den bisherigen Ausführungen über das

Leseverstehen bereits deutlich wurde, kann dieses nicht von Gedächtnisfaktoren und Vorwissen getrennt werden, da diese integrative Bestandteile des Leseprozesses darstellen. Was nun den Einfluss von Reproduktionsfaktoren betrifft, d.h. inwieweit der Faktor Sprachproduktion die Ergebnisse bezüglich des Leseverstehens beeinflusst und verwischt, so ist zuzugeben, dass die Mischung aus beiden Faktoren bei der Methode der freien Reproduktion nicht klar getrennt werden kann, hier handelt es sich um eine deutliche Einschränkung des Verfahrens. Die Frage bei der Methodenauswahl ist demnach, inwieweit dieser Nachteil angesichts der möglichen Vorteile (reichhaltige Datenbasis, Praxisnähe, etc.) in Kauf genommen werden kann.

Zusammenfassend kann man sagen, dass es das perfekte Instrument nicht gibt. Auf der einen Seite erfüllen Verfahren wie multiple choice-Test und Cloze-Test vor allem Kriterien wie Reliabilität und Objektivität recht gut und sie sind auch recht trennscharf, d.h. sie unterscheiden relativ gut den Faktor *Leseverstehen* von anderen Faktoren wie Sprachproduktion oder Gedächtnisleistungen. Auch sind sie von ihrer Anlage und Auswertung zur Verwendung von Untersuchungen mit einer grösseren Anzahl von Personen geeignet. Dagegen besitzen sie gewisse Einschränkungen was die Validität angeht, außerdem ist ihr Aussagewert, bezogen auf die Vielfalt von Prozessen, die beim Lesen ablaufen, recht eingeschränkt. Auf der anderen Seite haben offenere Verfahren wie Introspektion und Reproduktion den Vorteil, dass sie der Vielfalt und Verwobenheit der unterschiedlichsten Prozesse beim Lesevorgang eher gerecht werden und eine differenziertere Analyse erlauben. Als Nachteile sind zu verzeichnen, dass es sehr schwer ist, bei der Erhebung und Auswertung von Daten durch diese Instrumente subjektive Einflüsse auszuschalten bzw. in einem erträglichen Rahmen zu halten. Die Erhebung (bei der Introspektion), vor allem aber die Auswertung der Daten ist relativ aufwendig, wodurch sich diese Instrumente nicht für Untersuchungen mit größeren Personenzahlen eignen. Letzlich bestimmt das Erkenntnisinteresse und das Forschungsdesign, welche Verfahren in einem konkreten Fall am angemessensten sind.

⁵⁷ Schwenk verwendet das Instrument der Nacherzählung zwar zur Feststellung des Hörverstehens, nicht des Leseverstehens, dennoch lassen sich anhand dieser Untersuchung wichtige Charakteristika des Messinstruments "Nacherzählung" bzw. freie Reproduktion gut aufzeigen.

4. Deutschsprachiger Fachunterricht und Geschichtsdidaktik

In Kapitel 2 wurden bereits die verschiedenen Formen von zweisprachigen Curricula vorgestellt, welche sich sowohl in ihrer Struktur und Organisation, vor allem aber auch hinsichtlich der angestrebten Ziele unterscheiden. All diesen Curricula gemeinsam ist der bilinguale Fachunterricht, d.h. einzelne oder alle Sachfächer werden in mehr als einer Sprache unterrichtet. Je nach Art des Curriculums ergeben sich diesbezüglich erhebliche Unterschiede, so stellen die kanadischen *total immersion* Programme, bei denen während der ersten Schuljahre alle Fächer in einer von der Muttersprache der Schüler verschiedenen Sprache erteilt werden, das eine Extrem dar, während gewisse bilinguale Zweige in Deutschland, bei denen neben dem eigentlichen Sprachunterricht noch ein oder zwei Fächer teilweise in einer anderen Sprache gegeben werden, das andere Extrem bilden. Das Verbindende ist allerdings die Grundidee, dass eine andere Sprache nicht direktes Lernobjekt, sondern vor allem auch Lernmedium darstellt, in dem neue fachliche Inhalte erarbeitet werden. Die Vielfalt der Begriffe, die für diese Art von Unterricht verwendet werden (bilingualer Sachunterricht, deutschsprachiger Fachunterricht, fachbezogener Fremdsprachenunterricht, content based english, subjects taught through the medium of english etc.), weist darauf hin, dass sehr verschiedene Realisierungen der Grundidee "Fachunterricht in einer anderen Sprache" möglich sind.

Die Unterschiede in der Bezeichnung des Fachunterrichts in einer anderen Sprache haben zum Teil auch organisatorische Gründe, so haben sich in den unterschiedlichen Institutionen verschiedene Begriffe durchgesetzt. Im Rahmen der bilingualen Zweige an deutschen Gymnasien wird in der Regel die Bezeichnung "bilingualer Sachunterricht" verwendet (vgl. z.B. Mäsch 1981, Wode 1995, Hergt 1998), wohingegen sich in Bezug auf die deutschen Auslandsschulen der Begriff "deutschsprachiger Fachunterricht", abgekürzt DFU, durchgesetzt hat (vgl. vor allem Leisen 1999). Es findet sich auch noch die Bezeichnung "fachbezogener Fremdsprachenunterricht" (z.B. Monteiro 1990, Oldenburg 1992), womit allerdings eher Fachsprachenkurse an der Universität oder in Erwachsenenbildungsinstituten gemeint sind. Daher soll in dieser Arbeit von *anderssprachigem Fachunterricht* oder *Fachunterricht in einer anderen Sprache* gesprochen werden, wenn es um den Fachunterricht geht, der nicht in der Muttersprache der Mehrheit der Schüler erteilt wird. Der Ausdruck "bilingualer Sachunterricht" ist zu stark an die deutschen bilingualen Zweige gebunden und der Begriff "Deutschsprachiger Fachunterricht" schließt andere Sprachen aus. Aber auch "Fremdsprachiger Fachunterricht" trifft die Sache nicht immer, denn z.B. für Schülerinnen

und Schüler in den Begegnungsschulen kann der Deutschsprachige Fachunterricht entweder Unterricht in der Muttersprache, in der schwächeren Erstsprache, in der Zweitsprache oder auch in der Fremdsprache darstellen.

Die Veröffentlichungen bezüglich der Immersionsprogramme in Kanada, welche eine besonders intensive Art von fremdsprachigem Fachunterricht darstellen, haben bezüglich dieser Art des Unterrichtens ganz erhebliche Erwartungen geweckt (vgl. z.B. Wode 1995). Auf der anderen Seite wird von Lehrern, die deutschsprachigen Fachunterricht erteilen, von enormen Schwierigkeiten berichtet (vgl. z.B. Vögeding 1995). So sollen im ersten Teil dieses Kapitels die Chancen und die Schwierigkeiten von Fachunterricht in einer anderen Sprache besprochen werden. Die im Fachunterricht verwendete Sprache stellt normalerweise ein besonderes Sprachregister dar und unterscheidet sich, je nach Fach mehr oder weniger von der Allgemeinsprache. In vielen Fällen ist das Erlernen und die Beherrschung der spezifischen Fachsprache ausschlaggebend für den Schulerfolg. Zu Fragen von Fachsprachen kann die Fachsprachenlinguistik Aussagen machen. Daher soll in einem zweiten Abschnitt deren Beitrag zu den Fragen des Fachunterrichts in einer anderen Sprache untersucht werden. Wenn zunächst von anderssprachigem Fachunterricht im Allgemeinen gesprochen wird, so ergeben sich doch für die einzelnen Fächer erhebliche Unterschiede, z.B. zwischen den naturwissenschaftlichen und den sozialwissenschaftlichen Fächern. Da sich die vorliegende Untersuchung mit dem Geschichtsunterricht in einer bilingualen Schule beschäftigt, soll in einem dritten Abschnitt auf die spezifischen Fragen dieses Faches eingegangen werden, wobei vor allem sprachliche und didaktische Aspekte berücksichtigt werden.

4.1 Chancen und Schwierigkeiten des anderssprachigen Fachunterrichts

Wenn man die Literatur über den anderssprachigen Fachunterricht durchsieht, ist man oft überrascht von zum Teil völlig entgegengesetzten Beurteilungen dieser Art von Unterricht. Die Spannweite reicht von überschwenglichen Erwartungen (so vor allem Wode 1995) über gelegentliche Zweifel am Sinn eines solchen Unterrichts (z.B. Leisen 1991, 143) bis hin zu der Befürchtung, dass die Schüler dadurch in die Gefahr geraten können, ihre kognitiven Fähigkeiten nicht angemessen zu entwickeln (z.B. Vögeding 1992, 78ff). Natürlich sind bei diesen Beurteilungen jeweils die konkreten Bedingungen zu betrachten, unter denen dieser Unterricht stattfindet, und die sind tatsächlich sehr verschieden, werden aber oft bei den Betrachtungen nicht ausreichend thematisiert. Tatsächlich spielt nicht nur das weitere soziale

und sprachliche Umfeld der Schule und des Schülers oder der Schülerin eine wichtige Rolle, auch curriculare, didaktische und methodologische Aspekte können entscheidend zum Gelingen oder Misslingen des anderssprachigen Fachunterrichts beitragen.

Die Argumente, die für einen solchen Unterricht angeführt werden, sind vielfältig und zielen in erster Linie auf eine Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts ab, der als den heutigen sprachlichen Anforderungen nicht angemessen beurteilt wird. Er führt nämlich nur eine kleine Minderheit zu einer Sprachbeherrschung, die es ihnen erlaubt, die Sprache wirklich zu verwenden, sei es bei der Arbeit, zum Studium oder bei Kontakten anderer Art mit Sprechern dieser Sprachen (z.B. Baker 1993, 194). Während im normalen Fremdsprachenunterricht die Verwendung der Fremdsprache oft in künstlichen, konstruierten Situationen gelernt und geübt wird, wird diese beim anderssprachigen Fachunterricht als Übermittlungsmedium benutzt (Endt 1993, 8). Das bedeutet, dass sich die Aufmerksamkeit des Schülers weniger auf die Sprache an sich richtet, sondern auf das, was mit der Sprache mitgeteilt wird, was Mäsch (1993, 6) eine "mitteilungsbezogene Kommunikation" nennt. Durch die Verlagerung der Aufmerksamkeit von der Sprache zur Mitteilung wird die Künstlichkeit der Kommunikation vermindert, denn nun geht es darum, wirklich etwas inhaltlich Bedeutsames mitzuteilen. Durch die Verwendung der Sprache zum Zwecke der Informationsaneignung wird angenommen, dass ihre Strukturen und ihr Wortschatz praktisch unbewusst gelernt werden, ähnlich wie beim Erstsprachenerwerb (z.B. Wode 1995, 134; Stern u.a. 1998, 4). Durch das aktive und handelnde Umgehen mit der anderen Sprache richtet sich der Lernprozess weniger auf Wissen über Sprache, sondern stärker auf die konkrete und praktische Sprachanwendung. Als weiteren wichtigen Faktor führt Wode (1995, 130) an, dass Fachwissen und Fremdsprachenkenntnisse auf diese Weise gleichzeitig vermittelt werden können, da die enge Verbindung zwischen Wissensaufbau und Sprachlernen dem Prozess entspricht, wie Kinder in ihre Umwelt hineinwachsen, wobei sie nicht Sprache um ihrer selbst willen lernen, sondern sie in Verbindung mit Weltwissen und kognitiven Strukturen erwerben.

Die Verbindung von Fremdsprachenerwerb und Fachwissen bringt auch curriculare Vorteile. Um eine substantielle Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse zu erreichen, müsste die Wochenstundenzahl erhöht werden, was heute angesichts der überladenen Stoffpläne kaum erreichbar ist (Raasch 1995, 103; Sudhölter 1995, 104). In diesem Dilemma scheint der Fachunterricht in einer anderen Sprache eine elegante Lösung anzubieten. Außer einer besseren Methodik (mitteilungsbezogene Kommunikation) erhöht er den Kontakt mit der anderen Sprache. Andererseits vermindert sich der Fachstundenanteil nicht (Wode 1995, 11),

da der anderssprachige Fachunterricht den Anspruch hat, trotz Verwendung einer anderen Sprache keine Abstriche an den Fachinhalten zuzulassen (Mäsch 1981, 23), ein Anspruch, dessen Einlösung allerdings auch in Zweifel gezogen wird (vgl. z.B. Baier 1991) und der den Praxisberichten zufolge unrealistisch ist (z.B. Königer 1993, 76f). Ein weiterer Vorteil des anderssprachigen Fachunterrichts sind die dort erlernten Sprachregister, die in einem normalen Sprachunterricht nicht vorkommen oder kaum berücksichtigt werden. Es handelt sich dabei in erster Linie um einen erweiterten Wortschatz, der vor allem aus dem wissenschaftlichen Vokabular der unterrichteten Fächer kommt, aber auch um syntaktische Strukturen und Textsorten, die im fachsprachlichen Bereich zur Anwendung kommen. Zwar sollte in der Schulausbildung der wissenschaftspropädeutische Rahmen nicht überschritten werden, dennoch handelt es sich dabei um wichtige Sprachkenntnisse, die den Schüler oder die Schülerin in die Lage versetzen, in den jeweiligen Themengebieten mit Sprechern der anderen Sprache eine anspruchsvolle Unterhaltung zu führen (Mäsch 1981, 24; Mäsch 1993, 6; Meusemann 1987, 26). Kenntnisse in den einzelnen Fachsprachen sind vor allem auch dann wichtig, wenn die Möglichkeit eines Studiums im Land der jeweiligen Sprache in Betracht gezogen wird, wie dies vor allem für die Begegnungsschulen gilt. Eine über die sprachlichen und fachlichen Aspekte hinausgehende wichtige Erwartung ist, dass der anderssprachige Fachunterricht, besonders der in den sozialwissenschaftlichen Fächern, zu einer positiven Einstellung zum anderen Kulturkreis beiträgt (Mäsch 1981, 24; Sauer/Heister 1993, 19f; Kronenberg 1993, 31)⁵⁸. Andere Gründe sind meist mehr spezifischer Art⁵⁹.

Es scheinen also eine Reihe von guten Argumente für einen anderssprachigen Fachunterricht zu sprechen, der vor allem zu einer besseren Fremdsprachenausbildung führen kann, aber auch interessante Perspektiven für Beruf und Studium über die nationalen Grenzen hinaus eröffnet und zu einer aufgeschlossenen Haltung gegenüber anderen Kulturen beitragen kann.

⁵⁸ Dass natürlich das rein sprachliche Beherrschen der fachlichen Nomenklatur zu keiner Einstellungsänderung führen kann, wie Baier (1991, 36) ironisiert, ist einleuchtend. Haltungen und Einstellungen hängen auch sehr stark vom Elternhaus ab, wie Ergebnisse der kanadischen Immersionsprogramme gezeigt haben (Endt 1993, 15). Dass ein bilingualer Fachunterricht in Geschichte allerdings sehr wohl einen, wenn auch kleinen Beitrag zur Überwindung von Ethnozentrismus leisten kann, darauf verweist Wittenbrock (1995, 110f) anhand seiner Erfahrungen im binationalen Deutsch-Französischen Gymnasium in Saarbrücken, zudem scheint die Verwendung einer anderen Sprache psychologisch die Möglichkeit zu eröffnen, den engen Blickwinkel der eigenen Sprache und Kultur zu erweitern (vgl. Hermann-Brennecke 1992).

⁵⁹ So weist Vögeding (1992, 75) auf einen recht kontextspezifischen Grund hin, der allerdings nur für einen kleinen Teil der Schulen mit anderssprachigem Fachunterricht in Ländern der sogenannten Dritten Welt gilt. Demnach ist einer der wichtigen Beweggründe, weshalb viele Schüler ohne deutsche Sprachkenntnisse in deutsche Begegnungsschulen drängen, die Tatsache, dass das heimische Schulsystem mit schlecht ausgebildeten und unterbezahlten Lehrern die weniger interessante Alternative darstellt. Hier bedeutet der anderssprachige Fachunterricht die Chance, eine inhaltlich gut fundierte Schulausbildung zu bekommen, die auf dem gleichen Niveau in der Muttersprache anscheinend nicht möglich ist. In diesen Fällen wird also der anderssprachige Fachunterricht nicht wegen der anderen Sprache (in diesem Fall: Deutsch), sondern trotz der anderen Sprache besucht.

Bei aller Begeisterung für diese Art von Unterricht darf allerdings nicht vergessen werden, dass er auch eine Reihe von Schwierigkeiten und Problemen bereiten kann. Diese Schwierigkeiten betreffen sowohl die Lehrkräfte, die Schülerschaft, als auch organisatorische Aspekte.

Anderssprachiger Fachunterricht verlangt von der Lehrkraft eine Reihe von Fähigkeiten: Sie muss sowohl Fachunterricht erteilen können als auch die Unterrichtssprache auf möglichst muttersprachlichem Niveau beherrschen. Darüber hinaus muss sie genügend Kenntnisse über Sprachvermittlung haben, um für die sprachlichen Probleme der Schüler bei dieser Art des Unterrichtens sensibel zu sein und den Unterricht dem Sprachniveau der Schüler anzupassen. Die Hauptschwierigkeit dieser Art von Unterricht besteht also für den Lehrer oder die Lehrerin in der Verbindung von Fach- und Sprachlernen. Zwar ist Leisen (1999, 1) zuzustimmen, dass bei jedem Unterricht Sachlernen und Sprachlernen anzutreffen sind, denn selbst ein reiner Fremdsprachenunterricht behandelt gewisse Sachthemen, und jeder Fachunterricht, selbst der muttersprachliche, bedeutet auch immer einen sprachlichen Lernprozess im Sinne des Erwerbs von neuen sprachlichen Mitteln bzw. einer Ausdifferenzierung und Umdeutung der Alltagssprache. In der Praxis konzentriert sich der Lehrende allerdings auf einen der beiden Aspekte (Sprache oder Fach), während der andere auf einer unbewussten Ebene bei Lehrer und Schüler vorausgesetzt wird. So bezieht sich z.B. der Fremdsprachenunterricht normalerweise auf Weltkenntnisse, die weitgehend von beiden Seiten geteilt werden, was erlaubt, sich auf den sprachlichen Aspekt zu konzentrieren. Die Planung und Initiierung von systematischen und koordinierten Lernprozessen sowohl der anderen Sprache als auch der Fachkenntnisse stellt den Lehrer vor wesentlich höhere Herausforderungen, selbst wenn er, was selten ist, sowohl eine Fach- als auch eine Sprachausbildung besitzt. Eine der Hauptschwierigkeiten dabei ist, dass die Sprachprogression in der Fremdsprachenausbildung in keiner Weise der Sprachprogression entspricht, die ein Schüler benötigt, um dem Fachunterricht zu folgen. Sowohl Vögeding (1992, 76) als auch Leisen (1999, 11f) verweisen darauf, dass Fachunterricht und Sprachunterricht bezüglich der sprachlichen Fertigkeiten jeweils unterschiedliche Ziele verfolgen. Ein weiteres wichtiges Problem ist, dass der Fachlehrer für einen solchen Unterricht eine ziemlich genaue Vorstellung von den Sprachkenntnissen haben muss, welche die Schüler in den Unterricht mitbringen. Gerade dies ist aber schwierig, vor allem, wenn Fachlehrer in ihrer eigenen Muttersprache unterrichten (Wittenbrock 1993, 114). Angesichts der Vielfalt von möglichen Sprachprofilen, besonders in Bezug auf die unterschiedlichen Sprachregister, ist es für eine solche Beurteilung der Sprachkenntnisse der Schülerinnen und

Schüler auch bedeutsam, ihre Sprachbiographien und ihr sprachliches Umfeld zu kennen, Aspekte, auf die im Kapitel 2 bereits hingewiesen wurde. Die zusätzlichen Anforderungen an den Lehrer (Sprachstandsanalyse; Planung und Durchführung von Unterricht, der auf koordinierte Lernprozesse von Sprach- und Fachkenntnissen abzielt; Anfertigung von angemessenem Unterrichtsmaterial; Abstimmung des Unterrichts im Rahmen des Gesamtcurriculums durch Absprachen mit anderen Lehrern; bei Unterricht in einem anderen Land auch Auseinandersetzung mit anderen pädagogischen Konzepten) machen deutlich, dass es sich beim Fachunterricht in einer anderen Sprache um eine nicht einfach zu bewältigende Herausforderung handelt.

Die Schwierigkeit, für ein solch anspruchsvolles Unterrichten entsprechend ausgebildete Lehrer zu finden, wird in der Literatur allgemein beklagt (vgl. z.B. Birkenfeld 1985, 19; Vögeding 1990, 35; Mäsch 1981, 26; Königer 1993, 72). In der Praxis wird daher versucht, diesen Schwierigkeiten mit verschiedenen Lösungsvorschlägen zu begegnen. So besteht die Möglichkeit, diesen Unterricht entweder von einem Fachlehrer geben zu lassen, der gute Sprachkenntnisse hat, oder von einem Sprachlehrer, der auch Fachkenntnisse besitzt. Dies führt in der Praxis jedoch oft zu Unsicherheiten beim Lehrer bezüglich des Bereichs, in dem er nicht oder weniger ausgebildet ist (Buhlmann/Fearns 1987, 8). Auch eine Trennung der beiden Funktionen, wie es Birkenfeld (1987, 30) beschreibt, ist nicht unproblematisch. Nach diesem additiven Modell (vgl. Mäsch 1993, 5), bei welchem der Unterricht zum Teil von einem Fachlehrer, zum Teil von einem Sprachlehrer gegeben wird, ist ein hohes Maß an Absprache und Abstimmung notwendig, was in der Praxis nicht leicht zu realisieren ist (Vögeding 1990, 36). In vielen Fällen, besonders bei der Arbeit in den Begegnungsschulen, erscheint es noch so, dass der betreffende Fachlehrer mit den Anforderungen und Problemen des anderssprachigen Fachunterrichts weitgehend alleingelassen wird (vgl. Leisen 1991, 143). Angesichts des Interesses bezüglich des Fachunterrichts in einer anderen Sprache erscheint eine Ausweitung und eine Verbesserung dieser Art von Unterricht nur möglich, wenn er in den Curricula der Hochschulen und Lehrerausbildungsstätten berücksichtigt und verankert wird (vgl. Raasch 1995, 103; Hergt 1998).

Eine weitere interessante Möglichkeit ist der Einsatz von *native speakers* als Lehrer im anderssprachigen Fachunterricht. Der Vorteil ist, dass hier die Künstlichkeit der Kommunikation in einer Sprache, die sowohl für Schüler als auch für Lehrer nicht die Erstsprache ist, teilweise gebrochen wird. Der Lehrer aus einem anderen Land kann für die Schüler das Andere, das Fremde symbolisieren und so den Grund veranschaulichen, weshalb

sie diese andere Sprache lernen (Wittenbrock 1993, 114). Mit anderen Worten, es macht für einen Schüler Sinn, sich in Brasilien im deutschsprachigen Fachunterricht, z.B. in Geschichte, mit einem deutschen Lehrer auf Deutsch zu unterhalten, während das Gleiche mit einem brasilianischen Lehrer zwar auch möglich ist, aber genau so aufgesetzt und künstlich wirkt wie der traditionelle Fremdsprachenunterricht. Neben der Sinnhaftigkeit des anderssprachigen Fachunterrichts spricht für den Einsatz von ausländischen Lehrkräften auch das authentische Sprachmodell, die kulturellen Hintergrundkenntnisse und die Möglichkeiten eines ernsthaften interkulturellen Dialogs zwischen Schülerschaft und Lehrkraft, alles Vorteile, die auch ein gut ausgebildeter Lehrer aus dem eigenen Land nicht bieten kann. Dennoch gibt es auch Einschränkungen. So ist es für einen Muttersprachler oft nicht leicht, die zielsprachige Kompetenz der Schüler richtig einzuschätzen und systematisch zu steigern. Auch das andere pädagogische Selbstverständnis, andere didaktische und methodische Arbeitsformen und die meist geringe Vertrautheit mit den im jeweiligen Land angestrebten bzw. gesetzlich verordneten Lehrplänen können dazu führen, dass die gesetzlich geforderten Lernziele nicht erreicht werden (Wittenbrock 1993, 114; Oliveira 1991). Allein schon die administrativen Aspekte einer Auslandslehrkraft (Auswahl, Anstellungs- und Gehaltsfragen, mögliche Verweildauer etc.) sind nicht einfach zu bewältigen. So stellt der Fremdheitsaspekt des ausländischen Lehrers, der einerseits gerade das Besondere des anderssprachigen Fachunterrichts darstellt und die Chance der Auseinandersetzung mit dem Fremden konkret ermöglicht, auch gleichzeitig seine Begrenzung dar. So hat jede Lösung ihre Vor- und Nachteile.

Zusammenfassend läßt sich bezüglich der Lehrerfrage sagen, dass es sich beim anderssprachigen Fachunterricht um eine Art von Unterricht handelt, der an die Lehrkraft besonders hohe Anforderungen stellt. Zwar lassen sich durch entsprechende Aus- und Weiterbildung (Verbindung von Fach- und Sprachlehrkenntnissen, Praktikas in Schulen im Ausland, Berücksichtigung des anderssprachigen Fachunterrichts im Ausbildungsplan etc.), durch gezielten Einsatz von ausländischen Lehrkräften und durch neue Formen des Unterrichtens, wie z.B. das Tandemkonzept oder bessere Möglichkeiten der gemeinsamen Absprache und Planung, auch durch angemessene Stundenverminderung zu diesem Zweck, mit Sicherheit noch Verbesserungen erreichen. Eine in jeder Hinsicht befriedigende Lösung erscheint allerdings kaum möglich.

Wie in zahlreichen Untersuchungen, nicht nur in Kanada (vgl. Baetens Beardmore 1993), nachgewiesen werden konnte, eröffnet die Verwendung von Fachunterricht in einer anderen

Sprache die Möglichkeit, die Sprachkenntnisse der Schüler weit über das durch einen normalen Fremdsprachenunterricht erreichbare Niveau anzuheben und, je nach Art des Curriculums, vor allem in den rezeptiven Fähigkeiten eine fast muttersprachliche Kompetenz zu erreichen. Dem ist allerdings entgegenzusetzen, dass diese Art von Unterricht auch an die Schüler sehr hohe Anforderungen stellt und dass nicht alle davon profitieren. So verweisen vor allem die Erfahrungsberichte aus den deutschen Auslandsschulen darauf, dass das gleichzeitige Sprach- und Sachlernen für die Schüler oft eine Überforderung darstellt. Da die Sprache nicht so gut verstanden wird, bekommen die Schüler und Schülerinnen den Stoffinhalt nur ungefähr mit, es bleibt bei ihnen nur eine vage Vorstellung des gelernten Stoffes. Die jeweiligen Fachinhalte werden so oft nur mit grossen Mühen, sehr oberflächlich und noch wesentlich langsamer gelernt. Es scheint, als stehe die Sprache wie eine Barriere zwischen den Lernenden und dem betreffenden Fach. Die Sprachschwierigkeiten der Schüler und damit die Begrenzung ihrer aktiven und spontanen Beteiligung am Unterrichtsgeschehen führen im anderssprachigen Fachunterricht oft zu einem stark lehrerzentrierten Vorgehen und zu einem rezeptiven Lernstil sowie einer Konzentration auf abfragbaren Lernstoff von Seiten der Schüler, welches sowohl der Motivation als auch dem Lernprozess selbst abträglich ist. Vor allem aber lassen sich auf diesem Wege Unterrichtsziele wie selbständiges, entdeckendes Lernen, Schülerautonomie und die Entwicklung und Verbesserung komplexer Denkprozesse kaum erreichen (Mäsch 1981, 26; für naturwissenschaftliche Fächer: Leisen 1991, 145-146; Vögeding 1992, 76; für Geschichte: Baier 1991, 35; Wittenbrock 1995, 110). Vögeding (1992, 75 - 79) verweist sogar darauf, dass die dauernde Anspannung, verursacht durch den Zwang, Dinge in einer nur schwer verstehbaren Sprache aufzunehmen, zu psychischen Störungen bis hin zum Schulversagen führen kann. In Bezug auf diese Überlastungssyndrome ist zu sagen, dass sie natürlich nicht bei allen Schülern auftreten, viele profitieren von den erhöhten kognitiven Anforderungen eines anderssprachigen Fachunterrichts, und natürlich ist auch der Lehrer mit dafür verantwortlich, dass die Kombination von Sprach- und Fachanforderung an die Schüler angemessen dosiert wird. Andererseits hängt es natürlich auch vom Schüler ab, ob diese Herausforderungen auf ihn anspornend oder lähmend wirken. In diesem Zusammenhang hat auch das weitere Umfeld eine große Bedeutung. So spielt zunächst einmal das Interesse und Engagement der Eltern eine große Rolle, dann vor allem aber auch, inwieweit das Erlernen der anderen Sprache für den Schüler Sinn macht. In einem mehrsprachigen Umfeld, wie z.B. in Kanada, in der Schweiz oder auch in Luxemburg dürfte es für einen Schüler einleuchtender sein, sich der Anstrengung eines anderssprachigen Fachunterrichts zu unterziehen, wenn dies ihm oder ihr beim Sprachenlernen behilflich ist, vor allem wenn es sich um eine Sprache handelt, die im näheren Umfeld präsent ist.

Umgekehrt bedarf es für den Schüler einer außergewöhnlich hohen Motivation, um in einem monolingualen Umfeld sich mit dem Lehrer in einer anderen Sprache über wichtige Themen zu unterhalten, wenn diese Unterhaltung für beide in ihrer Erstsprache wesentlich leichter möglich wäre.

Schließlich sei noch kurz auf den Vorwurf hingewiesen, der Fachunterricht in einer anderen Sprache erziehe die Schüler zum falschen Sprachgebrauch. In diesem Zusammenhang weist Hammerly (1989) darauf hin, dass es bei den Immersionprogrammen in erster Linie darum gehe, dass sich die Schüler in der anderen Sprache äußerten, ohne dass großen Wert auf die Sprachrichtigkeit und Sprachkorrektur gelegt werde. So komme es dazu, dass die Schüler ihre schon erworbenen Kenntnisse in der anderen Sprache anwendeten, meistens Wortschatz, jedoch die syntaktische Struktur ihrer Muttersprache verwendeten, was Hammerly als *Frenglish* bezeichnet, französische Wörter in englischer Syntax. Da nun aber der ganzen Klasse der Schülern nur ein Lehrer als richtiges Sprachmodell zur Verfügung stehe, benutzten die Schüler sich gegenseitig als (falsche) Sprachvorbilder. In ähnlicher Weise gilt dies auch für den anderssprachigen Fachunterricht. Da hier normalerweise der Sachinhalt vor der Sprachrichtigkeit steht, ist die Gefahr hoch, dass sich falsche Sprachmuster festigen, vor allem dann, wenn es an einer genügenden Zahl von richtigen Sprachvorbildern im Umfeld der Schüler fehlt⁶⁰.

Die Probleme des anderssprachigen Fachunterrichts werden zum Teil auch noch dadurch verschärft, dass es an vielen Voraussetzungen fehlt. So stellt der Mangel an geeigneten Lehrwerken den Lehrer vor die Notwendigkeit, entsprechendes Unterrichtsmaterial selbst herzustellen. Dies hat zwar auch Vorteile wie eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff oder eine angemessenere Anpassung an Sprach- und Kenntnisstand der jeweiligen Klasse, bedeutet jedoch einen erheblichen Mehraufwand für den Lehrer⁶¹ (Kronenberg 1993, 33). Die Verwendung von Lehrwerken aus dem Land der jeweiligen Sprache erscheint eine Möglichkeit, vor allem da es sich dabei um sprachlich authentisches Material handelt (Sauer/Heister 1993, 23), es stellt sich allerdings die Frage, inwieweit Lehrer und Schüler

⁶⁰ In diesem Zusammenhang sei auch auf das Problem der Sprachkorrektur im Unterricht verwiesen – inwieweit behindert eine Sprachkorrektur die freie Kommunikation im Unterricht? – bzw. die Schwierigkeit der Bewertung der Schülerleistungen – Sprachleistung oder Fachleistung? (vgl. Vögeding 1995, 27-33).

⁶¹ Da die sprachliche Situation in den unterschiedlichen Arten von anderssprachigem Fachunterricht sehr verschieden ist und da es sich in der Regel um für Schulverlage uninteressante kleine Gruppen handelt, ist der Lehrer oder die Lehrerin weiterhin auf die eigenen Unterrichtsmaterialien angewiesen. Auch wenn inzwischen schon einige Lehrwerke für bilingualen Unterricht auf dem deutschen Markt sind, so sind diese jedoch nur für den Einsatz in den deutschen bilingualen Zweigen ausgerichtet und man darf sich von deren unmittelbarer Anwendung nicht zu viel erhoffen (Kronenberg 1993, 33).

damit sprachlich zurechtkommen, eine Frage, auf die im konkreten Fall des Geschichtsunterrichts noch näher einzugehen ist.

Schließlich stellt der anderssprachige Fachunterricht auch an die Schulorganisation erhebliche Anforderungen, so vor allem im Bereich der Anpassung der Lehr- und Stoffpläne an die Besonderheiten des anderssprachigen Fachunterrichts (Fach- und Sprachprogression, Themenauswahl, höhere Wochenstundenzahl etc., vgl. z.B. Sauer/Heister 1993, 19), aber auch hinsichtlich eines wesentlich höheren Absprachebedarfs zwischen den Lehrern. Falls im anderssprachigen Fachunterricht ausländische Lehrkräfte eingesetzt werden, so stellen diese mit Sicherheit ein bereicherndes Element für anderssprachigen Fachunterricht dar. Auf Chancen und Möglichkeiten, aber auch auf die damit verbundenen administrativen Schwierigkeiten wurde bereits hingewiesen. Und nicht zuletzt handelt es sich bei der Einführung und Verbreitung von anderssprachigem Fachunterricht um eine Entscheidung, die auch schul- und bildungspolitisch abgestützt werden muss, z.B. durch die Klärung von Fragen, wie die Anerkennung von Schulabschlüssen in anderen Ländern, die Registrierung der zusätzlich erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler und das Schaffen von motivierenden Voraussetzungen für den Besuch dieser Art von Unterricht zu regeln sind (vgl. z.B. Wittenbrock 1995, 110).

Der Überblick über die Vorteile, Chancen aber auch Schwierigkeiten des Fachunterrichts in einer anderen Sprache ergibt ein differenziertes Bild. Es handelt sich um eine anspruchsvolle und nicht unproblematische Art des Unterrichts, der von allen Beteiligten einen hohen Einsatz und hohe Motivation erfordert. Den Chancen und Möglichkeiten, die ein solcher Unterricht bietet (hohe Sprachkompetenz, hervorragende Basis für Beruf und Studium in Verbindung mit anderen Ländern, Erweiterung der kognitiven Strukturen, interkulturelle Sensibilität etc.) stehen Schwierigkeiten in der Realisierung gegenüber (mangelnde und ungenügende Ausbildung von Lehrkräften, schwierige organisatorische Fragen, hoher Anspruch an Motivation und Beteiligung sowohl der Lehrer, der Schüler als auch der Eltern etc.), wobei auch die Gefahr des Scheiterns durchaus besteht (vgl. die hohe Zahl der Aussteiger in Kanada (Endt 1993, 15) oder an deutschen bilingualen Zweigen (Königer 1993, 73). Untersuchungen haben gezeigt, dass diese Art von Unterricht Erfolg haben kann, wobei allerdings die außerschulischen Faktoren eine wichtige Rollen spielen. So bestehen besonders gute Erfahrungen in allen Situationen, in denen die Mehrsprachigkeit einen gewissen Grad von Natürlichkeit im Umfeld der Schüler besitzt (mehrsprachige Länder wie Kanada, Schweiz, Luxemburg; Grenzsituationen (Elsass, Rheinland-Pfalz, Saarland); zeitweiliger

Auslandsaufenthalt bei sozial geachteten Sprachen (Europaschulen, deutsche Auslandsschulen, binationale Schulen). Auch besonders hohe Motivation von Seiten der Lehrerschaft und/oder der Schüler können über die Hürden dieser Art von Unterricht hinweghelfen. Eine Analyse der Erfolge von anderssprachigem Fachunterricht darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich oft um besondere Schulprojekte handelt, bei denen sowohl Lehrer, Schüler als auch Eltern besonders motiviert sind. Und es darf auch nicht unterschlagen werden, dass dieser Unterricht einen Mehraufwand für alle Beteiligten, Lehrer, Schüler, Schulverwaltung, bedeutet, sowie gewisse Gefahren beinhaltet, vor allem für die Motivation und die Fachkenntnisse. In diesem Sinne ist ein anderssprachiger Fachunterricht bei sonst unveränderten oder wenig veränderten Rahmenbedingungen sehr schwierig. Ein solches Vorhaben überlastet die Schüler oder die Lehrer, und oft beide.

4.2 Der Beitrag der Fachsprachenforschung

Die Verwendung einer anderen Sprache zum Unterrichten von Fachinhalten bedeutet für die Schüler eine doppelte Andersartigkeit, und damit eine doppelte Schwierigkeit. Zum einen handelt es sich um eine Sprache, die für die Mehrheit der Schüler die Zweit- oder Fremdsprache darstellt, zum anderen handelt es sich aber auch in der anderen Sprache um ein spezifisches Sprachregister, das verschieden von der allgemeinen Umgangssprache ist und von daher Verständnisschwierigkeiten verursachen kann (Munsberg 1996, 314). Zu den Besonderheiten dieser speziellen Art von Sprachregister, den Fachsprachen, finden sich in der Fachsprachenforschung interessante Untersuchungen, deren Relevanz für die vorliegende Untersuchung im Folgenden geprüft werden soll.

Die Ausbildung von spezifischen Fachsprachen findet sich schon früh und hat ihren Ursprung in einer arbeitsteiligen Gesellschaft (Fluck 1976, 25, nach Nübold 1992, 133). Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dieser Art von Sprache findet sich bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts, wobei diese vor allem versuchte, Gegenwärtiges aus der Geschichte heraus zu erklären und eher im Zusammenhang mit volkskundlichen und brauchumpflegerischen Bemühungen stand. Als weitgehend eigenständige Disziplin der Angewandten Linguistik bildete sich die Fachsprachenlinguistik in den 60er und 70er Jahren heraus (Oldenburg 1992, 8f)⁶². Schröder (1991, nach Oldenburg 1992, 10-14) unterscheidet drei Phasen der Entwicklung der Fachsprachenlinguistik. In einer ersten Phase steht vor allem die Fachlexik

⁶² Zur wechselseitigen Beeinflussung von allgemeiner Sprachwissenschaft und Fachsprachenforschung und zu den Abgrenzungsschwierigkeiten, siehe Baumann 1995, 19ff.

als auffälligstes und am leichtesten zugängliches Merkmal im Vordergrund der Untersuchungen. In der zweiten Phase verlagert sich das Interesse stärker auf morpho-syntaktische Phänomene. In der dritten Phase, die sich zu Beginn der 80er Jahre abzeichnet (Gläser 1990, 3), gerät dann der ganze Text in den Blickpunkt, auch gerade in seiner pragmatisch-funktionalen Bedeutung. Wenn auch eine allgemein anerkannte Definition von Fachsprache fehlt (vgl. Munsberg 1996, 300f), so besteht doch ein gewisser Konsens darüber, dass es sich dabei um Kommunikationshandeln unter Verwendung von Fachtexten in einem bestimmten Fach handelt, wobei "das Fach eine in sich strukturierte Menge von Wissensbeständen und Kenntnissystemen sowie ein System von gegenstandsbedingten und zielgerichteten Handlungsweisen in einer bestimmten Sphäre der gesellschaftlichen Tätigkeit ist, eine Ergebnisform der gesellschaftlichen Arbeitsteilung mit fortschreitender Spezialisierung" (Gläser 1990, 14). Da sich Fachsprache auf das komplexe Feld eines Faches bezieht, setzt eine angemessene Fachsprachenverwendung die Kenntnis des in einem Fach vorhandenen Wissens und der dort vorhandenen Strukturen voraus. Das bedeutet, dass Fachsprache nur vom Fachmann richtig angewendet werden kann, worauf Hoffmann und Beier (nach Buhlmann/Fearns 1987, 12) verweisen: "Echte Fachsprache ist immer an den Fachmann gebunden, weil sie volle Klarheit über Begriffe und Aussagen verlangt. Vom Nichtfachmann gebraucht, verliert die Fachsprache ihre unmittelbare Bindung an das fachliche Denken; Begriffe und Aussagen büßen einen wesentlichen Teil ihres Inhalts und ihrer Präzision, vor allem aber ihre Bedeutung zur fachlichen Systematik ein, die der Laie nicht überschaut." Der Bezug zum fachlichen Denken verweist darauf, dass in der Fachsprachenforschung der Blickpunkt nicht mehr nur auf linguistischen Phänomenen liegt, sondern dass im Rahmen einer kognitiven Erweiterung der Fachsprachenforschung die Betrachtung der komplexen Fachsprache – Fachdenkenrelation auch mit in den Blick gerät (Baumann 1995, 28).

In Bezug auf die Allgemeinsprache stellt die Fachsprache nicht nur eine stilistische Variante dar, sondern es handelt sich, wie Hoffmann (1976, nach Buhlmann/Fearns 1987, 11) betont, um eine Varietät der Allgemeinsprache, bei der phonetische, morphologische und lexikalische Elemente, syntaktische und textuelle Phänomene eine funktionelle Einheit bilden, welche die Kommunikation innerhalb der verschiedenen Bereiche in einem Fach ermöglichen. Dieser Ansatz wird heute von den meisten Autoren aus dem Bereich der Fachsprachenforschung geteilt. Von den verschiedenen Versuchen, das Feld der Fachsprachen weiter zu differenzieren, hat das von Hoffmann vorgeschlagene Modell einer horizontalen Gliederung sowie einer vertikalen Schichtung die weiteste Verbreitung gefunden. Wenn auch gewisse

Modifikationen vorgenommen wurden, so wurde seine Richtigkeit in den Grundzügen doch durch zahlreiche Untersuchungen bestätigt (Gläser 1990, 10). Dabei wird unter horizontaler Gliederung die Einteilung in die verschiedenen Fachsprachen wie z.B. Literaturwissenschaften, Pädagogik, Philosophie etc. verstanden, wobei die Nachbarschaft der einzelnen Fachsprachen von Hoffmann vor allem nach Gemeinsamkeiten in der Lexik bestimmt wird (Monteiro 1990, 77f). Während Hoffmann für die vertikale Schichtung verschiedene Kriterien wie Abstraktionsstufe, äußere Sprachform, Milieu und Teilnehmer an der Kommunikation vorschlägt, welche jedoch nach Buhlmann/Fearns (1987, 13) zu keiner widerspruchsfreien Einteilung führen, schlagen diese selbst vor, die vertikale Schichtung nach dem Grad der inhaltlichen Spezialisierung vorzunehmen. So wäre z.B. der Text eines Chemie-Schulbuches niedriger spezialisiert als ein Aufsatz in einer Fachzeitschrift der Chemie. Eine niedrigere Spezialisierung bedeutet hier eine größere Nähe zur Allgemeinsprache.

Sinn und Zweck der Fachsprachenforschung ist die Analyse und Beschreibung der vorhandenen Fachsprachen, um so die Fachkommunikation zu erleichtern und zu verbessern (Oldenburg 1992, 4), oder auch präskriptive Prinzipien der institutionellen Sprachlenkung für den Gebrauch von Fachsprachen auszuarbeiten (Baumann 1995, 25). Das wohl bedeutenste Anwendungsgebiet der Fachsprachenforschung bildet jedoch die Fachsprachendidaktik, bei der es um die Untersuchung und Beschreibung der Prinzipien des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts und seines Bedingungsgefüges geht (Oldenburg 1992, 6). Der Bereich des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Die Gründe dafür liegen in einer zunehmend praktisch-funktionalen Sichtweise von Sprache, d.h. eine Fremdsprache wird weniger aus allgemein-kulturellen Gründen gelernt, sondern für ganz bestimmte Ziele, die häufig an die Berufstätigkeit gebunden sind (Buhlmann/Fearns 1987, 7). Der schulische Fremdsprachenunterricht ist bisher von der Fachsprachendiskussion wenig beeinflusst worden. Angebote bezüglich fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts finden sich vor allem an Universitäten und speziellen Einrichtungen wie Studienkollegs, in zunehmendem, wenn auch noch geringem Maße, ebenfalls an den Goethe-Instituten (Munsberg 1996, 309). Vor diesem institutionellen Rahmen lassen sich mit Oldenburg (1992, 22-24) folgende wichtigen Aspekte des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts formulieren:

- Adressatenorientierung: Der fachbezogene Fremdsprachenunterricht wendet sich typischerweise an Erwachsene mit fachlichen und sprachlichen Vorkenntnissen.
- Praxisnähe: Die Lernziele sind eindeutig definiert, es geht darum, dem Lerner die nötige Kommunikationsfähigkeit für spezifische, fachlich bedingte Sprachverwendungssituationen zu vermitteln.

- Orientierung an fachlichen Sprachverwendungssituationen: Der fachbezogene Fremdsprachenunterricht orientiert sich an spezifischen Fertigungsprofilen, die ausgehend von einer differenzierten Bedarfsanalyse zu entwickeln sind. Dies bezieht sich sowohl auf die Sprachverwendungssituationen als auch auf die zu vermittelnden Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Übersetzen).
- Dialektisches Verhältnis von Fach- und Sprachunterricht: Die wechselseitige Bezogenheit dieser beiden Aspekte setzt beim Lehrenden neben der fremdsprachlichen Kompetenz auch ausreichende fachliche Kenntnisse voraus.
- Fachspezifik: Der fachbezogene Fremdsprachenunterricht muss sich so stark als möglich am konkreten fachlichen Bedarf des Lerners orientieren.

Damit unterscheidet sich der fachbezogene Fremdsprachenunterricht vom anderssprachigen Fachunterricht vor allem in der institutionellen Anbindung, während der erste eher im Bereich der Erwachsenenbildung anzutreffen ist, findet sich letzterer an den Schulen. Ein weiterer wichtiger Unterschied, der sich daraus ergibt, ist der, dass im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht in aller Regel wenig Sprachkenntnisse, aber bereits vorhandene Fachkenntnisse vorausgesetzt werden, ist dies im anderssprachigen Fachunterricht genau umgekehrt, allgemeine Sprachkenntnisse werden vorausgesetzt, jedoch keine Fachkenntnisse.

In Bezug auf die Grundlagen für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht verweist Munsberg (1996, 314) auf die Bedeutung der linguistischen Analyse, die zum einen deskriptiv verfährt, zum anderen aber auch kontrastiv, um das linguistische Feld der jeweiligen Fachsprache abzustecken und so eine Basis für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht zu schaffen. Die hauptsächlichen Unterschiede zur Gemeinsprache finden sich, neben den Besonderheiten des Fachwortschatzes, vor allem in der Frequenz einiger syntaktischer und morphologischer Strukturen wie substantivierte Infinitive, mehrgliedrige Komposita, Funktionsverbgefüge, Nominalisierungsgruppen, erweiterte Nominalphrasen oder die Verwendung komplexer Attribute anstelle von Attributsätzen sowie nichtlinguistischer Elemente wie Sonderzeichen und fachspezifische Abkürzungen. Die morphologischen und syntaktischen Strukturen der Fachsprachen kommen auch in der Gemeinsprache vor, jedoch weniger häufig. Einschränkend ist allerdings zu sagen, dass sich die bisher vorliegenden Untersuchungen vor allem auf die naturwissenschaftliche Fachsprache beziehen (z.B. Buhlmann/Fearns 1987; Munsberg 1996; Deppner 1989).

Diese kurze Übersicht über die Fachsprachenlinguistik und die Fachsprachendidaktik leistet für die Frage des anderssprachigen Fachunterrichts einige interessante Beiträge. So verweist die Fachsprachenforschung darauf, dass es sich bei den Fachsprachen um Varietäten mit eigenen Charakteristika handelt. Das bedeutet aber für den anderssprachigen Fachunterricht,

dass hier eine Fachsprache verwendet wird, die sich nicht nur durch einen spezifischen Wortschatz oder durch das Verständnis von bestimmten Begriffen auszeichnet, sondern dass diese Sprache ganz bestimmte linguistische Elemente verwendet. Wenn es sich dabei um Elemente handelt, die in der Allgemeinsprache, vor allem in der mündlichen Umgangssprache, sehr selten sind, ergeben sich für einen Nichtmuttersprachler unter Umständen ganz erhebliche Verstehensprobleme, selbst wenn er sich bereits gut ausdrücken kann, da in der Allgemeinsprache schwierige oder seltene Formen meist durch andere umgangen werden können. Zu weiteren Schwierigkeiten kann die Tatsache führen, dass die Fachsprache durch ihre Tendenz zur Kürze und Prägnanz die Redundanz der Texte stark vermindert, was besonders für den Nichtmuttersprachler problematisch ist, denn er ist oft gerade auf die Redundanz angewiesen, um einen Text trotz linguistischer Probleme dennoch zu verstehen.

Das Modell der Fachsprache als Varietät kann in diesem Sinne den Lehrer für den jeweils verschiedenen Fachwortschatz, vor allem aber auch für die unterschiedlichen linguistischen Mittel (Syntax, Morphologie, textstrukturelle Elemente, Diskursformen), sowie für die unterschiedlichen Sprachverwendungssituationen verwendet wird (Vortrag, Fachdiskussion, Lektüre von Fachtexten etc.) sensibilisieren. In diesem Zusammenhang ist auch die Theorie der vertikalen Schichtung interessant, denn sie verdeutlicht dem Lehrenden die verschiedenen Grade von inhaltlicher Spezialisierung, die auch etwas mit dem zunehmenden Gebrauch der fachspezifischen Sprachformen zu tun haben. Dies ist ein Modell, das besonders für den Fachlehrer ohne Sprachlehrausbildung bedeutsam ist, da es ihm als kompetentem Benutzer der Fachsprache unter Umständen schwer fällt, die Verständnisschwierigkeiten der Lernenden zu verstehen, ähnlich wie ein Muttersprachler teilweise Schwierigkeiten hat, die Sprachkompetenz nichtmuttersprachlicher Schüler in seiner Sprache exakt zu bestimmen (Wittenbrock 1993, 114). So stellt die Fachsprachenforschung mit der Varietätentheorie sowie der Theorie der horizontalen Gliederung und vertikalen Schichtung theoretische Modelle bereit, die geeignet sein könnten, mögliche Verständnisschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern im anderssprachigen Fachunterricht auf einer über den Fachwortschatz hinausgehenden Basis zu verstehen und didaktisch anzugehen.

Neben möglichen theoretischen Modellen sind für den anderssprachigen Fachunterricht aber auch die konkreten Fachtextanalysen der Fachsprachenforschung von Interesse (z.B. Munsberg 1996, 314ff), denn sie stellen, neben der Lernaltersanalyse, eine wichtige Grundlage für die Unterrichtsplanung und Durchführung dar. Zwar kann sich der

Schulunterricht nicht so eng an die analysierten Texte anbinden wie der fachbezogene Fremdsprachenunterricht (Oldenburg 1992, 23), da es in der Schule weniger um einen engen, spezifischen Verwendungsrahmen der Fachsprachenkenntnisse geht, sondern eher um die Grundlagen. Dennoch können die jeweils spezifischen Fachtextsorten (z.B. Quellentexte für den Geschichtsunterricht, Zeitungsartikel für den Sozialkundeunterricht, Versuchsbeschreibungen für die naturwissenschaftlichen Fächer) auch gerade im Fachunterricht nicht unberücksichtigt bleiben. In diesem Zusammenhang ist allerdings auch darauf hinzuweisen, dass die Parallelen zwischen Schulsprache und Fachsprache nur in Einschränkungen zutreffen, da die angestrebten Ziele jeweils andere sind. Während es in der Fachsprache um eine möglichst präzise, eindeutige, den Fachstrukturen angemessene Kommunikation geht, hat die Schulsprache die Aufgabe, in die Wissensgebiete erst einzuführen und damit allgemeine sprachliche und fachliche Grundlagen für die in der späteren Ausbildung (Berufsausbildung, Studium) zu entwickelnden spezialisierten Fach- und Fachsprachenkenntnisse zu legen (Leisen 1991, 143; 148).

Besonders wichtig erscheint allerdings die enge und komplexe Beziehung zwischen Fachsprache und Fachdenken, die gerade im Rahmen einer kognitiven Erweiterung der Fachsprachenforschung stärker berücksichtigt wird. Wie Baumann (1995, 28-30) ausführt, dienen die in dieser Hinsicht durchgeführten Fachtextanalysen dazu, den Stellenwert mentaler Kenntnissysteme bei der Differenzierung von Fachtextsorten zu bestimmen und die Fachsprache als Resultat des Zusammenwirkens von relativ autonomen, interagierenden Kenntnissystemen zu begreifen. Ein zweiter Schwerpunkt dieser Analysen geht dahin, über Thesauri und die Analyse von Begriffen als Grundlage von Wissensstrukturen die Versprachlichung bestimmter fachlicher Wissenssysteme aufzuzeigen. Damit besteht die Möglichkeit, die in bestimmten fachlichen Bereichen üblichen Denk- und Mitteilungsstrukturen aufzudecken, was dann in der Fachdidaktik methodologisch umgesetzt werden kann, um die Lerner zu einer effizienteren Handlungsfähigkeit im fachsprachlichen Umgang zu führen. Diese Überlegungen, die in starkem Maß auch Ergebnisse der Psycholinguistik bzw. der kognitiven Psychologie berücksichtigen (Baumann 1995, 29), verweisen darauf, dass hinter den Begriffen und Aussagen der Fachsprache spezifische Konzepte, Theorien und Wissenssysteme stehen, die der Verwender der Fachsprache kennen muss, um angemessen in ihr kommunizieren zu können. Zu diesen Wissenssystemen gehören auch kulturelle Konzepte, deren Kenntnis und deren Einbettung in einen weiteren kulturellen Rahmen bekannt sein müssen, um Sprache verstehen und angemessen verwenden zu können (Pohl 1993).

Im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht stellt die enge Beziehung zwischen Wissensstrukturen und Fachsprache für die Lernenden normalerweise keine allzugroßen Probleme dar. Im Gegenteil, oft können gerade die Fachkenntnis sowie die im Fach vorhandenen Kommunikations- und Handlungsstrukturen als Verständnishilfen eingesetzt werden, da es sich im gegenwärtigen institutionellen Rahmen des fachbezogenen Fremdsprachenunterricht in der Regel um Erwachsene mit fachlichen und sprachlichen Vorkenntnissen handelt (Oldenburg 1992, 22). Genau an diesem Punkt ergibt sich jedoch der entscheidende Unterschied zum anderssprachigen Fachunterricht, da in diesem zwar mit gewissen sprachlichen Kenntnissen der Lernenden gerechnet werden kann, das fachliche Wissen jedoch gerade im Unterricht erst aufgebaut werden soll. Hier wird aus einer psycholinguistischen Sicht deutlich, welche Probleme im anderssprachigen Fachunterricht auftreten. Ohne auf die in Kapitel 3 im Zusammenhang mit dem Leseverstehen bereits beschriebenen Einzelheiten von Verstehensprozessen einzugehen (3.2.5), soll hier nur daran erinnert werden, dass es sich beim Verstehen im Unterricht um einen Prozess handelt, bei dem vorhandene Strukturen (Wissen, Sprachkenntnisse) mit dem gehörten oder gelesenen Fachtext in Form von *bottom-up* und *top-down* Prozessen interagieren. Ausgehend von diesen Prozessen bildet der Leser/Hörer eine mehr oder weniger klare Vorstellung, die er anhand seines Vor- und Kontextwissens zu für ihn kohärenten Repräsentationen verarbeitet. Dies bedeutet aber, dass sowohl im sprachlichen als auch im inhaltlichen Bereich die vorhandenen kognitiven Strukturen und Wissensstrukturen über *top down* Prozesse das Verstehen auf allen Ebenen steuern, angefangen bei der Wahrnehmung bis hin zur Integration in vorhandene Wissens- oder Sprachstrukturen. Für den Nichtmuttersprachler und Nichtfachmann beruht die Verstehensleistung praktisch ausschließlich auf *bottom-up* Prozessen, da weder von der sprachlichen noch von der fachlichen Seite ausreichend Strukturen vorhanden sind, die in Form von *top-down* Prozessen sowohl das Verstehen als auch den Aufbau bzw. die Vertiefung von Wissensstrukturen ermöglichen oder erleichtern können. Die wenigen, durch den engen fremdsprachlichen Kanal kommenden Informationen sind jedoch anscheinend nicht ausreichend oder zu vage, um gesicherte und fundierte Wissensstrukturen aufzubauen. Das Ergebnis ist, trotz eines enorm hohen Aufwands der Schüler/innen und der Lehrer/innen, eine relativ schwache Leistung im Fachwissen und ein enorm starker Motivationsschwund bei den Schülern, verbunden mit Unlust und Disziplinproblemen. Und dies selbst bei einer elitisierten Schülerschaft (Vögeding 1995, 177).

Die hier aufgeführten Probleme treten besonders dort auf, wo der anderssprachige Fachunterricht den einzigen Zugang zum jeweiligen Fach bzw. Wissensgebiet darstellt. Für eine Verbesserung dieser Situation finden sich in der Literatur drei verschiedene Ansätze:

1. Wenn das Hauptproblem der einzige Zugang zum Wissensgebiet über die andere, schwächere Sprache darstellt, so muss versucht werden, hier andere Lösungen zu finden. Eine Möglichkeit kann darin bestehen, die Muttersprache der Schüler zum Teil im Unterricht zuzulassen und einen bilingualen Unterricht in zwei Sprachen durchzuführen (z.B. Butzkamm 1993). Eine andere Möglichkeit besteht darin, Fachunterricht in beiden Sprachen nebeneinander anzubieten, wie dies in den Begegnungsschulen in der Regel geschieht. Die Auswahl zwischen diesen beiden Möglichkeiten hängt vor allem von der Sprachkompetenz der eingesetzten Lehrern ab, aber auch von administrativen Fragen (gesetzliche Regelungen, Universitätsaufnahmeprüfungen etc.).
2. Wenn das zumindest teilweise Ausweichen auf die Muttersprache der Schüler nicht möglich ist, muss der anderssprachige Fachunterricht das Fehlen der Sprachkenntnisse sowie das Fehlen des Grundwissens im betreffenden Fach in Rechnung stellen und die Notwendigkeit des doppelten Lernens (Fach und Sprache) als didaktische Herausforderungen aufgreifen. Dieser Ansatz findet sich vor allem im neuen Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (Leisen 1999), welches von einer Analyse der verschiedenen Sprachebenen (gegenständlich, bildlich, alltagssprachlich, unterrichtssprachlich, fachsprachlich) ausgeht, welche im Unterricht zu berücksichtigen sind. Das Werk setzt sich methodisch für einen schüleraktiven, handlungsorientierten Unterricht ein.
3. Schließlich findet sich noch das Modell der *early total immersion*, bei dem die Sprachkontakte so intensiv sind, dass die Schüler zumindest in der Unterrichtssprache ein Niveau erreichen, das es ihnen erlaubt, dem Fachunterricht in einer für Muttersprachler ähnlichen Weise zu folgen (z.B. Swain 1997, 263).

Die Bedeutung der Fachtextanalyse für den Fachsprachenunterricht ist ein weiterer wichtiger Beitrag der Fachsprachenforschung. In diesem Sinn lassen sich auch die im Fachunterricht verwendeten Texte, vor allem Schulbuchtexte, als eine spezifische Fachtextsorte betrachten. Gläser (1990, 151ff) ordnet das Schullehrbuch den Fachtextsorten der fachexternen Kommunikation zu, genauer den didaktisierenden Fachtextsorten. Diese Art von Fachtexten stellen zum einen einen Wissensspeicher dar, dienen zum anderen aber auch der systematischen Einführung in das Fach, in die dort angewendeten Untersuchungsmethoden

sowie in die spezifische Fachsprache. Aufgrund dieser Einführungsfunktion müssen Lehrwerke dem didaktischen Prinzip der Anschaulichkeit folgen. Dies bedeutet, dass stilistische Mittel der Bildhaftigkeit und Bildlichkeit verwendet werden, sowie Wörter mit hohem Bekanntheitsgrad in den Text aufgenommen werden, die für den Schüler einer bestimmten Klassenstufe vorstellungsbildende Potenzen besitzen (Baumann/Geiling 1982, 178; nach Gläser 1990, 149). Anschaulichkeit bedeutet also in erster Linie Verständlichkeit für den Leser, was im Fall von Schulbuchtexten heißt, dass die Texte dem Alter, der Sprachkompetenz und der Vorstellungswelt der Schüler angemessen sein müssen. Diese Herausforderung stellt sich in besonderem Maße im anderssprachigen Fachunterricht. Die Grundfrage für die Verwendung von Schulbuchtexten bezieht sich darauf, wie die Schüler damit zurecht kommen: Was können sie einem solchen Text entnehmen? Was entgeht ihnen? Wann führt der Text unter Umständen sogar zu falschen Vorstellungen?

Diese Fragen sind allerdings vor einem weiteren didaktischen Hintergrund zu sehen, nämlich der Frage, welche Rolle das Schulbuch und die in ihm enthaltenen Texte für den Unterricht spielen. Diesbezügliche Unterschiede können zwar individuell bedingt sein – jeder Lehrer hat eigene Formen, mit dem Schulbuch umzugehen bzw. ihm in seinem Unterricht entsprechende Bedeutung einzuräumen – ein wichtiger Einflussfaktor ist jedoch auch das jeweilige Fach bzw. die betreffende Fachdidaktik⁶³.

Für die vorliegende Untersuchung wurde das Fach Geschichte ausgewählt, um zu untersuchen, ob die Schüler im anderssprachigen Fachunterricht mit den sprachlichen Anforderungen dieser Art von Unterricht zurechtkommen. Die Gründe für diese Auswahl bestehen vor allem darin, dass im Fach Geschichte die Sprache eine wichtige Rolle spielt. Während in den naturwissenschaftlichen Fächern Symbole, Gleichungen, Strukturen, Tabellen etc., also nicht oder nur teilweise sprachliche Elemente eine wichtige Rolle spielen, sind die sprachlichen Anteile im Geschichtsunterricht wesentlich höher. Die Darstellung von geschichtlichen Ereignissen, vor allem aber auch die Analyse und Deutung dieser Ereignisse, geschehen in der Regel im Medium der Sprache. Hinzu kommt, dass gerade der Geschichtsunterricht für den anderssprachigen Fachunterricht eine besonders hohe Herausforderung darstellt, da er eine besondere Beziehung zur nationalen Identität der

⁶³ Ein weiterer wichtiger Faktor für die Verwendung von Schulbüchern ist natürlich auch die pädagogische Orientierung einer Schule oder eines Lehrers. So steht die Freinet-Pädagogik, aber auch der in Brasilien aktuelle *Construtivismo* dem Schulbuch skeptisch bis ablehnend gegenüber. In der Praxis haben diese Bedenken jedoch fast nur im Grundschulbereich zu konkreten Auswirkungen geführt, im Fachunterricht ab der 5. Klasse nimmt sowohl in der brasilianischen als auch in der deutschen Pädagogik das Schulbuch einen wichtigen und zentralen Platz ein.

Schüler besitzt. Von daher ergeben sich auch erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, denn die Themenauswahl, aber auch die Standpunkte, von denen aus geschichtliche Ereignisse beurteilt und analysiert werden, hängen in starkem Maße von den im jeweiligen Land angestrebten Erziehungszielen für den Geschichtsunterricht ab. Von daher kommt gerade dem Fach Geschichte in einem Begegnungsschulprogramm, bei dem es um ein gegenseitiges Kennen- und Verstehenlernen geht, eine wichtige Rolle zu. Die Kenntnis der jeweils verschiedenen nationalen Geschichtsereignisse und der Bedeutungen, die diesen Ereignissen beigemessen werden, können zu einem fruchtbaren Dialog und zu gegenseitigem Verstehen beitragen (Wittenbrock 1995, 112). So lässt sich die Auswahl des Faches Geschichte sowohl aus der Bedeutung der Sprache für das Fach, als auch aus der Bedeutung des Faches für ein Begegnungsschulcurriculum begründen. Schließlich ist auch interessant, den wesentlich zahlreicheren Studien zum naturwissenschaftlichen Fachunterricht eine Untersuchung über die Sprachkompetenz der Schüler in einem sozialwissenschaftlichen Fach gegenüberzustellen.

Im folgenden Abschnitt soll daher die Rolle von Schulbuchtexten für den Geschichtsunterricht näher betrachtet werden. Außerdem ist auf die Charakteristika der Fachsprache Geschichte näher einzugehen.

4.3 Geschichte und ihre Didaktik

Der Geschichtsunterricht, seine Inhalte und Ziele sowie seine Didaktik haben im 20. Jahrhundert mehrere tiefgreifende Umorientierungen erfahren. Für ein besseres Verständnis des heutigen Geschichtsunterrichts sowie die Bedeutung und Rolle des Geschichtsbuches erscheint es sinnvoll, einen kurzen Abriss über diese Entwicklungen zu geben. Dabei ist zu beachten, dass die fachdidaktische Diskussion nicht mit dem real stattfindenden Unterricht gleichgesetzt werden kann. Konkrete Veränderungen im Unterricht selbst gehen relativ langsam vor sich und die fachwissenschaftliche und -didaktische Diskussion wird dabei nur teilweise und mit zeitlicher Verzögerung rezipiert.

In der Praxis beschäftigte sich die Geschichtswissenschaft lange Zeit fast überhaupt nicht mit dem schulischen Geschichtsunterricht. Während sich wichtige Historiker des 18. und frühen 19. Jahrhunderts des engen Zusammenhangs zwischen der Geschichtsforschung und der Geschichtslehre durchaus noch bewusst waren, ging im Zuge der Entwicklung der universitären Geschichtswissenschaft dieser Bezug verloren. Bis in die 50er Jahre des 20.

Jahrhunderts bestand von Seiten der Geschichtswissenschaft bis auf wenige Ausnahmen keinerlei Interesse an der schulischen Geschichtsvermittlung (Rohlfes 1997, 10f). Geschichtsdidaktische Überlegungen, so vorhanden, bezogen sich in dieser Zeit vor allem auf die Stoffauswahl. Im Bereich der Volks- und Mittelschule entwickelte sich zwar eine gewisse geschichtsdidaktische Literatur mit stark pädagogischem Aspekt, im gymnasialen Geschichtsunterricht allerdings herrschte nach wie vor die Überzeugung vor, dass die Wissenschaftlichkeit der Fachwissenschaft Geschichte für die Unterrichtsgestaltung ausreichen würde (Rohlfes 1997, 12f). Der Geschichtsunterricht diente selbst in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in erster Linie der Affirmation des Nationalgefühls, der "Resakralisierung der Nation", wobei sich der Unterricht vor allem auf nationale Mythen als Unterrichtsgegenstand bezog. Die Untersuchung von Bauvois (1996) weist diese Art des Unterrichts sowohl für Deutschland als auch für Frankreich nach, wobei die jeweils verwendeten Elemente in beiden Ländern gleich waren (Territorialisierung, lineare jüdisch-christliche Zeitvorstellung, Einheitsmythos, abendländischer, dem nationalen übergeordneter Ethnozentrismus).

Für den deutschen Geschichtsunterricht bedeutete das Ende des 2. Weltkriegs einen entscheidenden Einschnitt. Die unrühmliche Rolle, die der Geschichtsunterricht während des Nationalsozialismus gespielt hatte, führte zu einer tiefen Sinnkrise, so dass über die zukünftige Rolle des Geschichtsunterrichts ernsthaft und heftig diskutiert bzw. seine Existenz überhaupt in Zweifel gezogen wurde (Mayer 1986, 13f). Wie Mayer (1986, 76ff) in seiner Untersuchung der Geschichtsdidaktik nach 1945 nachweist, wurden in dieser Krisensituation zwar unterschiedliche didaktische Entwürfe entwickelt⁶⁴, von denen sich später jedoch nur die konservativen und liberal-konservativen Konzeptionen durchsetzten. In diesem Sinn bedeutet das Ende des 2. Weltkriegs zwar einen Einschnitt, doch kann von einem direkten Bruch nicht gesprochen werden. Es bestanden bei den sich durchsetzenden Ansätzen deutliche Anknüpfungen an vornationalsozialistische Positionen. Im Zusammenhang mit der Untersuchung von Mayer, die vor allem auf einer Analyse der Lehrpläne und der Schulbücher sowie deren Genehmigungs- und Zulassungspraxis nach 1945 basiert, wird auch deutlich, welche herausragende Rolle das Geschichtsschulbuch im Geschichtsunterricht dieser Zeit spielte. So wurde z.B. die Genehmigung für die Erteilung von Geschichtsunterricht von Seiten der amerikanischen Militärregierung für Württemberg-Hohenzollern 1947 von der

⁶⁴ Mayer (1986, 17-76) arbeitet insgesamt acht verschiedene Ansätze heraus (kulturgeschichtlicher, statisch-anthropologischer, statisch-normativer, christlich-normativer, traditionalistisch-nationalgeschichtlicher, bildungstheoretisch-staatsbezogener, europäisch-abendländischer, demokratie- und gesellschaftsgeschichtlicher), die verschieden, zum Teil aber auch miteinander verwandt oder partiell übereinstimmend sind.

Existenz der genehmigten Lehrwerke an den betreffenden Schulen abhängig gemacht (Mayer 1986, 114).

Die Kritik an einem geisteswissenschaftlichen, wenig definierten Bildungsbegriff mit unterschiedlicher Ausfüllung, der dem Geschichtsunterricht zugrunde lag und seinen überkommenen Inhalten (nationale Tradition, Heimat, Volk, große historische Persönlichkeiten, europäische Kulturtradition) sowie ein Vorherrschen von extrem traditionellen Methoden im Geschichtsunterrichts führten Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre zu lebhaften Diskussionen und zu einer entscheidenden Neuorientierung der Geschichtsdidaktik, so dass heute die Meinung vorherrscht, dass von einer wissenschaftlich fundierten Geschichtsdidaktik erst ab diesem Zeitpunkt gesprochen werden kann (Dörr 1981, 429ff). Dabei ging es zum einen um einen angemessenen Ort für die Geschichtsdidaktik selbst, vor allem in Bezug auf die Geschichtswissenschaft, zum anderen wurden eine Reihe von aktuellen erziehungswissenschaftlichen Positionen wie die Lernpsychologie, die Curriculumtheorie aber auch der politische Hintergrund für den Geschichtsunterricht fruchtbar gemacht (vgl. z.B. Dörr 1981, 431f; Kuhn 1982, 415-421). Ohne auf Einzelheiten dieser Diskussion einzugehen⁶⁵ lässt sich zusammenfassend feststellen, dass es der Geschichtsdidaktik gelang, sich als eigenständige Wissenschaftsdisziplin zu etablieren (Handbücher, Zeitschrift "Geschichtsdidaktik", vgl. Niemetz 1990, 2). Eine der vorherrschenden Überzeugungen ist die, dass die Hauptaufgabe der Geschichtsdidaktik die Analyse der Wechselbeziehung zwischen Geschichtswissenschaft und Gesellschaft darstellt (Mütter 1995, 348). Dies bedeutet, dass die Geschichtsdidaktik nicht nur auf den Schulunterricht beschränkt ist, wenn dieser Bereich auch das Hauptarbeitsgebiet der Geschichtsdidaktik darstellt. Doch auch andere Formen der Kommunikation zwischen Geschichtswissenschaft und Gesellschaft wie z.B. Bücher, Filme, Fernsehsendungen sind von der Geschichtsdidaktik zu berücksichtigen. Allerdings beschränkt sich eine solche weitergefasst Geschichtsdidaktik nicht nur auf die Vermittlungsfragen von der Geschichtswissenschaft zur Gesellschaft, sondern auch die Anfragen, Herausforderungen und Einflüsse der Gesellschaft auf die Geschichtswissenschaft gehören zum Gebiet der Geschichtsdidaktik. Mütter (1995, 354) versteht die Geschichtsdidaktik daher nicht als Subdisziplin, sondern als eine Dimension der Geschichtswissenschaft, die somit quer zu den normalen Fächern der Geschichtswissenschaft liegt und damit alle Geschichtswissenschaftler angehen sollte. Was die inhaltlichen Aspekte betrifft, so bezogen sie sich auf eine Neudefinition der Lernziele des Geschichtsunterrichts sowie einer Ausarbeitung von neuen,

⁶⁵ Für eine Übersicht, siehe z.B. Niemetz 1990; Rohlfes 1997, 177-191; Kuhn 1982, 415-433; Schneider 1990.

lernzielorientierten Lehrplänen und neuen Geschichtslehrwerken (vgl. Hilpert 1989). Darüber hinaus entstand auch eine neue Sensibilität für den Umgang mit Begriffen und Bedeutungen der geschichtlichen Fachsprache (Schulz-Hageleit 1973, 45ff) und vor allem wurden neue, unterrichtliche Ansätze entwickelt (z.B. Quellenarbeit, Arbeitsunterricht, Gruppenarbeit im Unterricht etc., siehe Schneider 1990, 13). Die Schüler sollten durch einen solchen wissenschaftlich fundierten Unterricht zu kritischem geschichtlichem Denken geführt werden.

Nach einer schnellen Entwicklung der Geschichtsdidaktik in den 70er Jahren und einer gewissen Stabilisierung in den 80er Jahren zeigen allerdings die Veröffentlichungen der späten 80er und 90er Jahre eine gewisse Ernüchterung und Desillusion in Bezug auf die Ergebnisse der Geschichtsdidaktik. Die hochgespannten Ziele und Erwartungen in Bezug auf eine grundlegende Reform des Geschichtsunterrichts konnten nur zu einem kleinen Teil eingelöst werden, vor allem musste allgemein zugegeben werden, dass der tatsächliche Einfluss der Geschichtsdidaktik auf den Geschichtsunterricht in den Schulen relativ unbedeutend blieb (z.B. Mütter 1995, 344). In den 90er Jahren finden sich dann zwar interessante Neuansätze bzw. die Wiederaufnahme von vernachlässigten Ansätzen des Geschichtsunterrichts, wie z.B. die Wiederkehr der Erzählung im Geschichtsunterricht (Parriger 1994) oder die Bedeutung der persönlichen Betroffenheit von Geschichte (Rüsen 1996), die Praxis des Geschichtsunterrichts ist aber offensichtlich davon nur relativ wenig beeinflusst worden. Daher bleibt die Diskussion um die methodologischen Fragen des Geschichtsunterrichts weiterhin aktuell, hinzu kommen aber neue Herausforderungen. So wird eines der traditionellen Ziele des Geschichtsunterrichts, durch kollektive Selbstvergewisserung eine nationale Identität zu schaffen, zunehmend in Frage gestellt. Denn wenn auch der Geschichtsunterricht nicht mehr die Sakralisierung der Nation (Bauvois 1996) zum Ziel hat, so dient der jeweilige Nationalstaat doch immer noch als Ausgangspunkt und Bezugsrahmen für den Geschichtsunterricht. Eine solche Basis gerät aber angesichts von Migrationen und dem dadurch gestiegenen Bewusstsein für die kulturelle Inhomogenität der Nationalstaaten zunehmend in Schwierigkeiten (Luft 1996, 108f), auch Tendenzen zu übernationalen Geschichtsperspektiven stellen den Geschichtsunterricht vor neue Herausforderungen (vgl. Fürnrohr 1993).

Im Zusammenhang mit der Wiederaufnahme des Geschichtsunterrichts in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg war bereits auf die Bedeutung des Geschichtslehrwerks hingewiesen worden. Tatsächlich besaß und besitzt auch heute noch das Schulbuch eine besonders wichtige Funktion im Geschichtsunterricht. Dabei lässt sich ein gewisser Wandel sowohl in

der Anlage als auch in der Verwendung des Schulbuchs im Unterricht feststellen, worauf im Folgenden näher einzugehen ist. Als Grundlage der Ausführungen zum Schulbuch im Geschichtsunterricht dient vor allem die detaillierte Untersuchung von Hilpert (1989). Anhand einer Analyse von Lehrwerken seit den 70er Jahren zeigt Hilpert den Wandel in der Konzeption von Geschichtsschulbüchern. Von den verschiedenen Arten des Geschichtsbuchs (Lehrbuch, Arbeitsbuch, kombiniertes Lehr- und Arbeitsbuch, Lesebuch) war vor den 70er Jahren das Lehrbuch der absolut dominierende Geschichtsbuchtyp. Es bot ein fertiges, geordnetes, weitgehend gedeutetes Orientierungswissen an, die Darstellungsweise war meist konstatierend und wirkte sachlich-objektiv (Rohlfes 1997, 312). Die Reformdiskussionen der 70er Jahre bedeuten dann eine deutliche Zäsur auf dem Geschichtsbuchmarkt. Trotz des Weiterlebens von älteren Werken werden in den Neuentwicklungen nun verstärkt arbeitsunterrichtliche Formen sowie lerntheoretische und -psychologische Aspekte berücksichtigt, wobei die Inhalte allerdings weitgehend unverändert bleiben (Hilpert 1989, 108f). Die Erneuerungen beziehen sich vor allem auf die Hinzunahme von Quellen und anderen Materialien, die allerdings oft nur illustrative Funktion besitzen (Hilpert 1989, 143). Andere Neuerungen sind lesepsychologischer Art, so werden dem Text Informationen und vor allem Fragen vorangestellt (*advance organizer*), die im Leser eine gewisse Erwartungshaltung aufbauen sollen, eine Begründung für die Themenauswahl geben oder verständnisnotwendige Grundlagen aktualisieren (Hilpert 1989, 187). Damit wandelt sich das reine Lehrbuch zu einem kombinierten Lehr- und Arbeitsbuch, einer heute vorherrschenden Lehrwerkform.

Ende der 80er Jahre gibt es eine weitere Zäsur in Bezug auf die Lehrwerke, welche sich diesmal jedoch weniger auf die Darstellungsform, sondern mehr auf die Themenauswahl der Werke bezieht, wobei vor allem die nach 1977 detaillierter verfassten Lehrpläne berücksichtigt werden sowie die Erfahrungen mit der ersten Generation der reformierten Lehrwerke (Hilpert 1989, 142ff). Trotz dieser Erneuerungswelle, die in den 70er Jahren schubartig einsetzte, sind sich die Autoren einig, dass viele Aspekte der Geschichtslehrwerke weiterhin problematisch sind, z.B. Aspekte wie der Status der Quellen im Geschichtsbuch, das Offenlegen der Auswahl- und Darstellungskriterien der Verfasser, aber auch die Rolle der Berücksichtigung des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes (Hilpert 1989, 152; Rohlfes 1997, 312ff).

Zusammenfassend kann bezüglich der Geschichtslehrwerke festgestellt werden, dass diese sich in den letzten 50 Jahren stark gewandelt haben. Von einer Vorherrschaft von Lehrwerken mit fast ausschließlich darstellenden Texten ausgehend entwickelte sich ein breites Spektrum

von verschiedenen Typen, unter denen das kombinierte Lehr- und Arbeitsbuch den größten Anteil besitzt. Neben diesem Typ findet sich aber auch das reine Arbeitsbuch sowie andere Formen wie z.B. Medienhefte, Lesebücher, Sachbücher oder das programmierte Unterrichtswerk (Rohlfes 1997, 311ff). Trotz all dieser Veränderungen wird allerdings von den Autoren herausgestellt, dass das Geschichtslehrwerk nach wie vor einen zentralen Einfluss auf den Geschichtsunterricht ausübt, so dass sein Ruf als "heimlicher Lehrplan" immer noch Gültigkeit besitzt (Rohlfes 1997, 310). Hilpert (1989, 80) verweist diesbezüglich auf eine Fragebogenuntersuchung von Hug, welche die herausragende Bedeutung des Schulbuchs sowohl für den Unterricht selbst als auch für die Unterrichtsvorbereitung des Lehrers bzw. der Lehrerin belegt. In Bezug auf die im Geschichtsschulbuch verwendeten Textsorten lassen sich Veränderungen feststellen, so vor allem die Aufnahme von Quellen, Sekundärliteratur, Bilder, Karten, Statistiken, Diagramme und Übersichtstafeln (Rohlfes 1997, 311), welche den früher vorherrschenden nur darstellenden Text zurückdrängen. Dennoch macht der zusammenhängende Darstellungsteil noch immer gut die Hälfte der Geschichtslehrwerke aus (Hilpert 1989, 143) und stellt somit nach wie vor die wichtigste Textart dar. Die Bedeutung dieser Textform besteht auch darin, dass ihre Lektüre oft einen wichtigen Teil des Unterrichts darstellt. Darüber hinaus dient er dem Schüler sowohl als Unterrichtsnachbereitung als auch zur Prüfungsvorbereitung (Hilpert 1989, 184f).

In diesem Sinne erfüllen die heutigen Geschichtslehrwerke die verschiedenen Anforderungen, die allgemein an Schulbücher gestellt werden, nämlich die Bereitstellung von Informationen, die Steuerung von Lernprozessen sowie das Üben und Festigen des Lernstoffes. Hierbei besteht eine der Grundfragen für die Schulbuchforschung darin, wie verständlich die dargebotenen Informationen sind und in welcher Weise sie vom Lernenden rezipiert werden (Hacker 1983, 352f). Auf diese interessanten Fragen finden sich allerdings bezogen auf die Geschichtslehrwerke kaum Aussagen. Hilpert (1989, 184) führt dazu aus, dass die Wirkung des Mediums Geschichtsbuch im Unterricht weitgehend unbekannt ist. Auch die in den Geschichtsbüchern verwendete Sprache stellt ein vernachlässigtes Thema dar, was nach Hilpert (1989, 185) vor allem auf methodologische Schwierigkeiten zurückzuführen ist. So finden sich in der Literatur eher allgemeine Kritikpunkte wie der Verweis auf verschleiende, verharmlosende und suggestive Formulierungen in den Geschichtsschulbüchern (Lucas, nach: Hilpert 1989, 185). Auch zur bereits angesprochenen Fachsprachenproblematik gibt es in der Literatur kaum Hinweise. Während auf der einen Seite besonders im Rahmen des bilingualen Fachunterrichts darauf hingewiesen wird, dass die geschichtliche Fachsprache relativ wenig spezifisch ist und sich durch Nähe zur Allgemeinsprache auszeichnet (Mäsch 1981, 21), wird

auf der anderen Seite betont, dass gerade die Begriffe der Sprache im Geschichtsunterricht besonders stark durch kulturelle, historische und politische Erfahrungen geprägt sind (Wittenbrock 1995, 113). Daraus lässt sich ableiten, dass zwar auf die sprachlichen Aspekte im Geschichtsunterricht besonders geachtet werden muss, dass die Schwierigkeiten allerdings weniger im Bereich des Fachwortschatzes oder in der Verwendung spezifischer syntaktischer Strukturen liegen, sondern eher im konnotativen Bereich der verwendeten Begriffe.

4.4 Bedeutung für die Untersuchung

Die Grundfragestellung der vorliegenden Untersuchung besteht darin festzustellen, inwieweit die Schülerinnen und Schüler der zweisprachigen Züge der Begegnungsschulen in São Paulo mit dem Anspruch eines auf muttersprachlichem Niveau liegenden Fachunterrichts zurechtkommen. Ein Überblick über die Fachliteratur zum anderssprachigen Fachunterricht legte offen, dass es sich um eine Art des Unterrichts handelt, der auf der einen Seite mit enormen Erwartungen verbunden ist, besonders in Bezug auf den Erwerb und die Verbesserung von Sprachleistungen, auf der anderen Seite aber auch Befürchtungen bestehen, dass aufgrund der eingeschränkten Verstehensleistungen der Schüler diese Art von Unterricht nur zu einem oberflächlichen Verständnis des bearbeiteten Stoffes führen würde, was im Extremfall zu einer verringerten Ausbildung von kognitiven Fähigkeiten führen könnte. Angesichts der oben angestellten Ausführungen zum anderssprachigen Fachunterricht wurde deutlich, dass die Chancen, die in dieser Art des Unterrichtens liegen, in erster Linie davon abhängen, inwieweit das gewählte Unterrichtsmaterial dem Sprachstand der Schüler angemessen ist. So ergibt sich als Grundfrage der vorliegenden Untersuchung: Verstehen die Schüler überhaupt die im Unterricht verwendeten Texte, die doch eigentlich für Muttersprachler konzipiert sind?

Im Literaturüberblick wurde auch auf die besondere Rolle des Lehrers für diese Art des Unterrichts hingewiesen, besonders der sprachlichen, der sprachdidaktischen sowie der fachlichen Voraussetzungen, die eine Lehrkraft für den anderssprachigen Fachunterricht mitbringen muss. Daneben ergeben sich auch Fragen an die Curriculumstruktur, an die in den betreffenden Schulen vorhandenen Stundenansätze für die jeweiligen Fächer bzw. für den Sprachunterricht sowie an Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen den Lehrern. Auch auf diese Fragen wird die vorliegende Untersuchung achten müssen.

Ein Überblick über die Fachsprachenforschung verwies darauf, dass es sich dabei um eine Varietät der Allgemeinsprache handelt, bei der zwar im Prinzip die gleichen phonetischen und morphologischen Elemente verwendet werden, allerdings in zum Teil wesentlich anderer Zusammensetzung. Weitere wichtige Elemente sind die verschiedenen Arten von Fachwortschatz, der hohe Abstraktionsgrad der Fachsprache sowie das Vorherrschen von ganz bestimmten Fachtextformen in spezifischen Sprachverwendungssituationen. Dies bedeutet für die vorliegende Untersuchung, dass eine allgemeine Sprachstandsbestimmung der Schüler unter Umständen wenig über die Voraussetzungen für den betreffenden Fachunterricht aussagt. Um die sprachlichen Voraussetzungen für den Fachunterricht angemessen beurteilen zu können, wird sich die Untersuchung auf Fachtexte zu stützen haben, die im Unterrichtsgeschehen vorkommen und für das Verständnis des jeweiligen Unterrichtsstoffs hohe Bedeutung haben.

Ein weiterer wichtiger Beitrag der Fachsprachenforschung war der enge Bezug zwischen Fachsprache und Fachdenken. Dabei wurde darauf verwiesen, dass dies für den Schüler problematisch werden kann, wenn er oder sie den Zugang zu fachspezifischen Informationen nur über das in einer anderen Sprache erteilte Fach besitzt. In diesem Sinne ist bei der vorliegenden Studie auch zu überprüfen, ob dies für die untersuchten zweisprachigen Zweige zutrifft.

Von den verschiedenen möglichen Fächern wurde für diese Untersuchung das Fach Geschichte ausgewählt. Auf die Gründe für diese Auswahl wurde bereits näher eingegangen (4.2). Wie ebenfalls bereits ausgeführt wurde, sind für den Unterrichtserfolg, besonders im anderssprachigen Fachunterricht, vor allem die rezeptiven Sprachkompetenzen ausschlaggebend, wobei in der vorliegenden Untersuchung wegen der in Kapitel 3 bereits angeführten Argumente auf die Lesefähigkeit abgehoben wird. Dies erscheint auch ganz besonders für den Geschichtsunterricht angemessen, spielt doch gerade dort, wie im vorhergehenden Abschnitt ausgeführt wurde, das Schulbuch als "kodifizierter Bestimmungsfaktor curricularer Lernereignisse" (Hacker 1983, 351) eine außerordentlich wichtige Rolle.

Wie aus der Betrachtung der Geschichtsdidaktik hervorging, hat sich zwar das Geschichtsbuch und seine Rolle im Geschichtsunterricht in den letzten Jahren etwas gewandelt. Neben den reinen darstellenden Texten finden sich nun auch vermehrt arbeitsunterrichtliche Elemente wie Aufgaben, dem Text vorangehende und unterstützende

Fragen sowie zusätzliches Material wie Quellentexte, Tabellen und Schautafeln. Doch gerade wegen dieser Veränderungen besitzt das Geschichtslehrbuch heute im Geschichtsunterricht eine unter Umständen noch größere Rolle, als es eigentlich immer schon besessen hat. Was die im Geschichtsbuch anzutreffenden Textsorten angeht, so hat der früher fast den Gesamtumfang ausmachende darstellende Fachtext zwar an Menge abgenommen, stellt aber nach wie vor noch den umfangreichsten Textteil dar. Neben seiner quantitativen Bedeutung kommt ihm als einem Text, der Überblick verschafft, der die wichtigsten Informationen zusammenfasst und darstellt und der deswegen sowohl von den Lehrern als auch von den Schülern zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts verwendet wird, eine herausragende Bedeutung zu. Aus diesen Gründen erscheint es interessant, zur Feststellung der Fachsprachenkompetenz einen darstellenden Text aus einem der Klassenstufe und Schulart angemessenen Geschichtsschulbuch als Grundlage für einen Leseverständnistest heranzuziehen.

Von den verschiedenen, in Kapitel 3 dargestellten Lesetestverfahren erscheint für die vorliegende Untersuchung die freie Reproduktion oder Nacherzählung eines Geschichtsbuchtextes das angemessenste Verfahren. Auf die Grenzen und Einschränkungen dieses Instruments wurde bereits in 3.3 eingegangen. Für die Anwendung im vorliegenden Fall spricht aber vor allem, dass es in dieser Untersuchung nicht um die Frage geht, trennscharf zwischen Leseverstehen und Gedächtnisprozessen zu unterscheiden, sondern in erster Linie, ob ein Schüler mit einem bestimmten Geschichtsbuchtext zurechtkommt und welche Informationen er oder sie diesem Text entnehmen können. Außerdem interessiert auch, inwieweit ihm oder ihr diese Informationen für weitere Prozesse (Interpretation, Analyse etc.) zur Verfügung stehen. Dabei erscheint es bedeutsam, sowohl Daten über das Allgemeinverständnis als auch das Detailverständnis des Textes zu erheben. Darüber hinaus erlaubt die Nacherzählung eine Analyse von Verständnisfehlern sowie von Zusätzen zum Text, womit man nähere Einblicke in den Verstehensprozess der Schülerinnen und Schüler erhält sowie spezifische Verständnisschwierigkeiten eruieren kann. So erscheint im Fall dieser Untersuchung die Nacherzählung im Vergleich zu anderen Textformen (z.B. Cloze-Test) als die geeignetere Form, vor allem auch angesichts der angeführten Vielfalt von Informationen, die eine Nacherzählung ermöglicht.

Um die so bei Schülern der bilingualen Zweige der Begegnungsschulen gefundenen Daten angemessen beurteilen zu können, müssen sie in Beziehung gesetzt werden zu muttersprachlichen Schülern in Deutschland. Erst damit können die Leseleistungen der

Schüler der Begegnungsschulen in Bezug auf einen am muttersprachlichen Sprachniveau orientierten Unterricht angemessen beurteilt werden und erst so kann festgestellt werden, in welchem Maße die Verwendung der deutschen Sprache für die Schüler eine zusätzliche Belastung und Schwierigkeit darstellt und ob es sich um eine Überlastung handelt, die fachliche Lernprozesse verhindert.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die Beurteilung des Leseverstehens von einem darstellenden Text eines Geschichtsschulbuches Aussagen darüber erlaubt, inwieweit Schüler von Begegnungsschulen mit den sprachlichen Anforderungen im anderssprachigen Fachunterricht Geschichte zurechtkommen. Die Begründung dafür ist, dass es sich bei solchen Texten um Zentralelemente des normalen Geschichtsunterrichts handelt und dass ihr Verständnis dem Schüler Zugang zu den Informationen verschafft, deren Kenntnisse von ihm oder ihr im Rahmen eines solchen Unterrichts erwartet werden. Zur Feststellung des Leseverständnisses erscheint im Rahmen der vorliegenden Fragestellung eine Nacherzählung als das am besten geeignete Instrument, da die dabei produzierten Texte neben Aussagen zum Leseverstehen weitere Analysen erlauben, die tieferen Einblick in Verstehensprozesse und –schwierigkeiten erlauben, was aus pädagogisch-didaktischen Gründen wichtig ist.

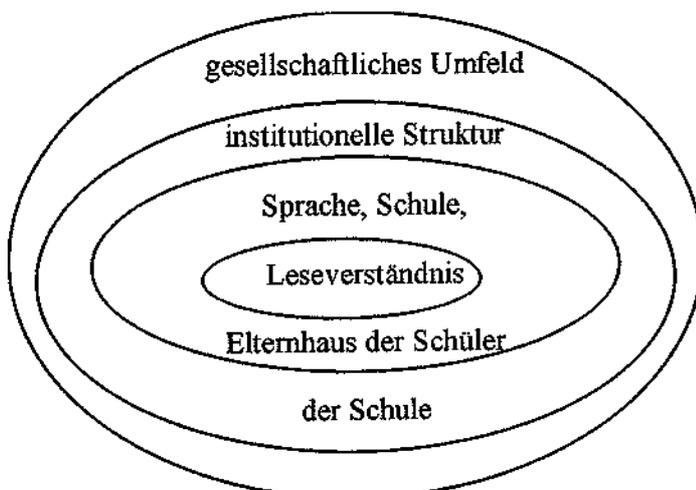
5. Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Die Grundfragestellung der vorliegenden Arbeit zielt auf die Sprachkompetenz von Schülern in bilingualen Zweigen von deutsch-brasilianischen Begegnungsschulen ab und zwar dahingehend, inwieweit diese die sprachlichen Voraussetzungen mitbringen, um an einem an muttersprachlichem Niveau ausgerichteten Fachunterricht mit Gewinn teilzunehmen. Ein Überblick über die dabei ins Spiel kommenden theoretischen Voraussetzungen ergab, dass Zweisprachigkeit nicht auf den schulischen Rahmen reduziert werden kann, sondern dass dabei sowohl der gesellschaftliche als auch der individuelle sprachliche Kontext zu berücksichtigen sind. Erst vor diesem Hintergrund sind die betreffenden zweisprachigen Zweige sowie ihre linguistische und fachliche Konzeption zu betrachten (Kapitel 2). Von den verschiedenen, im Unterricht verlangten sprachlichen Kompetenzen kommt dem Leseverstehen eine herausragende Bedeutung zu, besonders in einem Umfeld, in dem diese Sprache außerhalb der Schule kaum noch präsent ist. Eine eingehende Analyse der beim Lesen ablaufenden Prozesse (Kapitel 3) verwies auf eine komplexe Interaktion zwischen Text und Leser, wobei deutlich wurde, dass die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen von Seiten des Lesers einen wichtigen Einfluss auf die beim Lesen angewandten Strategien und Prozesse ausüben und damit den Rahmen vorgeben, innerhalb dessen die Verstehensprozesse ablaufen. Die Betrachtung des Fachunterrichts in einer anderen Sprache (Kapitel 4) machte schließlich deutlich, dass der Unterrichtserfolg im Wesentlichen davon abhängt, ob die fachlichen, vor allem aber die sprachlichen Anforderungen an die Schüler sich in einem Rahmen bewegen, der für diese bewältigbar ist und von ihnen als anregend und stimulierend empfunden wird. Eine Analyse der Geschichtsdidaktik machte deutlich, dass das Geschichtsbuch nach wie vor einen tragenden Bestandteil des Geschichtsunterrichts darstellt und dieses damit auch sinnvollerweise als Referenz herangezogen werden kann, wenn es darum geht, die sprachlichen Anforderungen des Geschichtsunterrichts greifbar zu machen. Zusammengefasst sind dies die theoretischen Prämissen, von denen die vorliegende Untersuchung ausgeht, deren Durchführung und Resultate in diesem Kapitel dargestellt werden. Dabei wird zunächst im ersten Abschnitt auf die Anlage und die Durchführung der Untersuchung eingegangen, um sodann in einem zweiten Abschnitt die Datenauswertung und die Ergebnisse darzustellen, welche dann in Kapitel 6 eingehender analysiert und diskutiert werden.

5.1 Anlage und Durchführung der Untersuchung

Angesichts der Vielfalt der Faktoren, die auf die Grundfragestellung der vorliegenden Untersuchung einwirken, ist ein der Komplexität dieses Feldes angemessenes Forschungsdesign notwendig. Den Kern der Untersuchung stellt ein Leseverständnistest dar, der in Form einer Nacherzählung Aussagen zum Leseverstehen, aber auch zu den beim Lesen ablaufenden Prozessen von Schülern von deutsch-brasilianischen Begegnungsschulen macht. Um für die dabei erhaltenen Daten Vergleichsmöglichkeiten zu haben, wurde der gleiche Test Schülern der selben Klassenstufe (8. Klasse) in drei Gymnasien in Deutschland vorgelegt. Ein Vergleich der Testergebnisse der deutschen und der brasilianischen Klassen gibt bereits wichtige Hinweise zur Sprachkompetenz der Schüler der Begegnungsschulen. Um die Daten zum Leseverstehen angemessen beurteilen zu können, wurde den Schülern zusammen mit dem Leseverständnistest ein Fragebogen zur Sprachbiographie und zum Sprachumfeld, zur Schule und zum Elternhaus vorgelegt. Weitere Informationen zur Schule, zum Curriculum und zum Unterricht wurden durch Interviews mit den zuständigen Geschichtslehrern und der Schulleitung erhoben. Eine Einordnung der Begegnungsschulen in den gesamtgesellschaftlichen Rahmen Brasiliens schließlich wird durch eine sozio-historische Analyse (Kapitel 2.1 – Exkurs: Die deutsche Sprache in Brasilien) ermöglicht. So lässt sich das Untersuchungsdesign graphisch in Form von konzentrischen Ringen darstellen, die vom Kernpunkt "Leseverstehenstest" über das sprachliche, schulische und elterliche Umfeld der Schüler und über die institutionelle Struktur der Schule hin auf den gesamtgesellschaftlichen Rahmen verweisen.

Abbildung 1: Untersuchungsdesign



Für die Durchführung der Untersuchungen waren gewisse Einschränkungen vorzunehmen (Schulfach, Klassenstufe), deren Auswahl aber so getroffen werden musste, dass die dabei erhobenen Daten exemplarisch für die zweisprachigen Zweige der betreffenden Schulen stehen konnten. Auf die Gründe für die Auswahl des Faches Geschichte wurde bereits in Kapitel 4.2 näher eingegangen. Es war vor allem die Bedeutung der Sprache für den Geschichtsunterricht, die dieses Fach zu einem geeigneten Untersuchungsfeld machte. Wenn auch aus der Sprachkompetenz in diesem Fachgebiet nicht mit Sicherheit auf die in anderen Fächer geschlossen werden kann, so ist doch sinnvollerweise anzunehmen, dass die Fähigkeit, Geschichtsbuchtexte lesen und verstehen zu können, auf Sprachkenntnisse hinweist, die dem Schüler ermöglichen, deutschsprachigem Fachunterricht auch in anderen Fächern zu folgen. Von den verschiedenen möglichen Klassenstufen wurde die 8. Klasse ausgewählt. Da in der Grundschule ein weitgehend fächerintegrierender Unterricht durchgeführt wird, andererseits in der Oberstufe sich bereits erhebliche Unterschiede zwischen dem deutschen (13 Schuljahre) und dem brasilianischen (11 Schuljahre) Curriculum ergeben und außerdem die Schülerschaft bereits relativ reduziert ist, erschien es sinnvoll, eine Klasse aus der Sekundarstufe I auszuwählen. Die Entscheidung für die 8. Klasse ergab sich, da die Schüler der 8. Klasse bereits eine gewisse Erfahrung im Fach- und Geschichtsunterricht haben. Dies wäre in einer 7. Klasse problematisch, da das Fach Geschichte nach dem deutschen Lehrplan erst in dieser Klassenstufe eingeführt wird. Eine höhere Klassenstufe als die 8. zu wählen hätte bedeutet, weitere störende Faktoren mit in die Untersuchung einzubeziehen, denn in Brasilien gehören die Schüler der 9. Klasse bereits zur Oberstufe, was sowohl Auswirkungen auf den Unterricht, aber auch auf das Selbstverständnis der Schüler hat. Von daher erschien die 8. Klassenstufe für eine solche Untersuchung als am besten geeignet.

Die Datenerhebung fand 1997 und 1998 statt. Nach Gesprächen mit den Schulleitungen der beiden Begegnungsschulen in São Paulo sowie mit Geschichtslehrern im September 1997 wurde eine Voruntersuchung mit insgesamt vier Schülern durchgeführt. Dabei lasen und kommentierten die Schüler Geschichtsbuchtexte, wodurch ein erster Eindruck über die Kompetenz im Umgang mit Lehrbuchtexten gewonnen wurde. Außerdem wurden die Schüler zu ihrer Sprachbiographie, zu ihrem Sprachumfeld und zu Schuldaten befragt. Das kommentierte Lesen und die Interviews wurden aufgenommen und standen so einer späteren Auswertung zur Verfügung. Ausgehend von diesen Erfahrungen wurden nun der eigentliche Leseverständnistest und der Fragebogen entwickelt und mit Schülern aus einer 9. Klasse durchgesprochen. Nach letzten kleinen Änderungen wurde der Text und der Fragebogen im

Oktober 1997 mit der einen 8. Klasse des Deutschen Zweigs der Humboldtschule und mit den beiden 8. Klassen des Deutschen Zweigs der Porto Seguro Schule durchgeführt.

Im Januar 1998 wurde dann die Untersuchung in Deutschland vorgenommen. Nach der Erlaubniserteilung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung von Rheinland-Pfalz wurde zuerst Kontakt mit drei verschiedenen Gymnasien in Landau, Neustadt/Weinstraße und Ludwigshafen aufgenommen, um das geplante Vorhaben mit der Schulleitung abzusprechen. Die Eltern wurden in einem Schreiben auf Absicht und Zweck der Untersuchung hingewiesen und auch darauf, dass die Teilnahme ihrer Kinder an der Studie freiwillig sei. Schließlich wurde an den drei Schulen mit jeweils einer 8. Klasse die Untersuchung durchgeführt, welche denselben Leseverständnistest der brasilianischen Klassen umfasste sowie eine an die andere sprachliche Situation angepasste Version des Fragebogens.

5.2 Auswertung und Darstellung der Daten

Als Textgrundlage für den Leseverständnistest wurde ein Text aus einem Geschichtsbuch ausgewählt. Der Hauptgrund, sich für eine Untersuchung des Textverständnisses im Bezug auf Schulbücher zu entscheiden, ist ein curricularer. Wenn die Analyse sich vor allem mit der Frage beschäftigt, inwieweit die Schüler der Begegnungsschulen über die notwendige Sprachkompetenz verfügen, um mit einem muttersprachlich geprägten Unterricht zurechtzukommen, ist zu fragen, an welchen Kriterien man das muttersprachliche Niveau festmachen kann. Dies könnte zwar auch am Sprachverhalten des Lehrers beobachtet werden, jedoch liefern die Schulbücher objektiverbare Daten. Daneben stellen sie in vielen Fällen einen „heimlichen Lehrplan“ dar (Rohlfes 1997, 310). Zudem werden die Anforderungen des Lehrplans in den Schulbüchern besonders deutlich, nicht zuletzt auch das verlangte sprachliche Niveau. Ihre hohe Bedeutung erhalten Schulbücher vor allem durch ihren Einfluß auf den konkreten Unterricht (Strukturierung, Stoffverteilung, wichtiges Instrument zur Unterrichtsvorbereitung), wie bereits im vorherigen Kapitel dargestellt wurde; zusätzlich erhalten sie durch die Genehmigungspraxis einen offiziellen Charakter und stellen somit eine Konkretisierung der staatlichen Lehrpläne dar (Hacker 1983, 351). Schon im normalen Schulleben bedienen sich viele Lehrerinnen und Lehrer gerne des Schulbuchs als Planungs-, Vorbereitungs- und Übungsinstrument (Hilpert 1989, 80). Dies dürfte sich in einer eher unsicheren Situation, wie sie der Unterricht im Ausland unter anderen Bedingungen als den gewohnten darstellt, noch verstärken.

Bei der Auswahl des Textes wurde ein Thema gewählt, das sowohl der deutschen als auch der brasilianischen Schülergruppe möglichst gleich fremd war. So wurde ein Text über das zaristische Rußland ausgewählt, da dieses Thema keine unmittelbare Nähe zur Lebenswelt beider Schülergruppen besaß und da es, laut Lehrplan, bis dahin noch nicht im Unterricht durchgenommen worden war, um so die zusätzliche Variable Unterrichtsauswirkungen zu vermeiden. Der ausgewählte Text ist einem Lehrwerk entnommen, das für die 8. Klasse der Realschule ausgewiesen ist. Es handelt sich um den ersten Text zu dem Kapitel über Rußland und die Sowjetunion, so dass vom Lehrbuchautor für das Textverständnis keine weiteren Informationen aus vorhergehenden Texten vorausgesetzt werden konnte. Bei der Darbietung wurde darauf geachtet, dass diese in gleicher Weise wie im Lehrbuch durchgeführt wurde, also kleine Einleitung, einleitende Frage, und danach die Darbietung des Textes mit einer Worterklärung.

Abbildung 2: Vorlagentext

Dieser Text berichtet von Rußland im 19. Jahrhundert.

Rußland erlebte 1917 eine Revolution, aus der der erste sozialistische Staat, die Sowjetunion, hervorging. Die kommunistischen Führer Rußlands haben die Zarenherrschaft abgelöst, setzten jedoch in vielem die Politik aus dem Zarenreich fort.

- Welche Politik machten die Zaren im 19. Jh.?

Lies nun den Text bitte gründlich durch, so daß Du nachher die wichtigsten Gedanken wiedergeben kannst.

Ausdehnung nach Osten. Im 19. Jh. wurde Sibirien, das schon lange zum russischen Zarenreich gehörte, planmäßig besiedelt und wirtschaftlich erschlossen. Auf Alaska konnte der Zar verzichten. Er verkaufte das riesige Gebiet für 7 Millionen Rubel an die USA. In Zentralasien rückte der Zar die russische Grenze immer weiter nach Osten und Süden voran: Turkestan, Taschkent, Samarkand, Buchara und weitere Chanate wurden dem russischen Reich als Kolonien einverleibt. „Wir brauchen die Eroberung Asiens“, schrieb der Dichter Dostojewskij 1881, „weil Rußland nicht nur in Europa, sondern auch in Asien liegt, weil der Russe nicht nur Europäer, sondern auch Asiate ist. Und noch mehr als das: in Asien liegen vielleicht noch mehr unsere Hoffnungen als in Europa.“

Schon 1858/60 hatte man China in „ungleichen Verträgen“ gezwungen, das Gebiet an Amur und Ussuri an Rußland abzutreten. 1850 wurde Wladiwostok (zu deutsch: „Beherrsche den Osten“) am Pazifischen Ozean gegründet, 1875 gewann Rußland die Insel Sachalin. „Wo einmal die russische Fahne aufgezogen ist“, hieß es in St. Petersburg, „da soll sie nicht wieder heruntergeholt werden.“ Rußland brauchte keine überseeischen Kolonien; mit Nordasien hatte es ein Riesengebiet, das es wirtschaftlich nutzen konnte, denn viele Rohstoffe lagern dort. Wichtig für die Erschließung dieses großen Gebietes war der Bau der Transsibirischen Eisenbahn (1891-1904).

Wortklärung

Zar: Kaiser von Rußland (kommt von "Caesar")

Wenn Du den Text gründlich durchgelesen hast, dann schließe die Augen und versuche Dir den geschilderten Sachverhalt vorzustellen. Blättere nun um.

Der Text wurde einmal laut vorgelesen, danach stand den Schülern Zeit zur Verfügung, um sich den Text in Ruhe durchzulesen. Nach dem Durchlesen wurde umgeblättert, und die Schüler wurden aufgefordert, den Inhalt des vorher gelesenen Textes so gut wie möglich

wiederzugeben. Auf der nächsten Seite wurde den brasilianischen Schülern das Angebot gemacht, falls sie mit der Nacherzählung auf Deutsch Schwierigkeiten hätten, könnten sie auch die portugiesische Sprache verwenden. Von diesem Angebot machten allerdings nur 9 von 59 Schülern Gebrauch. Ein Schüler schrieb die Nacherzählung nur auf Portugiesisch, und ein Schüler mischte die beiden Sprachen satzweise. Nach der Nacherzählung wurden die Schüler gebeten, einen Fragebogen zur Sprachbiographie und zum Sprachumfeld, zur Schule und zum Elternhaus auszufüllen.

Die Nacherzählungen der Schüler wurden auf einen Auswertungsbogen übertragen und anschließend auf sechs verschiedene Dimensionen des Leseverstehens hin analysiert: Globalverständnis, Detailverständnis, falsches Verständnis, Textlänge, Textkohärenz und Zusätze. Eine Korrelationsanalyse dieser 6 Faktoren soll etwaige Zusammenhänge zwischen ihnen erhellen.

Die im Fragebogen erhobenen Daten dienen zum einen der Beschreibung und dem Vergleich der untersuchten Gruppen. Zum anderen interessiert im Zusammenhang dieser Untersuchung auch das Sprachprofil der Schüler, die Sprachbiographie und das Sprachmilieu, um von hier aus eventuelle Verbindungen mit dem Leseverstehen herstellen zu können. Schließlich erschien es noch interessant, Bezüge zwischen Leseverstehen und Sozial- und Individualdaten zu untersuchen, die in Lesestudien immer wieder herausgestellt werden (vgl. z.B. Lehmann, 1995). Die hierbei verwendeten Faktoren werden zu den Lesefaktoren in Beziehung gesetzt, um mögliche Einflüsse auf das Leseverstehen herauszuarbeiten. Eine Differenzierung zwischen den Schülern in Deutschland und in Brasilien erlaubt es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Leseverstehen, aber auch bei den beeinflussenden Faktoren festzustellen.

5.2.1 Textfaktoren

Die Schwierigkeit, das Leseverstehen eines Schülers zu überprüfen, ist jedem Lehrer bekannt, handelt es sich doch um eine Fähigkeit, die sich nur indirekt erfassen läßt. Auf die möglichen Verfahren wurde in Kapitel 3 eingegangen. In der vorliegenden Studie wird das nicht ganz unproblematische Verfahren der Nacherzählung gewählt. Die Hauptschwierigkeit liegt dabei in einer eigentlich unzulässigen Vermischung von Sprachrezeption und Sprachproduktion, denn bei diesem Verfahren wäre es durchaus denkbar, dass ein Schüler den Text zwar versteht, jedoch von seiner Sprachproduktion her nicht in der Lage ist, eine Nacherzählung zu

schreiben. Ein weiterer Problempunkt ist die Auswertung, da, im Gegensatz zum Cloze-Test, erst Kriterien für eine Auswertung der Nacherzählung entwickelt werden müssen.

Diese Nachteile erscheinen aber im konkreten Fall als nicht so problematisch. Zum einen handelt es sich um Schüler, die bereits über eine hohe Sprachkompetenz verfügen, so dass die Sprachproduktion in Form einer Nacherzählung keinen so starken Hinderungsgrund mehr darstellen sollte wie bei Fremdsprachlern. Außerdem wurde die Möglichkeit eines Ausweichens in die Muttersprache eingeräumt. Die durch die Textproduktion eingebrachte Unschärfe in der Beurteilung des Leseverstehens erscheint vertretbar, denn einerseits ist sie prinzipiell nicht überwindbar, da das Leseverstehen immer nur indirekt erfasst werden kann, andererseits verfolgt die vorliegende Untersuchung nicht in erster Linie psycholinguistische Interessen, sondern pädagogisch-didaktische. Von daher richtet sich das Interesse dieser Untersuchung vor allem auf die Vorstellungen, Bilder und Repräsentation, die der Schüler anhand eines Textes aufbaut, ohne ihn in ein bereits vorher festgelegtes Raster hineinzupressen, wie dies z.B. bei Multiple-Choice-Fragen der Fall ist. So liegt mit den Nacherzählungen eine Datenbasis vor, die in diesem Sinne vielsagender und weiter interpretierbar ist, als eine präzise Angabe über die Anzahl von richtig ausgefüllten Lücken, wie es beim Cloze-Test der Fall ist. Aufgrund des vorliegenden Textes besteht die Möglichkeit, sowohl das Globalverständnis wie das Detailverständnis zu erfassen, aber auch didaktisch bedeutsame Elemente wie Zusätze zum Text oder ein Fehlverstehen. Dies kann im Kontext des vom Schüler entworfenen Textes interpretiert werden und erlaubt so z.B. Aussagen über Verständnisprobleme von Lehrbuchtexten, was aus pädagogischer Sicht von Bedeutung ist. Die Analyse der Zusätze und des Fehlverstehens erlaubt es, auch qualitative Elemente in die Auswertung miteinzubeziehen, was angesichts der Komplexität des pädagogischen Alltags, der sich nicht auf einige wenige Faktoren reduzieren läßt, ausgesprochen wichtig erscheint.

5.2.1.1 Globalverständnis

Ein Text, vor allem ein Fachtext, kann unter dem Gesichtspunkt betrachtet werden, dass er eine Vielzahl von Informationen enthält, mit denen sich der Leser während des Leseprozesses auseinandersetzt. Ohne nun näher auf den beim Leser ablaufenden Leseprozeß einzugehen (siehe Kapitel 3) kann man festhalten, dass die im Text enthaltenen Informationen auf verschiedenen Ebenen liegen können. Ganz grob kann man diese Ebenen in die eine Kernaussage eines Textes, in verschiedene Zentralessagen einzelner Abschnitte und die

Detailinformationen, die im Text aufgeführt sind, einteilen. Es ist zwar bekannt, dass fremdsprachige Leser häufig nicht alle Details eines Textes aufnehmen können, dass es ihnen aber oft gelingt, aufgrund ihres Sprach- und Weltwissens (Kenntnis ähnlicher Sprachen, Internationalismen, Strukturierung des Textes, Vertrautheit mit dem Thema) wichtige Zentralessagen des Textes zu verstehen.

Bezogen auf den Text der vorliegenden Untersuchung wurden nun zu jedem Abschnitt Zentralessagen formuliert sowie eine Kernaussage des Gesamttextes. Danach wurde überprüft, ob diese in den Nacherzählungen der Schüler auftauchten. Zur Auswertung ist zu sagen, dass hierbei natürlich nicht auf Sprachfehler in der Nacherzählung geachtet wurde; auch wenn die Sprachen gemischt wurden oder, wie in einem Fall, nur ein portugiesischer Text abgegeben wurden, blieb dies bei der Beurteilung des Leseverständnisses unberücksichtigt. Das einzige Kriterium war, dass die betreffenden Inhaltspunkte für den Leser noch erkennbar sein mussten. Die Begründung für diese „Großzügigkeit“ liegt darin, dass es in dieser Untersuchung um das Leseverstehen und nicht um die Textproduktion geht.

Ausdehnung nach Osten. Im 19. Jh. wurde Sibirien, das schon lange zum russischen Zarenreich gehörte, planmäßig besiedelt und wirtschaftlich erschlossen. Auf Alaska konnte der Zar verzichten. Er verkaufte das riesige Gebiet für 7 Millionen Rubel an die USA. In Zentralasien rückte der Zar die russische Grenze immer weiter nach Osten und Süden voran: Turkestan, Taschkent, Samarkand, Buchara und weitere Chanate wurden dem russischen Reich als Kolonien einverleibt. „Wir brauchen die Eroberung Asiens“, schrieb der Dichter Dostojewskij 1881, „weil Rußland nicht nur in Europa, sondern auch in Asien liegt, weil der Russe nicht nur Europäer, sondern auch Asiate ist. Und noch mehr als das: in Asien liegen vielleicht noch mehr unsere Hoffnungen als in Europa.“ Schon 1858/60 hatte man China in „ungleichen Verträgen“ gezwungen, das Gebiet an Amur und Ussuri an Rußland abzutreten. 1850 wurde Wladiwostok (zu deutsch: „Beherrsche den Osten“) am Pazifischen Ozean gegründet, 1875 gewann Rußland die Insel Sachalin. „Wo einmal die russische Fahne aufgezo-gen ist“, hieß es in St. Petersburg, „da soll sie nicht wieder heruntergeholt werden.“ Rußland brauchte keine überseeischen Kolonien; mit Nordasien hatte es ein Riesengebiet, das es wirtschaftlich nutzen konnte, denn viele Rohstoffe lagern dort. Wichtig für die Erschließung dieses großen Gebietes war der Bau der Transsibirischen Eisenbahn (1891-1904).

Kernaussage des Gesamttextes:

Rußland dehnt sich aus.

Zentralessage der einzelnen Abschnitte:

1. Sibirien wird erschlossen.
2. Alaska wird verkauft.
3. Rußland erhält Kolonien im Süden und Osten.
4. Rußland, europäisch und asiatisch, setzt auf seinen asiatischen Teil.
5. Rußland gewinnt Gebiete von China.
6. Rußland dehnt sich bis zum Pazifischen Ozean aus (Wladiwostok, Sachalin).
7. Rußland will die besetzten Gebiete nicht mehr hergeben.
8. Rußland hat durch seine Kolonien in Nordasien ein wirtschaftlich interessantes Riesenreich.
9. Zur Erschließung wird eine Eisenbahn gebaut.

Eine erste Übersicht über die Ergebnisse zeigt, dass die meisten Schüler die Kernaussage des Textes erfaßten. Bei den Texten, bei denen dies nicht der Fall war, handelte es sich meist um sehr kurze Texte, die einige Einzelheiten des Textes wiedergaben, ohne jedoch an einer Stelle anzudeuten, dass sie die Grundaussage verstanden hätten. Das Nichterfassen der Kernaussage

ist allerdings nicht nur auf brasilianische Schüler beschränkt, in der Mehrheit handelt es sich sogar um Schüler aus Deutschland. Mögliche Gründe für dieses überraschende Ergebnis werden in Kapitel 6 eingehender diskutiert, es soll aber schon darauf hingewiesen werden, dass dabei auch Motivationsgründe eine Rolle spielen können.

Tabelle 2: Verständnis der Kernaussage

Kernaussage	brasilianische Klassen (n = 59)	deutsche Klassen (n = 73)
verstanden	56	62
nicht verstanden	3	11

Der nächste Schritt war das Auszählen der richtig verstandenen Zentralessagen der Abschnitte, wobei bei der Klassifizierung relativ großzügig vorgegangen wurde. Wenn die Zentralessage nur teilweise im Schülertext wiedergegeben wurde, wurde sie mit einem halben Punkt bewertet. Bei 9 Zentralessagen waren 9 Punkte zu erreichen, was jedoch keinem Schüler gelang. Eine Übersicht über die einzelnen Klassen ergibt überraschend große Unterschiede, sowohl bei den deutschen als auch bei den brasilianischen Klassen, wobei die Unterschiede zwischen den jeweils höchsten und niedrigsten Werten jedes Landes signifikant sind, auch dieses Ergebnis wird in Kapitel 6 zu diskutieren sein.

Tabelle 3: Mittelwerte des Globalverständnisses je Klasse

Land	Schule bzw. Klasse	Mittelwert richtig erkannter Zentralessagen (9)	Mittelwert teilweise richtig erkannter Zentralessagen	Globalverständnis des Textes
brasilianische Klassen	Humboldtschule	3,43	0,86	3,86
	Porto Seguro 1	5,00	0,13	5,07
	Porto Seguro 2	4,91	0,23	5,02
deutsche Klassen	Max Slevogt	4,33	0,59	4,63
	Leibniz	5,05	0,41	5,25
	Carl Bosch	3,63	0,25	3,75
Gesamt		4,44	0,39	4,63

Globalverständnis: Mittelwert richtig erkannter Zentralessagen + (Mittelwert teilweise erkannter Zentralessagen x 0,5)

Angesichts der Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen stellt sich die Frage, ob sich auch Unterschiede zwischen den deutschen und den brasilianischen Klassen nachweisen lassen. Ein Vergleich der Mittelwerte dieser beiden Gruppen zeigt jedoch, dass diese sich praktisch nicht unterscheiden, der geringfügige Unterschied zu Gunsten der brasilianischen Klassen ist nicht signifikativ. Mit anderen Worten, das Globalverständnis des Vorlagetextes ist bei den brasilianischen und deutschen Klassen gleich.

Tabelle 4: Mittelwerte des Globalverständnisses je Land

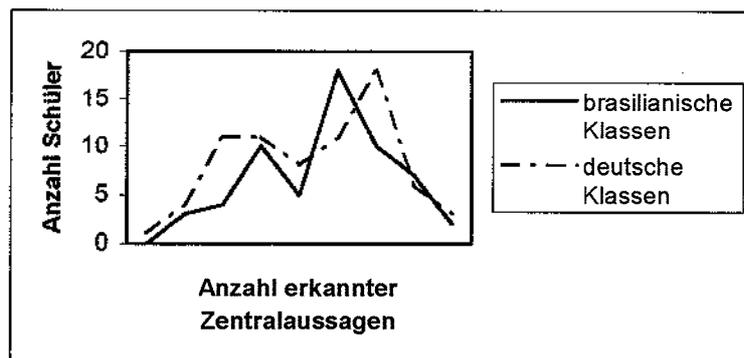
	Mittelwerte des Globalverständnisses
brasilianische Klassen	4,76
deutsche Klassen	4,53
Gesamt	4,63

Bereits in Bezug auf die Kernaussage des Textes war darauf verwiesen worden, dass es einige Schüler gab, die diese nicht erkannt oder zumindest in ihrer Nacherzählung nicht benannten. Auch beim Globalverständnis ergeben sich enorme Unterschiede unter den Schülern, so erwähnten die Schüler zwischen 0,5 und 8 Zentralessagen in ihren Nacherzählungen. Die Tabelle und die Grafik zeigen die Verteilung der Schüler nach Anzahl erwähnter Zentralessagen an, und zwar für die Gesamtgruppe, sowie getrennt nach den deutschen und den brasilianischen Klassen. Für die Grafik wurden die Werte der halben und ganzen Punkte jeweils zusammengefasst.

Tabelle 5: Verteilung der Schüler nach Anzahl der Zentralessagen

Gruppierung der Propositionen	Anzahl von Schülern in brasilianischen Klassen (n = 59)	Anzahl von Schülern in deutschen Klassen (n = 73)	Gesamtzahl (n = 132)
0,5	0	1	1
1	1	3	4
1,5	2	1	3
2	3	7	10
2,5	1	4	5
3	8	6	14
3,5	2	5	7
4	5	5	10
4,5	0	3	3
5	17	9	26
5,5	1	2	3
6	7	15	22
6,5	3	3	6
7	6	4	10
7,5	1	2	3
8	2	3	5
Mittelwert	4,76	4,53	4,63
Standardabweichung	1,73	1,94	1,85

Abbildung 3: Verteilung der Schüler nach Anzahl der Zentraussagen



Die Grafik verdeutlicht zum einen die hohe Streuung innerhalb beider Gruppen, sie zeigt zum anderen aber auch, dass eine gewisse Trennung zwischen Nacherzählungen mit höheren und solchen mit niedrigeren Werten besteht, verdeutlicht durch den Einbruch in der Mitte. Es zeigen sich auch gewisse Unterschiede zwischen den deutschen und den brasilianischen Klassen, trotz der fast gleichen Mittelwerte. Bei den deutschen Klassen finden sich mehr Nacherzählungen mit niedrigeren Werten, aber auch mehr mit höheren Werten, während bei den brasilianischen Klassen diese Unterschiede nicht so groß sind. Dies drückt sich auch in den unterschiedlichen Standardabweichungen aus.

5.2.1.2 Detailverständnis

Im vorigen Abschnitt war bereits von den verschiedenen Inhaltsebenen eines Textes gesprochen worden. Um nun neben dem Globalverständnis auch das Detailverständnis der Schüler feststellen zu können, wurden die einzelnen im Text enthaltenen Detailinformationen in Form von Propositionen ausgezählt und einzeln aufgeführt.

Ausdehnung nach Osten. Im 19. Jh, wurde Sibirien, das schon lange zum russischen Zarenreich gehörte, planmäßig besiedelt und wirtschaftlich erschlossen. Auf Alaska konnte der Zar verzichten. Er verkaufte das riesige Gebiet für 7 Millionen Rubel an die USA. In Zentralasien rückte der Zar die russische Grenze immer weiter nach Osten und Süden voran: Turkestan, Taschkent, Samarkand, Buchara und weitere Chanate wurden dem russischen Reich als Kolonien einverleibt. „Wir brauchen die Eroberung Asiens“, schrieb der Dichter Dostojewskij 1881,

- (1) Es geschah im 19. Jhdt.
- (2) Sibirien gehörte schon lange zum russischen Zarenreich.
- (3) Es geschieht etwas mit Sibirien.
- (4) Es wird planmäßig besiedelt und wirtschaftlich erschlossen.
- (5) Alaska wurde nicht gebraucht.
- (6) Alaska ist riesig.
- (7) Alaska wurde verkauft
- (8) für 7 Millionen
- (9) Rubel
- (10) vom Zar
- (11) an die USA.
- (12) Der Zar erobert ...
- (13) Man rückt die russische Grenze voran.
- (14) Man rückt sie in (Zentral)-Asien voran.
- (15) Man rückt sie nach Osten voran.
- (16) Man rückt sie nach Süden voran.
- (17) Rußland bekommt Kolonien.

„weil Rußland nicht nur in Europa, sondern auch in Asien liegt, weil der Russe nicht nur Europäer, sondern auch Asiate ist. Und noch mehr als das: in Asien liegen vielleicht noch mehr unsere Hoffnungen als in Europa.“

Schon 1858/60 hatte man China in „ungleichen Verträgen“ gezwungen, das Gebiet an Amur und Ussuri an Rußland abzutreten. 1850 wurde Wladiwostok (zu deutsch: „Beherrsche den Osten“) am Pazifischen Ozean gegründet, 1875 gewann Rußland die Insel Sachalin. „Wo einmal die russische Fahne aufgezo-gen ist“, hieß es in St. Petersburg, „da soll sie nicht wieder heruntergeholt werden.“ Rußland brauchte keine überseeischen Kolonien; mit Nordasien hatte es ein Riesengebiet, das es wirtschaftlich nutzen konnte, denn viele Rohstoffe lagern dort. Wichtig für die Erschließung dieses großen Gebietes war der Bau der Transsibirischen Eisenbahn (1891-1904).

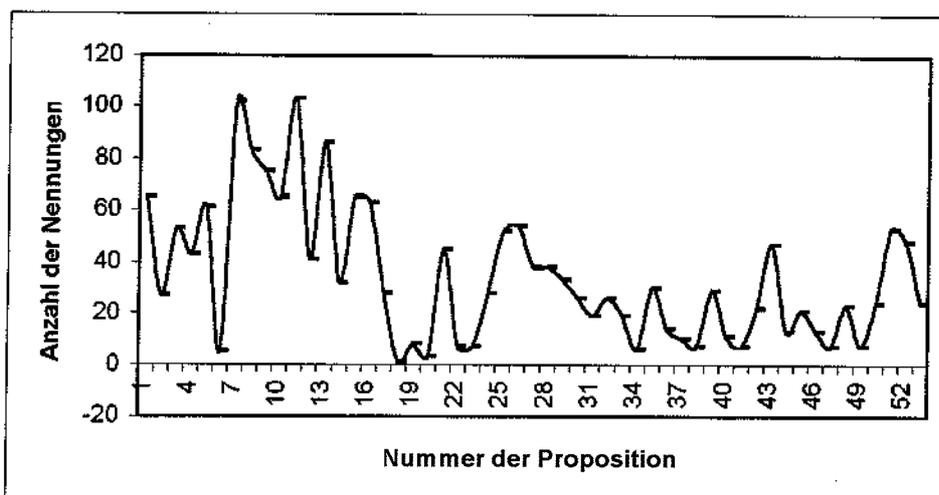
- (18) Die Kolonien sind Chanate.
- (19) Sie heißen Turkestan, Taschkent, Samarkand, Buchara.
- (20) Auch andere Chanate werden Kolonien.
- (21) Ein Dichter schreibt etwas darüber.
- (22) Er heißt Dostojewskij.
- (23) Er schreibt im Jahre 1881.
- (24) Rußland braucht die Eroberung Asiens.
- (25) Rußland liegt nicht nur in Europa.
- (26) Rußland liegt auch in Asien.
- (27) Der Russe ist nicht nur Europäer.
- (28) Der Russe ist auch Asiate.
- (29) In Asien liegen vielleicht noch mehr die Hoffnungen Rußlands als in Europa.
- (30) Man hatte China zu Gebietsabtretungen gezwungen.
- (31) Das war 1858/69.
- (32) Es geschah durch Verträge.
- (33) Die Verträge waren ungleich.
- (34) Das Gebiet, das China an Rußland abtreten mußte, liegt an Amur und Ussuri.
- (35) Wladiwostok wird gegründet.
- (36) Die Gründung erfolgt 1850.
- (37) Wladiwostok liegt am Pazifischen Ozean.
- (38) Wladiwostok heißt: Beherrsche den Osten.
- (39) Rußland gewinnt eine Insel.
- (40) Die Insel heißt Sachalin.
- (41) Sie wird 1875 gewonnen.
- (42) In St. Petersburg sagt man:
- (43) Wo die russische Fahne aufgezo-gen ist, soll sie nicht wieder heruntergeholt werden.
- (44) Rußland braucht keine überseeischen Kolonien.
- (45) Rußland hat ein Riesenreich.
- (46) Das Riesenreich liegt in Nordasien.
- (47) Rußland kann das Riesenreich wirtschaftlich nutzen.
- (48) Dort liegen viele Rohstoffe.
- (49) Das Gebiet muß erschlossen werden.
- (50) Für die Erschließung ist eine Eisenbahn wichtig.
- (51) Die Eisenbahn heißt Transsibirische Eisenbahn.
- (52) Die Eisenbahn mußte gebaut werden.
- (53) Sie wurde 1891-1904 gebaut.

Mit diesem Schema lassen sich nun die Schülernacherzählungen detaillierter analysieren, weil ausgezählt werden kann, welche Propositionen sich in den Nacherzählungen der Schüler wiederfinden. Bei dieser Auszählung ergibt sich naturgemäß ein gewisser Ermessensspielraum, wenn der Schüler die betreffende Proposition sprachlich oder auch inhaltlich umgeformt hatte. So wurden zwei Kategorien geschaffen: Propositionen, die inhaltlich im wesentlichen erfaßt und wiedergegeben wurden und solche, die umgeformt wurden oder einen Teil des Inhalts vermissen ließen. Propositionen, die falsch umgeformt wurden, werden als „Falschverstehen“ eingestuft, welches zusammen mit den falsch verstandenen Stellen an anderer Stelle näher betrachtet wird. Für jede wiedergegebene Proposition der 53 im Text aufgeführten wurde ein Punkt vergeben, für jede umgeformte ein

halber Punkt. Die Summe ergibt dann einen Wert, der das Detailverständnis des Textes von Schülerseite aus darstellt.

Bevor auf das Detailverständnis der Schüler näher eingegangen wird, soll zunächst einmal der Vorlagetext eingehender betrachtet werden, wozu sich die Propositionen ebenfalls eignen. Es zeigt sich nämlich, dass bestimmte Propositionen besonders häufig in den Nacherzählungen auftauchen, während andere fast nicht aufgenommen werden. Dieses Verfahren kann nun dazu benutzt werden, um Aussagen über die Textverständlichkeit zu machen, wobei eine häufige Nennung auf leicht verstehbare und gut merkbare Textstellen hinweist, während andere Textstellen, die besonders selten in den Nacherzählungen auftauchen, auf Schwierigkeiten hinweisen, welche sowohl beim Leseverstehen als auch beim Behalten der betreffenden Information auftreten können.

Abbildung 4: Häufigkeit der erwähnten Propositionen in den Nacherzählungen



Ein Blick auf die Grafik führt bereits zu ersten Erkenntnissen. Zunächst einmal fällt ins Auge, dass es sich bei den erkannten Propositionen offensichtlich um eine Wellenbewegung handelt. Dies ist relativ einfach erklärbar. Angesichts der vielen, im Text enthaltenen Informationen werden in der Regel vor allem wichtige Zentralbegriffe aufgenommen, während vom Leser als eher sekundär eingestufte Informationen, die sich direkt neben einem Zentralbegriff befinden, einfach nicht oder wesentlich seltener aufgenommen werden. Dies trifft offensichtlich auch für die Gruppe der an dieser Untersuchung beteiligten Schüler zu, bestimmte Informationen werden von den meisten als Zentralbegriff eingestuft und erinnert, während die sich direkt daneben befindenden Informationen nur von einer kleinen Gruppe als wichtig eingestuft werden. Als Beispiel dafür soll die Sequenz der Propositionen 5 bis 11 näher betrachtet werden.

Tabelle 6: Häufigkeit der Nennungen der Propositionen 5 bis 11

Vorlagentext	Propositionen	Anzahl der Nennungen
Auf Alaska konnte der Zar verzichten. Er verkaufte das riesige Gebiet für 7 Millionen Rubel an die USA.	(5) Alaska wurde nicht gebraucht.	61
	(6) Alaska ist riesig.	5
	(7) Alaska wurde verkauft	102
	(8) für 7 Millionen	83
	(9) Rubel	75
	(10) vom Zar	65
	(11) an die USA.	103

Die Proposition, dass Alaska nicht gebraucht wurde, wird von etwa der Hälfte der Schüler erinnert (61). Von dem folgenden Satz wird nun die Zentralinformation des Verkaufs von sehr vielen erinnert (102 von 132), auch dass der Verkauf an die USA ging, ist wohl so unerwartet, dass diese Information Aufmerksamkeit erregt und relativ fest in Erinnerung bleibt (103, die am häufigsten genannte Proposition). Dagegen werden die damit verbundenen Informationen als nicht mehr so bedeutsam eingestuft, wobei der Verkaufspreis und auch noch die Währung Aufmerksamkeit erregen. Gegenüber solchen Informationen ist die Tatsache, dass Alaska riesig ist, einfach zu unbedeutend, als dass sie noch aufgenommen wird und erscheint tatsächlich nur bei 5 Schülern.

Eine weitere Beobachtung, die anhand der Grafik gemacht werden kann, ist die im Textverlauf absteigende Tendenz von Nennungen. Wenn dies bestimmt auch mit der Interessantheit der im Text angesprochenen Themen zu tun hat, so spielt hier mit Sicherheit auch die nachlassende Konzentration eine Rolle. Demnach sollten Informationen, die eher zu Beginn des Textes stehen, besser erinnert werden, da die Konzentration noch höher ist.

Angesichts der Wellenbewegungen ist auch interessant nachzufragen, welche Art von Informationen so wichtig erscheinen, dass sie von den Schülern besonders häufig erkannt und erinnert werden. Die ersten beiden Informationen, die besonders häufig genannt werden, beziehen sich auf die zeitliche (19. Jhdt., 1-65⁶⁶) und auf die räumliche (Sibirien, 3-53) Orientierung. Die relativ häufige Nennung dürfte wohl mit der Erwartungshaltung zu tun haben, die einem unbekanntem Text entgegengebracht wird. Auf die nächsten beiden Informationen, die besonders häufig erinnert wurden, war bereits eingegangen worden, es handelt sich dabei um den Alaskaverkauf (7-102) und um die Tatsache, dass dieses an die USA verkauft wurde (11-103). Die nächste besonders häufig erinnerte Proposition (13-86)

⁶⁶ Die in Klammern stehenden Werte geben die Nummer der Proposition (erster Wert) und die Anzahl der Nennungen (zweiter Wert) an.

bezieht sich auf die Zentralessage des Textes, nämlich das Vorrücken der russischen Grenzen. Die Tatsache, dass ein Dichter etwas über die Ausdehnung Russlands schreibt, erscheint wohl interessant und wird erneut relativ häufig aufgeführt (21-45). Auch der Teil seiner Aussage, dass Russland sowohl zu Europa als auch zu Asien gehört, erregte offensichtlich die Aufmerksamkeit (25-52, 26-54). Die nun folgende Textpassage ist allem Anschein nach weniger interessant oder auch schwerer zu merken. So sind die Nennungsspitzen, die sich auf die Gründung Wladiwostoks (35-30) und auf den Gewinn einer Insel (39-29) beziehen, relativ niedrig. Darüber hinaus hatte die Fehleranalyse gezeigt, dass gerade in Bezug auf die Insel diese zwar erinnert, jedoch oft in einen falschen Zusammenhang gestellt wurde. Erst die Metapher mit der russischen Fahne, weckt erneut das Interesse der Schüler (43-47). Zum Textende hin werden dann noch die Propositionen, die sich auf den Bau der Transsibirischen Eisenbahn beziehen, besonders häufig genannt (51-53, 52-48).

Das Gegenteil davon sind Propositionen, die besonders selten erinnert werden. Auch deren Analyse führt zu interessante Erkenntnissen. So findet sich der erste Tiefpunkt bei der Aussage, dass Alaska riesig ist (6-5). Der Grund für die seltene Nennung wurde bereits erwähnt, die Proposition liegt direkt neben einigen sehr interessanten Aussagen, so dass die Information neben den anderen nicht bestehen kann und zwar wohl aufgenommen, aber dann als relativ unwichtig wieder vergessen wird. Der Grund für die geringe Erwähnung der nächsten Textpassage, die sich auf die Chanate bezieht, welche zu Kolonien werden (18-1, 19-8, 20-3), hängt wohl damit zusammen, dass sich die meisten Schüler unter Chanaten nichts vorstellen können. Außerdem ist die Erinnerung der vier fremden Namen "Turkestan, Taschkent, Samarkand, Buchara" wohl besonders schwierig. Die nächste Textstelle, die selten erinnert wurde, befindet sich direkt neben einer sehr häufig erinnerten Stelle, die davon spricht, dass ein Dichter etwas zur Ausdehnungsnotwendigkeit von Russland schreibt. Während der Vorgang selbst häufig erinnert wird, gehen die dabei stehenden Informationen seines Namens (22-7) und der Jahreszahl (23-7) offensichtlich leichter verloren. Dies könnte damit zu tun haben, dass fremde Namen, aber auch Jahreszahlen offensichtlich besonders schwer zu erinnern sind. Der gleiche Grund dürfte auch dafür ausschlaggebend sein, dass die nächsten Textstellen so selten erinnert werden. Zum einen bezieht es sich auf die Namen der Gebiete, die China an Russland abtreten musste (34-6), zum anderen auf die Bedeutung des Namens der Stadt Wladiwostok (38-7) und schließlich auf das Jahr 1875, in dem die Insel Sachalin gewonnen wurde (41-7). In allen drei Fällen kommt wohl verstärkend hinzu, dass sich diese Informationen direkt neben anderen befinden, die besonders häufig erinnert wurden. Bei den letzten beiden selten erinnerten Propositionen handelt es sich um eher

allgemeine, globale Aussagen. Die eine bezieht sich auf die Möglichkeit Russlands, sein Riesenreich wirtschaftlich zu nutzen (47-7), die andere weist auf die Notwendigkeit der Erschließung hin (49-7). Hier könnte gerade die Allgemeinheit der Aussage dazu führen, dass diese Aussagen kaum erinnert wurden, vor allem auch, weil direkt im Anschluss von einer ausgesprochen anschaulichen Information die Rede ist, dem Bau der Transsibirischen Eisenbahn, welche auch besonders häufig erwähnt wurde (51-53, 52-48).

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich die Schüler besonders häufig an unerwartete, kuriose Informationen erinnern (Alaskaverkauf, Russland gehört zu Europa und Asien), daneben vor allem aber auch an konkrete, anschauliche Elemente (Stadtgründung, Inselgewinn, russische Fahne, Transsibirische Eisenbahn). Außerdem läßt sich sagen, dass wohl Erwartungshaltung und frische Konzentration dazu führen, dass die zu Textbeginn stehenden Informationen leichter aufgenommen und besser erinnert werden. Dagegen werden fremde Namen und Jahreszahlen besonders schlecht erinnert oder oft auch umgeformt und verwechselt. Was jedoch auffällt ist die Tatsache, dass Propositionen dann häufiger vergessen werden, wenn sie direkt neben Informationen stehen, die besonders Aufmerksamkeit erregen. Aus dem betreffenden Satz bzw. der Textstelle wird dann nur die herausragende Information aufgenommen, die dabei stehenden werden oft wieder vergessen, ein Vorgang, der mit der Begrenztheit des Arbeitsgedächtnisses zu tun haben dürfte.

Nach der Textanalyse soll nun dargestellt werden, wieviele Detailinformationen pro Nacherzählung in den einzelnen Klassen zu verzeichnen sind. Ähnlich wie beim Globalverständnis finden sich auch hier deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen, wobei die Klassen mit den höchsten bzw. niedrigsten Werten beim Globalverständnis innerhalb der Länder auch die gleichen sind, die im Detailverständnis die höchsten bzw. niedrigsten Werte aufweisen. Trotz der Unterschiede sind nur die zwischen den Klasse mit den höchsten und mit den niedrigsten Werten in jedem Land signifikant, während die übrigen Werte im Zufallsbereich liegen.

Tabelle 7: Mittelwerte des Detailverständnisses je Klasse

Land	Schule bzw. Klasse	Mittelwert richtig erkannter Propositionen (53)	Mittelwert umgeformter Propositionen	Detailverständnis des Textes
brasilianische Klassen	Humboldtschule	9,93	1,79	10,82
	Porto Seguro 1	15,96	1,48	16,70
	Porto Seguro 2	12,64	2,27	13,77
deutsche Klassen	Max Slevogt	14,70	1,37	15,39
	Leibniz	16,86	1,45	17,59
	Carl Bosch	10,96	1,58	11,75
Gesamt		13,75	1,64	14,57

Detailverständnis: Mittelwert richtig erkannter Propositionen + (Mittelwert umgeformter Propositionen x 0,5)

Auch in Bezug auf die Verteilung nach den beiden Ländern zeigt sich im Detailverständnis praktisch das gleiche Bild wie im Globalverständnis, die Mittelwerte aller brasilianischen und aller deutschen Klassen unterscheiden sich nur minimal ohne signifikant zu sein.

Tabelle 8: Mittelwerte des Detailverständnisses je Land

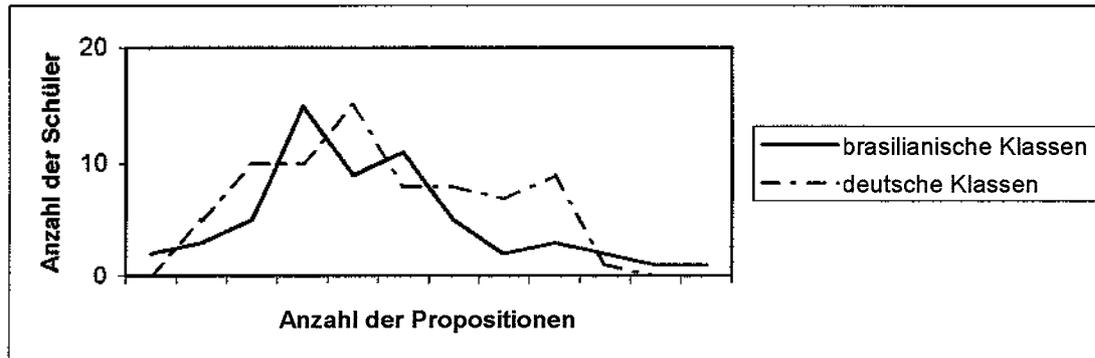
	Mittelwerte des Detailverständnisses
brasilianische Klassen	14,21
deutsche Klassen	14,86
Gesamt	14,57

In Bezug auf die Streuung der Werte zeigt sich, dass auch beim Detailverständnis sehr große Unterschiede innerhalb der Klassen zu verzeichnen ist, ähnlich wie beim Globalverständnis. Bei den brasilianischen Klassen wurden in den Nacherzählungen zwischen 2 und 33 Propositionen aufgeführt, bei den deutschen Klassen zwischen 4 und 28. Die folgende Tabelle und die Grafik zeigen die Verteilung der Schüler nach der Anzahl der Propositionen.

Tabelle 9: Verteilung der Schüler nach der Anzahl der Propositionen

Gruppierung der Propositionen	Anzahl von Schülern in brasilianischen Klassen (n = 59)	Anzahl von Schülern in deutschen Klassen (n = 73)	Gesamtzahl (n = 132)
0 - 2	2	0	2
3 - 5	3	5	8
6 - 8	5	10	15
9 - 11	15	10	25
12 - 14	9	15	24
15 - 17	11	8	19
18 - 20	5	8	13
21 - 23	2	7	9
24 - 26	3	9	12
27 - 29	2	1	3
30 - 32	1	0	1
33 -	1	0	1
Mittelwert	14,21	14,86	14,57
Standardabweichung	6,82	6,51	6,63

Abbildung 5: Verteilung der Schüler nach Anzahl der Propositionen



In Bezug auf die Verteilungskurve zeigen sich geringe Unterschiede zwischen den brasilianischen und den deutschen Klassen. Es fällt nur auf, dass es in den deutschen Klassen eine größere Gruppe mit höheren Propositionenzahlen gibt, während die absolut besten Leistungen (31 bzw. 33 Propositionen) von Schülern der brasilianischen Klassen gezeigt wurden.

Eine erste Auswertung des Leseverständnistests bei Schülern von drei 8. Klassen in zweisprachigen deutsch-portugiesischen Begegnungsschulen in São Paulo und in drei verschiedenen Gymnasien in Deutschland ergibt praktisch keinen Unterschied zwischen den beiden Gruppen, jedoch eine sehr hohe Streuung innerhalb jeder Gruppe. Dies gilt sowohl für das Globalverständnis des Textes als auch für das Detailverständnis. Durchaus bedenkenswert ist auch die Tatsache, dass sich bei immerhin 11 der 73 Schüler aus Deutschland die Kernaussage des gelesenen Textes in den Nacherzählungen nicht wiederfindet.

5.2.1.3 Fehlverständnis

Schulbücher dienen im Unterricht in besonderer Weise der Bereitstellung von Informationen. Vor diesem Hintergrund ist es allerdings nicht nur interessant, welche Global- und Detailinformationen der Schüler dem Text entnehmen kann, sondern auch, ob sich Fehler und falsche Vorstellungen dabei einschleichen. Vor allem ist wichtig zu analysieren, wodurch diese Verständnisfehler ausgelöst werden. So kann eine Fehleranalyse zum besseren Verständnis des Leseprozesses beitragen und dem Lehrer eine Vorstellung davon vermitteln, mit welchen Schwierigkeiten beim Lesen eines Schulbuchtextes zu rechnen ist. Von daher sollen in dieser Untersuchung neben einer statistischen Auszählung der Fehler auch ihre möglichen Ursachen und Hintergründe an einigen Einzelfällen näher erläutert werden. Schnotz (1994, 32f) unterscheidet in Bezug auf Lesefehler zwischen Nichtverstehen und Falschverstehen (siehe Kapitel 2). Im Rahmen einer Nacherzählung ist allerdings davon

auszugehen, dass es sich bei den vorgefundenen Lesefehlern um Falschverstehen handelt, denn nicht verstandene Textteile werden in der Regel vom Schüler einfach nicht nacherzählt. Deshalb ist es anhand einer Nacherzählung nur schwer möglich, auf das Nichtverstehen zu schließen. Selbst wenn in der Nacherzählung Teile fehlen, kann daraus nicht zweifelsfrei auf das Nichtverständnis geschlossen werden. Andere Gründe können für das Nichterwähnen ausschlaggebend sein. So kann der Schüler diese Teile zwar verstanden, aber danach vergessen oder als unwichtig in der Nacherzählung ausgelassen haben.

Bei der Auflistung des Fehlverstehens wird zwischen falsch umgeformten Propositionen und Fehlern unterschieden. Falsch umgeformte Proposition sind solche, deren Inhalt verändert wird und deren Umformung sich durch den Text nicht stützen lässt (z.B. "Ein Zar ... sagte, dass man Asien erobern müsse, ..."; im Text ist es aber Dostojewskij, der die Eroberung Asiens fordert). Fehler wurden dann gewertet, wenn im Text dargestellte Inhalte eindeutig falsch wiedergegeben wurden (z.B. "Sibirien wurde im 19. Jh. aus dem Zarenreich gesetzt, und von den sozialisten planmäßig regiert."⁶⁷). Bei der Bewertung des Fehlverständnisses wurden die falsch umgeformten Propositionen mit 0,5 Punkten und die Fehler mit 1 Punkt bewertet. In der Tabelle finden sich die Durchschnittswerte pro Nacherzählung.

Tabelle 10: Mittelwerte des Fehlverständnisses je Klasse

Land	Schule bzw. Klasse	Mittelwert falsch umgeformter Propositionen	Mittelwert der Fehler	Fehlverständnis
brasilianische Klassen	Humboldtschule	1,46	0,57	1,25
	Porto Seguro 1	0,57	0,65	0,93
	Porto Seguro 2	1,09	0,36	0,91
deutsche Klassen	Max Slevogt	0,78	0,41	0,80
	Leibniz	0,50	0,23	0,48
	Carl Bosch	0,83	0,33	0,75
Gesamt		0,82	0,42	0,83

Fehlverständnis: Mittelwert der Fehler + (Mittelwert falsch umgeformter Propositionen x 0,5)

Zunächst einmal ist festzustellen, dass sich insgesamt in den Nacherzählungen relativ wenig Fehler finden. Vor diesem Hintergrund können die Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen nicht überbewertet werden, tatsächlich besteht nur ein signifikanter Unterschied zwischen der Schule mit der höchsten Zahl von Fehlverständnis (Humboldtschule) und der mit der geringsten Zahl (Leibniz Gymnasium), alle anderen Unterschiede sind nicht signifikativ. Zwar finden sich bei den brasilianischen Klassen mehr Fehlverständnisse, aber die Unterschiede zu den deutschen Klassen sind nicht signifikant.

⁶⁷ Es wurde die Originalschreibweise des Schülers beibehalten.

Tabelle 11: Mittelwerte des Fehlverständnisses je Land

	Mittelwerte des Fehlverständnisses
brasilianische Klassen	1,00
deutsche Klassen	0,68
Gesamt	0,83

Tatsächlich sind Fehler beim Textverstehen nur bei relativ wenigen Schülern vorhanden. Während sich in den meisten Nacherzählungen kein Fehlverständnis findet, handelt es sich um eine relativ geringe Gruppe, bei der mehrere Fehlverständnisse auftauchen. Eine der Gründe für die geringe Fehlerzahl könnte ein grundsätzliches Fehlervermeidungsverhalten der Schüler sein, welche im Zweifelsfall vorziehen, nichts aufzuschreiben als etwas falsches.

Tabelle 12: Verteilung der Schüler nach falsch umgeformten Propositionen / Fehlern

	Anzahl	Anzahl von Schülern in brasilianischen Klassen (n = 59)	Anzahl von Schülern in deutschen Klassen (n = 73)	Gesamtzahl (n = 132)
falsch umgeformte Propositionen	0	27	38	65
	1	19	23	42
	2	6	7	13
	3 oder mehr	7	5	12
Fehler	0	35	55	90
	1	18	13	31
	2	5	5	10
	3	1	0	1

Im Folgenden soll nun versucht werden, die in den Nacherzählungen gefundenen Fehler und falsch umgeformte Propositionen qualitativ zu analysieren, um so mögliche Erklärungen für das Fehlverstehen zu finden und eine Klassifizierung der falsch verstandenen Textteile zu erreichen. Dabei wird dem methodischen Vorgehen der Fehleranalyse gefolgt: Fehleridentifizierung, Fehlerbeschreibung, Fehlererklärung und Typologisierung (Kuhs 1987).

Texte aus brasilianischen Klassen

Zur Fehleranalyse werden jeweils die kompletten Texte herangezogen, um einen Gesamteindruck zu ermöglichen, wobei die falsch umgeformten Propositionen und die Verständnisfehler unterstrichen sind. Es wurde auch die Originalschreibweise der Schüler beibehalten.

1. Nacherzählung

Der Text erzählt das in 19 Jh. wurde Sibirien wirtschaftlich geschlossen und Alaska wurde um 7 Millionen Ruben zu USA verkauft. Die Zaren wollten Rußland nach Asien erweitern. Das die Rußen nicht nur Europäer waren, aber auch Asiater. In 1850 (durchgestrichen) Rußland hatte viele Inseln, sogar eine mit der Fahne, und sie sollte nicht runtergenommen werden. Und das Rußland nicht mehr Inseln brauchte, sonder Erde im Continent.

Der Schüler, der den vorliegenden Text schrieb, hat im Grunde die wichtigsten Ideen des Textes verstanden. Dennoch finden sich gewisse Elemente, die so nicht im Text stehen und unter Umständen falsche Vorstellungen des Schülers widerspiegeln. Zunächst einmal wird Sibirien "wirtschaftlich geschlossen". Die wirtschaftliche Schließung ist natürlich genau das Gegenteil von dem, was im Text steht, nämlich die wirtschaftliche Erschließung. Der Grund für die vom Schüler vorgenommene Verwechslung erscheint klar, ihm ist der Unterschied zwischen "schließen" und "erschließen" offensichtlich nicht bewusst. Damit ergibt sich allerdings eine weitere Frage, nämlich ob dieser Fehler beim Lesen geschehen ist, oder ob der Schüler zwar vom Verständnis her den Unterschied zwischen schließen und erschließen verstand, bei der Niederschrift allerdings das Präfix er- vergaß niederzuschreiben. Hier zeigen sich die Grenzen der Nacherzählung als Leseverständnis. An dieser Stelle kann daher nur vermutet werden, dass das wesentlich häufigere Wort "schließen" in seiner Bedeutung dem Schüler bekannt ist und er von daher in seiner Nacherzählung wirklich etwas Falsches ausgedrückt hat. Wenn dem so ist, so lässt sich der Fehler durch mangelnde Wortschatzkenntnis erklären, er ist also durch sprachliches Nichtverstehen verursacht. Das zweite Fehlverständnis findet sich in der Feststellung, dass Russland viele Inseln hat, was so nicht im Text steht. Es wird zwar vom Vorstoss bis an den Pazifischen Ozean berichtet, und auch davon, dass Russland die Insel Sachalin gewinnt, aber von vielen Inseln kann hier nicht die Rede sein. Allem Anschein nach hat der Schüler die Textinformationen "Pazifischer Ozean" und "Insel Sachalin" zusammengezogen, woraus dann viele Inseln wurden. Der Grund für das Fehlverständnis, tatsächlich handelt es sich um eine falsche Umformung und nicht um einen wirklichen Fehler, ist also in diesem Falle nicht sprachlicher Natur, sondern liegt in einer so nicht richtigen Zusammenfassung von verschiedenen Textinformationen. Das gleiche gilt auch für die "Insel mit der Fahne". Tatsächlich taucht im Text eine Insel auf, wie bereits erwähnt, die Insel Sachalin, die Russland 1875 erobert. Auch von einer Fahne ist die Rede, aber nicht im Zusammenhang mit der Insel, sondern als allgemeine Aussage in Bezug auf die gewonnenen Kolonien („Wo einmal die russische Fahne aufgezo-gen ist ", hieß es in St. Petersburg, „da soll sie nicht wieder heruntergeholt werden.“). Das Fehlverständnis beruht also auch hier auf einem Zusammenziehen von im Text getrennten Informationen, wobei ein Blick auf den Vorlagentext auch den Grund für die Verbindung offenlegt, die beiden Informationen stehen direkt nebeneinander. Von der Textstruktur her bezieht sich zwar die

Aussage über die Fahne auf die ganzen, vorher angeführten Eroberungen. Sie steht so in der Texthierarchie auf einer anderen Stufe als die Einzeleroberung der Insel Sachalin. Dieser Textebenessprung lässt sich allerdings nur erkennen, wenn das Bild mit der Fahne als Zeichen für die Eroberungen richtig verstanden wird. Dies ist jedoch dem Schüler offensichtlich nicht gelungen. Von daher erscheint es ihm sinnvoll, die beiden sehr konkreten und plastischen Elemente Insel und Fahne, an die er sich erinnern kann, miteinander zu einem für ihn kohärenten, und wohl auch bekannten Bild zu verbinden, eine Insel mit einer Fahne. Das letzte Fehlverständnis bezieht sich erneut auf die Inseln, diesmal wird jedoch ausgeführt, dass Russland keine Inseln mehr brauche. Ein Blick auf den Text macht auch hier deutlich, wie es zu dieser so nicht richtigen Aussage kommt. Im Text steht, dass Russland keine überseeischen Kolonien mehr brauche. Damit wird deutlich, dass der Schüler an dieser Stelle die überseeischen Kolonien durch die Inseln ersetzt, ein Begriff, der ihm offensichtlich geläufiger ist. Zwar können Inseln nicht mit überseeischen Kolonien gleichgesetzt werden, dennoch sind die beiden Begriffe relativ nahe beieinander, so dass sich dieses Fehlverständnis eher durch sprachliche Unschärfe erklären lässt, im Grunde wird der Begriff der Insel unzulässig erweitert und vom Schüler als Oberbegriff eingesetzt. Es lässt sich jedoch an dieser Stelle nicht eindeutig sagen, ob dieses in der Nacherzählung auftauchende Fehlverständnis durch Schwierigkeiten im Leseverständnis oder durch Schwierigkeiten in der schriftlichen Sprachproduktion ausgelöst ist. Es ist durchaus wahrscheinlich, dass der Schüler den Begriff "überseeische Kolonien" verstanden hat, dass dieser aber bei der Nacherzählung nicht mehr aktiv zur Verfügung stand, so dass der Schüler auf einen verwandten Begriff zurückgriff, der ihm geläufiger war, und der vor allem im Text auch schon vorgekam. Zusammenfassend lässt sich zu diesem Text sagen, dass der Schüler zwar die Grundideen richtig verstanden hat, dass sich aber im Detailverständnis Fehler eingeschlichen haben, die zum Teil durch sprachliche Probleme (Vokabelkenntnisse), zum Teil durch sprachlich unscharfe bzw. unzulässig erweiterte Begriffe, zum Teil aber auch durch eine falsche Verbindung von Informationen verursacht werden.

2. Nacherzählung

Die Rußen hatten keinen sees Kolonie, sie wollten immer mehr nar Norden wandeln. Sie sagtem daß, Rußland bauchte immer platz und das sie sich immer mehr Asien kümert sollten weil, dort würden sie mehr zukunft haben. Die Rußen erhobert China als sie damals im Armut war und im St. Petersburg wurde die (bandeira) auf ehrebt. Sie sagten wenn ein mal die (bandeira) erobt, würde sie nie wieder runter geholt.

Auch die Schreiberin dieses Textes hat die Grundidee der Ausdehnung Russlands in den asiatischen Raum hinein verstanden. Es finden sich aber auch hier vier Fehlverständnisse, die vermuten lassen, dass die Schülerin dem Text ein weniger deutliches Bild des Geschehens

entnehmen konnte als der Schüler der vorherigen Nacherzählung. Sie beginnt mit einer Feststellung, die sich im Text eher am Ende findet, wobei sie diese Feststellung noch umformt; aus der Textinformation, dass Russland keine überseeischen Kolonien braucht, wird die Feststellung, dass Russland keine überseeischen Kolonien besaß. Das ist zwar nicht ganz richtig, fällt aber unter die Kategorie "umgeformte Propositionen". In der Richtung der Ausdehnung irrt sie allerdings, statt nach Süden und Osten, wie es im Text steht, verlegt sie das Ausdehnungsstreben nach Norden, es werden also die Himmelsrichtungen verwechselt. Das kann auf eine möglicherweise sehr undeutliche geographische Vorstellung hinweisen, es kann sich jedoch auch um eine einfache Verwechslung handeln. Das zweite Fehlverständnis bezieht sich nun auf China. Während im Text von erzwungenen Gebietsabtretungen die Rede ist, verallgemeinert die Schülerin diesen Gedanken, "Die Rußen erhobert China ...". Hier findet sich eine mangelnde Differenziertheit der Information, der Gedanke der Gebietsgewinne wird unzulässig erweitert und auf ganz China ausgedehnt. Interessant ist nun die Begründung für die Eroberung, "als sie damals im Armut war". An dieser Stelle lässt sich der Gedankengang der Schülerin gut verfolgen. Im Text ist vom "Gebiet an Amur und Ussuri" die Rede. Während sie mit dem Namen des Flusses Ussuri offensichtlich nichts anfangen kann und diese Information daher auch in der Nacherzählung nicht mehr auftaucht, wird nun Amur beim Lesen in Armut verwandelt, wobei wohl die Ähnlichkeit sowohl des Klangs als auch des Schriftbildes dafür verantwortlich ist. Um nun diesen im Zusammenhang des Textes auch etwas ungewöhnlichen Begriff einzupassen, wird die Armut von China der Grund für die Eroberung durch die Russen. Damit stellt die Schülerin mit den Begriffen, an die sie sich noch erinnern konnte (Russen, China, erobern, Armut) die Textkohärenz wieder her. Was die Fehlerkategorie angeht, so handelt es sich hier um einen sprachlichen Fehler, zum einen aufgrund der Nichtbeachtung der genauen Schreibweise von Amur, zum anderen aber auch, weil die im Text vorangehende Präposition "an" die darauf hinweist, dass es sich beim folgenden Namen um einen Fluss handelt, nicht angemessen berücksichtigt wurde. Das letzte Fehlverständnis bezieht sich wieder auf die Fahne. Diesmal werden allerdings die im gleichen Satz anzutreffenden Propositionen in eine andere falsche Verbindung gebracht. Statt des St. Petersburger Ausspruchs "Wo einmal die russische Fahne aufgezo-gen ist, ..." wird nun in St. Petersburg selbst die Fahne aufgezo-gen. Die Fehlverständnisse in dieser Nacherzählung sind also zum einen durch eine Verwechslung verursacht (Himmelsrichtung), zum anderen durch eine unzulässige Erweiterung des dargestellten Sachverhalts (Eroberung Chinas), schließlich durch einen sprachlichen Fehler (Amur – Armut) sowie durch eine falsche Verbindung von einzelnen Informationen (Fahne in St. Petersburg).

3. Nacherzählung

Sibirien gehörte schon lange Russland. In Alaska konnte der Zar verzichten. Er verkaufte es für 7 Millionen für USA. In Zentralasien rückte der Zar die Grenzen nach Osten und Süden, denn Russland war nur nicht in Europa, sondern auch in Asien. So hatten sie auch viele Kolonien. Am Pazifischen Ozean gründete Wladiwostok eine Insel, wo eine Fane war. Diese Fane konnte nicht weggeholt werden. Was dann am wichtigsten war, war der Bau der Transsibirischen Eisenbahn.

Während der größte Teil der Geschichte von der Schülerin richtig erfasst und wiedergegeben wurde, finden sich im Schlussteil doch eine Reihe von Fehlverständnissen. Dies beginnt mit einer Fehlinterpretation des Städtenamens Wladiwostok im Text, den die Schülerin nun in den Städtegründer verwandelt, also eine Person. Während es im Schulbuchtext heißt "1850 wurde Wladiwostok (zu deutsch: "Beherrsche den Osten") am Pazifischen Ozean gegründet, ...", wird diese Passivkonstruktion von der Schülerin offensichtlich nicht erkannt und in das Aktiv umgewandelt, und nun gründet Wladiwostok ... Diese Umformung in das Aktiv stellt die Schülerin aber vor ein neues Problem, da das Verb "gründen" nach einer Ergänzung verlangt, und so führt der erste Verständnisfehler zu einem zweiten, denn sie zieht nun das auch im Text nächstliegende heran – die Insel (Sachalin), womit nach Auffassung der Schülerin und zur Erhaltung der Textkohärenz aus ihrer Sicht die Person Wladiwostok zu einem Inselgründer wird. In diesem Zusammenhang wird auch wieder deutlich, dass mögliche Korrekturen einer falschen Zusammenstellung von Informationen, wie sie ein Muttersprachler anhand des Nichtzusammenpassens von "gründen" und "Insel" vornehmen könnte, der Schülerin nicht zur Verfügung stehen, die Begriffe, über die sie verfügt, sind in ihrem Bedeutungsfeld und ihren inhaltlichen Anschlussmöglichkeiten nicht eindeutig und scharf genug, als dass sie beim Leseprozess eine Korrekturfunktion wahrnehmen könnten. Das Bild der Insel wird nun noch, wie im ersten Beispiel, um eine Fahne erweitert. Auch hier dürfte es sich um die gleichen Gründe handeln. Die Metapher der Fahne wird nicht verstanden, es handelt sich eher bei der Fahne um einen konkreten Gegenstand, der leicht erinnert wird, und so wird die Insel und die Fahne auch hier zusammengebracht. Und schließlich wird auch noch das Herunterholen der Fahne in ein Wegholen umgeformt. Interessant ist an diesem Satz, dass das Nichterkennen der Passivkonstruktion im vorhergehenden Satz nicht daran liegen kann, dass die Schülerin diese grammatische Form nicht kennt, denn im Satz mit dem Wegholen der Fahne wendet sie das Passiv sogar selbst an. So lässt sich nur vermuten, dass es sich beim Nichterkennen entweder um einen Flüchtigkeitsfehler handelt, oder dass die komplexe Satzkonstruktion (1850 wurde Wladiwostok (zu deutsch: "Beherrsche den Osten") am Pazifischen Ozean gegründet, 1875 gewann Rußland die Insel Sachalin.) einfach zuviele inhaltliche und sprachliche Informationen enthält, so dass sie die grammatische Struktur, die ihr eigentlich geläufig ist, im konkreten Fall nicht erkannte.

4. Nacherzählung

Sibirien, die vor lange Zeit zu Rußland gehörte, war besiedelt. Der russische Zar verkaufte es für USA für 7 Millionen Rubel. Der russische Zar hat seine Grenzen langsam nach Norden und nach Süden gedehnt: er hatte in der Zeit viele Kolonien. Ein Dichter hat geschrieben, die Russische brauchten ein asiatische Teil da die Russen nicht nur Europäer waren, sondern auch asiatisch. Langsam dehnte sich aber Rußland nach Osten und es bekam wieder Sibirien. Mit so ein großes Gebiet brauchten sie nicht mehr Kolonien haben. Zuletzt haben sie eine Eisenbahn gemacht; die die ganze Sibirien zusammen "gemacht" hat.

In diesem Text, der ebenfalls von einem Mädchen geschrieben ist, finden sich insgesamt 4 Verständnisfehler, die jedoch hier über den Text verteilt sind. Dabei ist interessant, wie es der Schülerin gelingt, durch entsprechende Zusätze, auf die im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird, die durch das Fehlverständnis entstandene Diskrepanz im Text wieder zu korrigieren. Zunächst findet sich eine relativ schwache Verbiegung, es wird festgestellt, dass Sibirien schon besiedelt war, während im Schulbuchtext vom Besiedlungs- und Erschließungsprozess gesprochen wird. Der Grund für dieses Fehlverständnis liegt, ähnlich wie im vorhergehenden Text, im nicht richtigen Erkennen der Verbform, aus dem im Text stehenden "wurde" wird ein "war". Folgenreicher ist allerdings der nächste Fehler. Die Schülerin hat entweder die Passage mit Alaska nicht verstanden oder erinnert sich nicht mehr daran. Statt Alaska wird nun Sibirien verkauft. Dieser Verständnisfehler stellt für das Gesamtverstehen einen sehr schwerwiegenden Fehler dar. Bei einem Blick auf den Schulbuchtext kann man allerdings verstehen, wie es dazu kommt, vor allem bei Schülern, für die die Gebiete Alaska und Sibirien sehr fremd sind und deren Lokalisierung sie sich kaum vorstellen können. Während der Schulbuchtext relativ breit über Sibirien spricht (Im 19. Jh. wurde Sibirien, das schon lange zum russischen Zarenreich gehörte, planmäßig besiedelt und wirtschaftlich erschlossen.), wird Alaska nur kurz und eher beiläufig erwähnt (Auf Alaska konnte der Zar verzichten.), um direkt anschließend vom Verkauf eines riesigen Gebietes, das nicht näher spezifiziert wird, zu sprechen (Er verkaufte das riesige Gebiet für 7 Millionen Rubel an die USA.). Angesichts der enorm hohen Zahl von Informationen, die in diesem kurzen Textstück enthalten sind, ist es durchaus möglich, dass der Satz mit Alaska überlesen wird, was natürlich dann zu einem schwerwiegenden Fehlverstehen führt. Der nächste Fehler bezieht sich wieder auf die Himmelsrichtung. Die Schülerin verwechselt offensichtlich Norden mit Osten. Im Fortgang des Textes stößt die Schülerin nun allerdings auf Schwierigkeiten. Während sie aufgrund des Lesefehlers zu Beginn des Textes davon ausgeht, das Sibirien verkauft wurde, taucht zum Ende des Textes nun plötzlich die Transsibirische Eisenbahn auf, was natürlich nicht zum Verkauf des Gebietes passt. Um die Kohärenz des Textes zu erhalten, muss die Schülerin eine Lösung finden. Die ständige Ausdehnung von Russland nach Osten bietet sich nun an, diese im Verständnis der Schülerin auftauchende Diskrepanz zu erklären. So fügt sie die im Text nicht enthaltene Information ein: "Langsam

dehnte sich aber Rußland nach Osten und es bekam wieder Siberian." Diese im Text nicht vorhandene Ergänzung, obwohl nicht richtig, wurde im vorliegenden Fall nicht als Fehler, sondern als "Zusatz" klassifiziert, auf die im folgenden Abschnitt näher eingegangen wird. Es findet sich allerdings noch ein falsch verstandener Textteil in der Nacherzählung: "Mit so ein großes Gebiet brauchten sie nicht mehr Kolonien haben." Der Fehler besteht hier darin, dass Russland sehr wohl Kolonien hatte, wie im Text ja auch ausdrücklich erwähnt wird (Turkestan, Taschkent, Samarkand, Buchara und weitere Chanate wurden dem russischen Reich als Kolonien einverleibt.), dass es aber keine *überseeischen* Kolonien brauchte. Dieser Textteil wurde vor allem bei den brasilianischen Klassen relativ häufig falsch interpretiert, und zwar im gleichen Sinne wie bei der Schülerin des vorliegenden Textes. Es wird angenommen, dass Russland keine Kolonien brauchte. Der Hintergrund für diese falsche Interpretation könnte darin bestehen, dass das Wort "überseeisch" von vielen Schülern nicht verstanden wurde und als solches einfach ausgelassen wurde. Wenn man aber "überseeisch" weglässt, so steht tatsächlich im Text, dass Russland keine Kolonien brauchte. Der Anlass für die Fehlinterpretation dürfte also in einem sprachlichen Fehler (Wortschatz) zu suchen sein.

5. Nacherzählung

Im 19. Jh. war Rußland noch ein Zarreich, der sehr groß war, der viele Rohstoffe im ganzen Gebiet hatte, um wirtschaftlich benutzt zu werden.

Der Zar wollte aber mehr Plätze erobern, benutzte Siberien zur Wirtschaft, kaufte Alaska für 7 Millionen von USA, vergrößerte die Grenzen nach Osten und Süden. Rußland lag in Europa und in Asien, deshalb seien Russische europäisch und auch asiatisch, wurde gedacht.

Der Zar dachte daß vielleicht, Asien an denen Moment wichtiger wäre, so eroberte er viele Gebiete. Sie meinten, wo die russische Fahne aufgehängt wurde, käme sie nicht mehr herunter.

Die Erschliessung der Eroberungen wurden mit der Eisenbahn gegrenzt.

Portugiesisch⁶⁸:

No século 19, a Rússia queria expandir seus territórios, para testar a tecnologia, fazer avanços, assim, não achava outra solução a não ser conquistar territórios. Comprou o Alaska dos USA e muitos outros países.

Como a Rússia fica em dois continentes, na Ásia e na Europa, era certo de que os russos fossem asiáticos e também europeus.

A conquista só conseguiu ser detida com a construção da estrada de ferro que passava pela Europa.

Hier handelt es sich um eine der wenigen Nacherzählungen, die durch einen portugiesischen Text ergänzt wurden. Da für das Verständnis des letzten Satzes der deutschen Nacherzählung der portugiesische Text wichtig ist, wird er hier auch aufgeführt. Das erste Falschverständnis findet sich in der Annahme der Schülerin, dass der Zar Alaska von den USA gekauft hätte. Es handelt sich um einen schwerwiegenden Fehler und es stellt sich die Frage, wie die Schülerin auf diese Idee kommt. Ein Überlesen, wie im vorhergehenden Text kommt hier nicht in Frage,

⁶⁸ Übersetzung des Schülertextes: Im 19. Jahrhundert wollte Russland sein Territorium ausdehnen, um die Technik zu testen, Fortschritte zu machen, so fand sich keine andere Lösung als Gebiete zu erobern. Es kaufte Alaska von den USA und viele andere Länder. Da Russland auf zwei Kontinenten liegt, in Asien und in Europa, war es richtig, dass die Russen Asiaten seien und auch Europäer. Die Eroberung konnte nur aufgehalten werden durch den Bau der Eisenbahn, die durch Europa verlief.

denn die Schülerin spricht sowohl von Sibirien als auch von Alaska. Um diesen Lesefehler verstehen zu können, soll ein Blick in den Schulbuchtext geworfen werden. Wenn man annimmt, dass die Schülerin das Wort "verzichten" nicht kennt oder in diesem Zusammenhang nicht versteht, bleibt für sie von dem Satz "Auf Alaska konnte der Zar verzichten." nur noch die Informationen "Alaska" und "Zar". Im darauffolgenden Satz wird nun vom Verkauf gesprochen, auch hier bestünde die Möglichkeit, dass die Schülerin das Präfix "ver-" überliest oder nicht zur Kenntnis nimmt, und schon kann für sie der Eindruck entstehen, dass Alaska vom Zar gekauft wurde. Zwar spricht noch der präpositionale Ausdruck "an die USA" gegen die Interpretation der Schülerin, aber wie bereits an anderen Stellen gezeigt wurde, wird den Präpositionen und grammatischen Strukturwörtern beim Lesen oft wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Damit bleibt aber noch die Frage, warum die Schülerin gegen drei Texthinweise (verzichten, ver-kaufte, an die USA) den Ankauf von Alaska aus dem Text herausliest. Hier ist das Textganze als Hintergrund heranzuziehen, vor dem die Schülerin ihr Leseverstehen aufbaut. Der ganze Text spricht davon, dass Russland sein Gebiet ausweitet und sich wirtschaftlich entwickelt. Zu dieser Grundtendenz des Schulbuchtextes passt nun aber der Verkauf eines riesigen Gebietes einfach nicht. Da nun aber auch der Text diesen anscheinend befremdlichen Umgang des Zaren mit Alaska nicht besonders herausstellt, sondern eher beiläufig erwähnt, kann durchaus angenommen werden, dass die Schülerin ihren Gesamteindruck und die von ihr aufgebaute Textkohärenz nicht durch drei eher schwache sprachliche Hinweise korrigiert. Das zweite Fehlverstehen bezieht sich auf die handelnde Person. Während der Gedanke, dass Asien für Russland wichtiger sein könnte als Europa, dem Schulbuch nach von Dostojewskij ausgedrückt wird, bringt die Schülerin diese Idee mit dem Zaren in Verbindung. Da im Schulbuchtext ausdrücklich die Bezeichnung "Dichter" vor Dostojewskij steht, kann die Schülerin eigentlich auch nicht auf die Idee kommen, dass es sich bei Dostojewskij um den Namen des Zaren handelt. Was allerdings zu der Verwechslung führen könnte ist die Tatsache, dass im Text nur von zwei Einzelpersonen die Rede ist, beides Männer, dem Zar und dem Dichter. So wäre es möglich, dass die Schülerin die für sie eher unscharfen oder vielleicht auch unklaren Begriffe wie Zar, Dichter, Dostojewskij zu einer einzigen, männlichen Person zusammenzieht, die dann sowohl die Eroberungen ausführt als auch die Reflexionen über die Notwendigkeit der Ausdehnung anstellt. Schließlich ist noch auf den unverständlichen Schlusssatz einzugehen: "Die Erschliessung der Eroberungen wurden mit der Eisenbahn gegrenzt." Im Schulbuchtext findet sich der folgende Satz: "Wichtig für die Erschließung dieses großen Gebietes war der Bau der Transsibirischen Eisenbahn (1891-1904)." Zwei Zentralbegriffe dieses Satzes finden sich auch bei der Schülerin, die Erschließung und die Eisenbahn. Aber offensichtlich wurde der

Begriff der Erschließung nicht richtig verstanden. Ein Blick auf den portugiesischen Text macht dieses Missverständnis deutlich. Übersetzt heißt der Satz "Die Eroberung konnte nur aufgehalten werden durch den Bau der Eisenbahn, die durch Europa verlief." Damit wird nun deutlich, wie die Schülerin den Text verstanden hatte, Russland hatte sich immer weiter ausgedehnt und erst der Bau einer Eisenbahn quer durch Europa stoppte ihren Vormarsch. Dabei wird deutlich, dass die Schülerin zwar den Begriff Eisenbahn versteht, aber mit "Erschließung" nichts anzufangen weiss. So fügt sie "Eroberung" und "Erschließung" zusammen, wobei im Verständnis der Schülerin der Begriff "Erschließung" in der Bedeutung der "Eroberung" aufgeht, im portugiesischen Text wird dementsprechend auch nur noch von *conquista*, Eroberung gesprochen. Und da im Text selbst auch nicht gesagt wird, wer die Eisenbahn gebaut hat, besteht für die Schülerin durchaus die Möglichkeit, diesen Bau den Europäern zuzuschreiben, die die Eisenbahn gleichsam als Wall gegen die Russen gebaut haben. Inwieweit bei dieser Vorstellung eines Walls gegen die Russen Ideen aus der Nachkriegsgeschichte eines in Einflussphären geteilten Europas eine Rolle spielen, kann vermutet werden, lässt sich aber anhand des Textes nicht belegen. Der Anlass für das vorliegende Fehlverstehen findet sich also zunächst in einem sprachlichen Fehler – Nichtverstehen der Vokabel "Erschließung". Da im Satz praktisch keine anderen Hinweise stehen, die für ein Verständnis hilfreich sein könnten, muss die Schülerin ihre Vorstellungskraft einschalten, und so erscheint es ihr sinnvoll, das Ausdehnungsbestreben der Russen zu begrenzen, wozu die Eisenbahn dienen könnte.

6. Nacherzählung

In 19 Jahrhundert wurde Sibirien erschlossen. Und zu Alaska konnte man auch gehen. Rußland wollte den Sozialismus. Sie wollte mehr Kolonien haben. Sie ging nach Asien, zu Ländern Sozialisieren. Rußland ist in zwei Kontinenten Europa und Asien. Europa war sehr schwierig Sozialisieren. Rußland hat viele Länder im Nord des Asien Sozialisieren. Sie wollte mehr. Rußland hatte sogar eine Insel. Mit einen Eisenbahn denn in 1891 gebaut wurde, ging es viel einfach.

Der vorliegende Text wurde von einem Schüler verfasst. Was auf den ersten Blick auffällt, ist der Begriff "Sozialismus", der mehrfach auftaucht, allerdings im eigentlichen Text selbst überhaupt nicht vorkommt und nur einmal in der dem Text vorgeschalteten Übersicht erwähnt wird. Das erste Fehlverständnis bezieht sich allerdings auf Alaska, von dem der Schüler schreibt, "Und zu Alaska konnte man auch gehen." Der Satz schließt an die Erschließung von Sibirien an und erscheint auf den ersten Blick kaum verständlich. Allerdings scheint der Schüler, wie auch schon im vorhergehenden Aufsatz, mit dem Wort "verzichten" Schwierigkeiten zu haben, unter Umständen verstärkt durch die für den Schüler eher ungewöhnliche Wortstellung des Textes "Auf Alaska konnte der Zar verzichten". So bleibt für ihn vor allem die Information "Alaska" im Gedächtnis, welche er nun in der Nacherzählung versucht, in den Text einzuordnen. Anscheinend hatte auch hier der Schüler, ebenfalls ähnlich

wie im vorhergehenden Text, mit der Aussage und vor allem dem Bezug des Verkaufs eines riesigen Gebiets an die USA Schwierigkeiten, so dass er diese Information nicht aufnimmt, oder sie ihm zu kompliziert erscheint, als dass es sie in der Nacherzählung berücksichtigt. Die einfachste Lösung für ihn besteht nun darin, den Begriff "Alaska" an die Erschließung Sibiriens anzuschließen, wobei offensichtlich "Erschließung" für den Schüler bedeutet, dass überhaupt Zugang zu dem betreffenden Gebiet besteht, eine durchaus mögliche Bedeutung. Dies verweist darauf, dass er die im Text enthaltenen Informationen "planmäßig besiedelt" und "wirtschaftlich" entweder nicht aufgenommen hat, oder sich nicht mehr an sie erinnert. Wenn nun aber "Erschließung" mit Zugang gleichgesetzt wird, dann macht der Satz des Schülers Sinn, denn nun hatte man, ähnlich wie zu Sibirien, auch zu Alaska Zugang, d.h. man konnte dorthin gehen. Das nächste Fehlverständnis leitet nun eine Reihe von Aussagen ein, die so nicht im Text stehen, und mit dem Wort "Sozialismus" und "sozialisieren" verbunden sind. Die Aussage, dass Russland den Sozialismus wollte, steht so natürlich nicht im Text. Hier hat der Schüler anscheinend die dem Text vorgeschaltete Aussage umgeformt und in seinen Text eingebaut, die besagt:

*Dieser Text berichtet von Rußland im 19. Jahrhundert.
Rußland erlebte 1917 eine Revolution, aus der der erste sozialistische Staat, die Sowjetunion,
hervorging. Die kommunistischen Führer Rußlands haben die Zarenherrschaft abgelöst, setzten jedoch
in vielem die Politik aus dem Zarenreich fort.*

- *Welche Politik machten die Zaren im 19. Jh.?*

Die Idee des Sozialismus beeinflusst nun anscheinend das Denken des Schülers, denn zwei Sätze später taucht ein weiteres Fehlverständnis auf, Russland geht nun, nach Ansicht des Schülers, nach Asien, um dort Länder zu sozialisieren. Hier wird deutlich, dass der Schüler, ausgelöst durch die Einführung zum Text, die auf die Revolution von 1917 hinweist und auf Gemeinsamkeit in der Politik der kommunistischen Führer und des Zaren, die im Text dargestellten Inhalte auf die kommunistische Führung bezieht statt auf den Zaren. Dieser Grundgedanke, der das Leseverständnis des Schülers orientiert, kann sich auch deswegen bis zum Ende des Textes ohne Probleme halten, da der Zar selbst nur am Anfang zweimal erwähnt wird, während die Beschreibung der meisten Eroberungen ohne ausdrückliches Subjekt geschrieben werden (man, Rußland, Passivkonstruktion). Beim nächsten Fehlverständnis, das sich auf Europa bezieht (Europa war sehr schwierig Sozialisieren.), verbindet der Schüler offensichtlich die Idee mit den größeren Chancen in Asien – daher ist Europa "sehr schwierig" - und dem Ausdehnungs- und Eroberungsdrang Russlands, welches mit "Sozialisieren" bezeichnet wird. Diese Leseweise beruht mit Sicherheit auf Kenntnissen über die Nachkriegsgeschichte, wonach der Großteil Europas nicht zum Einflussgebiet Russlands gehört, während weite Teile Asiens von Russland beeinflusst wurden und auch

kommunistische Regierungen besaßen. Die Verwendung des Wortes "sozialisieren" macht deutlich, dass der Schüler es in der Nähe des Begriffs "kolonisieren" ansiedelt, denn wenn man "sozialisieren" im Schülertext durch "kolonisieren" ersetzt, kommt man durchaus zu Aussagen, die weitgehend dem Vorlagentext entsprechen. Die Schwierigkeiten beim Leseverstehen beruhen hier also zum einen auf unklaren zeitlichen Vorstellungen (vor der Revolution – nach der Revolution) und auf einer ungenauen Vorstellung der Begriffe "sozialisieren" und "kolonisieren". Die Schwierigkeiten werden in erster Linie aber durch den Einleitungstext ausgelöst, welcher den Schüler mit Ideen konfrontiert, die sich im folgenden Text so nicht finden. Die durch den Einleitungstext verursachten ungenauen und verbogenen Vorannahmen des Schülers orientieren nun den Leseprozess, wobei im vorliegenden Fall das Lesen des Textes diese unrichtigen Vorannahmen nicht korrigiert. Dies liegt zum einen daran, dass der Schüler aufgrund sprachlicher Probleme textliche Hinweise, die sein Vorverständnis korrigieren könnten, nicht aufnimmt, zum anderen hängt es aber auch damit zusammen, dass die sprachlichen Hinweise des Textes nicht klar und deutlich genug gefasst sind.

Texte aus deutschen Klassen

7. Nacherzählung

Sibirien wurde für 7 Millionen Dollar an die USA verkauft. Die "Transsibirische Eisenbahn" half bei der Lagerung der Rohstoffe.

Hier handelt es sich um einen der kürzesten Texte. Aus der Nacherzählung wird nicht deutlich, ob der Schüler die Grundgedanken des Textes verstanden hat, in der Nacherzählung wird nur Bezug genommen auf zwei der Ereignisse. Mit hoher Wahrscheinlichkeit kann man davon ausgehen, dass der Schüler mehr verstanden hat, wahrscheinlich aber keine Lust hatte, die Nacherzählung ausführlicher zu gestalten. Im Text finden sich ein klares Fehlverständnis und zwei falsche Umformungen. Zunächst einmal wird Sibirien statt Alaska verkauft. Dieser Fehler war bereits bei den brasilianischen Klassen aufgetaucht, und es war auch erwähnt worden, dass dieses Fehlverständnis bei ungenauem bzw. flüchtigem Lesen möglich ist, da im Vorlagentext auf Alaska nur in einem kurzen Satz eher beiläufig verwiesen wird. Das zweite Fehlverständnis bezieht sich auf die verwendete Währung. Während im Text von Rubel die Rede ist, spricht der Schüler von Dollarn. Eine solche Verwechslung kann relativ schnell geschehen, zumal die Währung neben den vielen, im Text enthaltenen Informationen, vermutlich nicht besonders deutlich wahrgenommen wird. Bei der Nacherzählung ist die Änderung von Rubel zu Dollar leicht möglich, zumal in diesem Zusammenhang von den USA die Rede ist und für die meisten Schüler der Dollar eine wesentlich geläufigere Währung sein dürfte als der Rubel. Die letzte Umformung schließlich bezieht sich auf die "Lagerung der Rohstoffe". Im Vorlagentext ist zwar von Rohstoffen die Rede, auch davon, dass die

Transsibirische Eisenbahn für die Erschließung wichtig war, jedoch von einer Lagerung der Rohstoffe wird nicht gesprochen. Bei einer näheren Betrachtung des Vorlagentextes wird allerdings deutlich, woher die "Lagerung" kommt. Das Ende des Schulbuchttextes lautet: "...; mit Nordasien hatte es ein Riesengebiet, das es wirtschaftlich nutzen konnte, denn viele Rohstoffe lagern dort. Wichtig für die Erschließung dieses großen Gebietes war der Bau der Transsibirischen Eisenbahn (1891-1904)." Der Schüler erinnert sich also noch an die Worte "Rohstoffe, lagern, Transsibirische Eisenbahn" und verbindet diese Informationen in einer nun allerdings anderen Weise, indem die Eisenbahn bei der Lagerung hilft. Die Fehlverständnisse in diesem Text beruhen also auf einer Fehlinterpretation (Sibirien wird verkauft), auf einer Verwechslung (Dollar statt Rubel) und einer falschen Zusammenfassung von Informationsfragmenten. Interessant ist noch, dass dieser kurze Text sich zum einen auf den Anfang, zum anderen auf das Textende bezieht. Allem Anschein nach handelt es sich also bei Textanfang und -ende um die beiden Stellen, die dieser Leser am meisten beachtet bzw. an deren Inhalte er sich am besten erinnern kann.

8. Nacherzählung

Rußland gehört zu Europa und zu Asien. Aber Rußland wollte ein Stück von Asien denn es bringt mehr wie ein Stück Land von Europa. Die Russen bildeten ein Reich am Pazifischen Ozean bei der Insel Sachimar. Ein russischer Dichter war auch sehr dafür im Jahre 1851/60. (Eroberung des Pazifischen Ozeans.) Die Fahne die sie aufgezogen hatten in St. Petersburg sollte bleiben meinten Asiaten.

In dem vorliegenden, von einem Schüler geschriebenen Text, finden sich drei Elemente, die so nicht richtig verstanden wurden. Das erste Fehlverständnis bezieht sich auf die Annahme, dass ein Stück von Asien mehr einbringen würde als ein Stück Land von Europa. Diese Stelle bezieht sich auf den Gedanken von Dostojewskij, dass in Asien vielleicht noch mehr Hoffnungen seien als in Europa. Diese Hoffnungen formt der Schüler nun in ganz konkrete Vorteile um, ein Stück Asien bringt mehr. Diese so nicht richtige Umformung ist vor dem Hintergrund des Gesamttextes durchaus zu verstehen. Zu Beginn des Vorlagentextes geht es um wirtschaftliche Erschließung und den Verkauf von Alaska, am Ende des Textes geht es um Rohstoffe und wirtschaftliche Nutzung. So läßt sich die Umformung des Schülers im Rahmen des Gesamttextes als zwar falsche, jedoch verständliche Interpretation der Textstelle verstehen. Die zweite Umformung bezieht sich, wie bereits in anderen Fällen, auf die Fahne. In diesem Fall wird nun angenommen, dass die Fahne in St. Petersburg aufgezogen worden sei. Die Schwierigkeit im Verständnis dieser Metapher bezieht sich also nicht nur auf brasilianische Schüler, auch deutsche Muttersprachler können damit Probleme haben und der Umformungsprozess folgt anscheinend denselben Regeln, zwischen den noch im Arbeitsgedächtnis befindlichen Elementen "Fahne, aufziehen, St. Petersburg" wird in der Nacherzählung ein neuer Zusammenhang hergestellt, der unter anderem zu der Idee führen

kann, dass die Fahne in St. Petersburg aufgezogen wurde. Der Fehler wird hier also durch ein falsches Zusammenfügen von Textfragmenten verursacht, deren ursprüngliche Beziehung dem Schüler nicht mehr präsent ist. Das dritte Fehlverständnis schließt sich direkt an diesen Teil an, denn die Aussagen, dass die in St. Petersburg aufgezogene Fahne dort verbleiben solle, wird nun Asiaten in den Mund gelegt. Allem Anschein nach erinnerte sich der Schüler noch daran, dass jemand den Ausspruch mit der Fahne getan hatte, also ist ein Subjekt nötig. Im Vorlagetext ist dieses Subjekt aber sehr allgemein gehalten, "..., hieß es in St. Petersburg, ...". In dieser Form lässt sich das Subjekt offenbar nur schwer behalten, so dass der Schüler nun auf eigene Faust ein Subjekt einfügt. Die Textstelle von Dostojewskij ist ihm, zumindest was den Inhalt angeht, anscheinend besonders aufgefallen, die Nacherzählung beginnt sogar mit diesem Teil, in dem betont wird, dass die Russen auch Asiaten seien. Außerdem erhält sowohl an dieser Stelle wie auch im gesamten Text Asien einen besonderen Akzent. Vor diesem Hintergrund kommt der Schüler offensichtlich zu seiner falschen Interpretation, dass es sich um Asiaten handle, die ihre Meinung über die Fahne in St. Petersburg äußerten. Die Fehlverständnisse in dieser Nacherzählung werden also zum einen durch eine falsche Verbindung von Textfragmenten verursacht (Fahne in St. Petersburg), zum anderen durch Fehlinterpretationen (Asien bringt mehr; ..., meinten Asiaten).

9. Nacherzählung

Im 19. Jahrhundert wurde das Zarenreich Sibirien aufgeteilt. Weil Alaska keinen Nutzen fand wurde es für 7 Millionen Rubel an die USA verkauft. Die russischen Grenzen rückten immer weiter in den Osten und neue Gebiete, auch von Asien, wurden erobert. Schon 1858 bis 1860 wurde Asien zu ungleichen Verträgen mit Rußland gezwungen. 1850 gründeten die Russen Wladiwostock. 1875 eroberten die Russen die Insel Shallicon. Ein russischer Dichter schrieb, dass die Russen genau soviel europäer wie Asiaten seien und dass die einmal aufgehängte russische Fahne niewieder herabgelassen werden sollte. Ein großer Schritt war die Transsibirischeisenbahn (18 - 1904)

Die vorliegende, von einem Schüler geschriebene Nacherzählung ist wesentlich ausführlicher und bringt eine große Zahl von Detailinformationen. Dennoch haben sich auch hier einige falsche Vorstellungen eingeschlichen. Das erste Verständnisproblem ergibt sich in Bezug auf Sibirien. Nach der Vorstellung des Schülers handelt es sich dabei um ein Zarenreich, das aufgeteilt wurde. Die Idee der Aufteilung ist im Grunde auch nicht so verkehrt, denn anschließend wird vom Verkauf von Alaska berichtet, das damit vom russischen Reich abgetrennt wurde. Der Grund für dieses Fehlverständnis besteht darin, dass der Schüler anscheinend die Beziehung zwischen Russland, Sibirien und Alaska nicht richtig einordnen kann. Er hat den Eindruck, dass es sich bei Sibirien um das russischen Zarenreich handelt, zu dem Alaska gehört, welches dann abgetrennt und verkauft wird, hier liegt also eine durch geringe Vorkenntnisse ausgelöste Fehlinterpretation vor. Das zweite Fehlverstehen bezieht sich auf eine Gleichsetzung von Asien und China. Im Vorlagetext wird China in ungleichen

Verträgen zu Gebietsabtretungen gezwungen, im Schülertext wird China nun durch Asien ersetzt. China liegt natürlich in Asien, aber es ist eben nur ein Teil davon. In diesem Fall handelt es sich also um den Oberbegriff Asien, der an die Stelle des spezifischeren Begriffs China gesetzt wird, was auf eine eher unscharfe geographische Vorstellung des Schülers bezüglich der dargestellten Sachverhalte schließen läßt. Die Abänderung von China in Asien kann wohl durch den häufigen Bezug auf Asien, der im Text gemacht wird, erklärt werden. Eine weitere Ungenauigkeit findet sich in Bezug auf den Namen der eroberten Insel, bei der es sich um die Insel Sachalin handelt. Der Schüler ändert diesen Namen in Shallion ab. An dieser Stelle ist kurz auf die Namenswiedergabe einzugehen. Tatsächlich fanden sich vor allem bei so fremden Namen wie Turkestan, Taschkent, aber auch bei Wladiwostok und Sachalin mehr oder weniger starke Verformungen, in den brasilianischen Klassen fand sich häufig für die deutsche Bezeichnung Sibirien das eher an das Portugiesische angelehnte "Siberien" (*sibéria*). Im Allgemeinen wurde, solange der Name noch in etwa erkenntlich war, dieser auch als richtig gewertet, wovon allerdings im vorliegenden Fall nicht mehr die Rede sein kann (Shallion – Sachalin), weshalb es als falsch umgeformt gewertet wurde. Schließlich findet sich noch ein weiteres Fehlverständnis, bei dem die Metapher des Aufziehens der russischen Fahne zwar verstanden wird, sie aber nicht mehr von St. Petersburg, also der russischen Regierung ausgesagt wird, sondern von Dostojewskij. Es handelt sich dabei um das falsche Zusammenfügen von im Text getrennten Teilm Informationen. Tatsächlich stehen die beiden Textstellen, die Aussage Dostojewskij und die Fahnenmetapher im Text relativ weit auseinander, so dass man sich die Frage stellen kann, weshalb der Schüler diese beiden Gedanken zusammenzieht. Eine Verbindung zwischen den beiden Textstellen besteht zunächst von formaler Seite, in beiden Fällen handelt es sich um wörtliche Zitate in Anführungszeichen, die einzigen, die im Text vorkommen. Außerdem vermitteln beide Stellen einen offiziellen Eindruck, eine offizielle Meinung, und beide beziehen sich auf russische Eroberungen. So könnten diese drei verbindenden Elemente, der Zitatcharakter, der offizielle Charakter und die inhaltliche Nähe (Eroberungen) den Schüler dazu gebracht haben, sie zu verbinden und dem russischen Dichter (Dostojewskij) in den Mund zu legen. Die Fehlvorstellungen dieses Textes sind also zum einen durch eine Fehlinterpretation ausgelöst, zum anderen durch eine unscharfe Begriffsverwendung (Asien statt China), durch eine Namensveränderung (Shallion – Sachalin) und schließlich durch das falsche Zusammenziehen von im Text getrennt stehenden Informationen.

10. Nacherzählung

Der Zar von Rußland verkaufte die Alaska an die USA für 7 Millionen Rubel. Da das Gebiet für den Zar nicht sehr wichtig war.

Er schob dann die sein Grenzen im Osten und Süden weiter voran.=>Zentralafrika.
Asien wäre sehr wichtig für Rußland.

1858-60 machten sie Asien schon mal ungleiche Angebote. Denn sie sagen, Russland sei auch ein Teil Asiens (und Europas). Sie sollten ihn Land am Assuri geben. Als sie nun Land halten sagten sie: Wo einmal die Russische Flage gehisst ist wird sie nicht mehr runtergeholt. Denn Asien ist ein Reich voller Bodenschätze.

Der vorliegende Text, von einer Schülerin geschrieben, gehört zu den ausführlicheren Texten, er bringt die wichtigsten Gedanken und auch eine Reihe von Teilinformationen. Dabei überrascht allerdings eine anscheinend geographisch völlig falsche Vorstellung, indem die Ausweitung der Grenzen nach Osten und Süden zu "Zentralafrika" führen. Von Afrika ist im Vorlagentext überhaupt nicht die Rede, es findet sich allerdings ein Verweis auf Zentralasien, und zwar im gleichen textlichen Zusammenhang, in dem die Schülerin Zentralafrika einfügt. Eine ähnliche Verwechslung fand sich auch bei einem brasilianischen Schüler, der im gleichen textlichen Zusammenhang allerdings nicht auf Afrika kam, sondern auf "CentralAmerica". Es besteht natürlich die Möglichkeit, dass die beiden Schüler keine genauen geographischen Vorstellungen von Russland und seiner Ausdehnung haben. Die Verschiebung von Zentralasien zu Zentralafrika bzw. Zentralamerika lässt sich allerdings auch mit einer psycholinguistischen Erklärung ergänzen. So ist für den Schüler und die Schülerin anzunehmen, dass es sich bei Zentralasien um einen unbekanntem Begriff handelt, während ihnen der jeweils andere wahrscheinlich bekannter war. So ist es durchaus möglich, dass sie beim Lesen des Wortes "Zentral..." dieses aus ihrem Vorwissen heraus jeweils mit dem geläufigeren "... afrika" bzw. "...amerika" ergänzten. Vermutlich handelt es sich hier also um eine Verwechslung, ausgelöst durch die Dominanz eines bekannten Begriffs über das im Text vorkommende unbekanntete Wort, wobei die eher unscharfen geographischen Vorstellungen dazu führen, dass der Lesefehler nicht korrigiert wird. Das zweite Fehlverständnis entspricht dem im vorherigen Text bereits besprochenen Fall, wonach der allgemeinere Begriff "Asien" an die Stelle von China tritt. Es handelt sich hier um eine begriffliche Unschärfe.

11. Nacherzählung

Es handelt von der Ausdehnung Rußlands in den Osten im 19 Jahrhundert. Der Zar verkaufte Alaska für 7 mil. Rubel an die USA. Der Dichter Dostojewski meinte daß Rußland halb Europa, halb Asien sei, der Russe sei Europäer wie Asiate und der Norden Asiens wäre für Rußland sehr wichtig wegen der vielen Rohstoffvorkommen. Es wurde Wladiwostok gegründet, zu Deutsch: "Beherrsche den Osten". Mit China wurden Verträge geschlossen.

In St. Petersburg sagte Mann: "Wo russische Fahnen hochgezogen werden, holt man sie nicht wieder runter."

Dieser Text, von einem Schüler geschrieben, stellt die wichtigsten Ideen der Vorlage dar, tatsächlich findet sich hier nur eine falsche Zuordnung. In der Nacherzählung wird dargestellt,

dass Dostojewskij meint, "der Norden Asiens wäre für Rußland sehr wichtig wegen der vielen Rohstoffvorkommen". Tatsächlich hat der Schüler hier allerdings zwei unterschiedliche Aussagen zusammengefügt, die im Vorlagentext an unterschiedlichen Stellen stehen. Zunächst sagt Dostojewskij nur ganz allgemein, dass in Asien vielleicht noch mehr Hoffnungen liegen als in Europa. Die Aussage über die Rohstoffvorkommen in Nordasien finden sich im Text wesentlich später, und dann auch nicht als Aussage eines Dichters, sondern als Tatsachenfeststellung. Von der Fehlverständniskategorie her handelt es sich also um eine falsche Verbindung von Einzelinformationen des Textes. Auf der Suche nach den Gründen, die den Schüler zu dieser Umformung veranlasst haben, lässt sich vor allem die inhaltliche Nähe zwischen beiden Aussagen anführen, einmal allgemeine Hoffnungen, zum anderen konkrete Rohstoffvorkommen in diesem Raum. Es ist also gut vorstellbar, dass sich der Schüler bei der Nacherzählung noch vage daran erinnerte, dass Dostojewskij etwas Positives über Asien gesagt hatte, aber die allgemeine Form "Hoffnungen" war zu abstrakt oder zu schwach, als dass sie sich gut behalten ließe. Dagegen sind die Rohstoffvorkommen eine konkrete Information, an die sich der Schüler noch besser erinnern konnte. Da sich "Hoffnungen" durchaus auch auf Rohstoffvorkommen richten können, was allerdings nicht im Vorlagentext steht, bestanden für den Schüler keine Hinderungsgründe, diese beiden Stellen zu verbinden, die Textkohärenz wurde durch diese nicht richtige Verbindung nicht beeinträchtigt.

12. Nacherzählung

Im 19 Jh. wurde das russische Reich planmäßig besiedelt und bewirtschaftet. Zar verkauft es für 17 Millionen Rubel an die USA. Sie rückten weiter an die Grenzen Suden und Ostens. 1858-60 wurde China zu ungleichen Verträgen gezwungen.

Der vorliegende Text ist von einer Schülerin einer der deutschen Klassen geschrieben, ihre Erstsprache ist allerdings nicht Deutsch, sondern polnisch. Die relativ kurze Nacherzählung zeigt auf, dass die Schülerin dem Vorlagentext nur sehr vage Vorstellungen entnehmen konnte, die durch verschiedene Fehlverständnisse kompromittiert werden. Im ersten Satz stellt die Schülerin dar, dass das russische Reich planmäßig besiedelt und bewirtschaftet wurde. Im Text wird dies allerdings nicht vom gesamten russischen Reich ausgesagt, sondern nur von Sibirien. Es handelt sich hier also um eine unscharfe begriffliche Vorstellung, für Sibirien wird die allgemeinere Kategorie "russisches Reich" eingesetzt. Diese Verallgemeinerung ist in soweit verständlich, als im gesamten Text vor allem vom russischen Reich die Rede ist, diese Kategorie hat sich anscheinend bei der Schülerin festgesetzt, so dass sie sich an die Differenzierung in verschiedene Teile des russischen Reiches zu Beginn des Textes offensichtlich nicht mehr erinnern kann. Das nächste Fehlverständnis baut auf dem ersten auf. Da die Schülerin anscheinend auch Alaska entweder nicht verstanden oder wieder vergessen

hat, ihr aber der Verkaufsprozess noch präsent ist, bezieht sie diesen nun auf das ganze russische Reich, was so natürlich falsch ist. Auch an die Verkaufssumme erinnert sie sich nur noch ungefähr, aus 7 Millionen Rubel werden in der Nacherzählung 17 Millionen Rubel. Angesichts einer so hohen Summe, die das konkrete Vorstellungsvermögen der meisten Schüler dieser Klassenstufe überschreiten dürfte, vor allem weil im Text auch keinerlei Hinweise darauf gegeben werden, welchem Gegenwert diese Summe in Rubel entspricht, ist eine solche Verwechslung schnell möglich. Die Information ist einfach zu abstrakt und als solche, ohne konkrete inhaltliche Füllung, kann sie leicht verändert oder verwechselt werden. Weitere falsche Umformungen finden sich im nächsten Satz: "Sie rückten weiter an die Grenzen Suden und Ostens." Die Textvorlage dagegen heißt: "In Zentralasien rückte der Zar die russische Grenze immer weiter nach Osten und Süden voran: ... ". Die Schülerin hat sich also offensichtlich noch an folgende Textinformationen erinnert: rücken, weiter, Grenzen, Süden, Osten. Die grammatischen Bezüge innerhalb des Satzes aber (Subjekt, Objekt) hat sie offenbar nicht erkannt oder wieder vergessen. Aufgrund eines sprachlichen Fehlers also (Nichterkennen der grammatischen Bezüge des Satzes) baut sie, ausgehend von den erinnerten Einzelementen einen neuen Satz zusammen, bei dem nun "sie" (die Russen?) an die Grenzen vorrücken. Bei diesem Aufsatz handelt es sich um einen der wenigen Fälle, bei denen die Nacherzählung aus einzelnen, unverbundenen Elementen besteht, die darauf hinweisen, dass es der Schülerin nicht gelungen ist, zu einer kohärenten Vorstellung der im Vorlagetext mitgeteilten Sachverhalte zu kommen. Hier konnten dem Text offensichtlich zu wenige Informationen entnommen werden, und diese waren, durch Fehlverständnisse verursacht, zu widersprüchlich, als dass die Schülerin damit etwas anfangen konnte.

Übersicht und Kategorisierung der Fehler

Nach der Einzelanalyse von Fehlverständnissen, die in 12 Nacherzählungen aufgetreten waren, soll nun versucht werden, diese Fehler und falsch umgeformten Propositionen zu kategorisieren. Bei der Klassifizierung geht es allerdings nicht um die Schwere des Fehlers, weshalb hier auch nicht zwischen Fehlern und falsch umgeformten Propositionen unterschieden wird, sondern um die Gründe, die zum Fehlverstehen geführt haben. Ausgehend von den Einzelanalysen zeichnen sich fünf Fehlerkategorien ab: falsche Verbindung von Textfragmenten, Verwechslung, unklare sprachliche Vorstellung, Sprachfehler und Fehlinterpretation. Die hier vorgenommene Einteilung basiert auf den unterschiedlichen Prozessen, die zu Fehlverstehen führen, wobei allerdings eine eindeutige Einteilung nicht immer gelingt, denn über die beim Lesen im Kopf des Schülers oder der Schülerin ablaufenden Prozesse können nur Vermutungen angestellt werden, außerdem ist es

auch gut möglich, dass bei bestimmten Fehlern mehr als ein Prozess beteiligt ist. Gerade auch im Arbeitsgedächtnis ablaufende Prozesse spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Trotz dieser Einschränkung erscheint die Kategorisierung der Fehler von Nutzen. Zum einen erlaubt sie, häufig auftauchende Schwierigkeiten beim Leseverstehen zu erklären und verhilft somit zu einem besseren Verständnis des Leseprozesses selbst. Zum anderen bietet die Fehlereinteilung die Möglichkeit, fremdsprachliche und muttersprachliche Leser zu vergleichen, um so auf eventuelle Unterschiede im Leseprozess schließen zu können und den Lehrer oder die Lehrerin für die spezifischen Schwierigkeiten von nichtmuttersprachlichen Lesern zu sensibilisieren. Schließlich eröffnen sich damit Möglichkeiten, durch gezielte, didaktische Massnahmen wie kriteriengestützte Auswahl von Lesetexten, eine gezielte Vorbereitung von Schülern auf die Anforderungen von Fachtexten durchzuführen und durch das Heranziehen von ergänzenden Medien und Hilfsmitteln dem Fehlverstehen entgegenzuarbeiten. Im Folgenden soll auf die einzelnen Kategorien eingegangen werden.

Eine erste Kategorie, die relativ häufig auftrat, stellt die *falsche Verbindung von Textfragmenten* dar. Dabei werden im Text getrennt stehende Informationen vom Schüler zusammengefügt, wodurch eine vom Text abweichende Aussage entsteht. Der Hintergrund für diesen Prozess ist die Tatsache, dass von der Vielzahl der im Text enthaltenen Informationen nur ein Teil behalten werden kann. Dabei werden offensichtlich besonders anschauliche Elemente, bekannte Dinge, aber auch überraschende Sachverhalte, soweit sie erkannt werden, eher behalten als abstrakte, unspezifische Aussagen. Natürlich können auch sprachliche Schwierigkeiten dazu führen, dass bestimmte Informationen oder Bezüge nicht aufgenommen werden. Der Leser oder die Leserin ist normalerweise bestrebt, aus den dem Text entnommenen Informationen einen kohärenten Text zu formen, was sich auch bis auf wenige Ausnahmen bei fast allen Nacherzählungen nachweisen ließ. Daher werden die isolierten Einzelemente oder Textfragmente, an die sich noch erinnert wird, in neue Zusammenhänge eingeordnet. Die Einordnung oder Zuordnung wird aber in der Regel nicht willkürlich durchgeführt, sondern es muss für den Schüler irgendeine Verbindung zwischen diesen Textfragmenten bestehen und das Zusammenfügen oder Einordnen muss zu einer Aussage führen, die dem Schüler kohärent und sinnvoll erscheint. Ein Beispiel dafür ist die Verbindung der Insel mit der Fahne (1. Nacherzählung), bei dem die beiden Textfragmente im Text sehr eng beieinanderstehen und deren Verbindung zu einem dem Schüler verständlichen Bild führt. Ein anderes Beispiel ist die Verbindung der Fahnenmetapher mit den Aussagen von Dostojewskij (9. Nacherzählung), wobei hier nicht die textliche Nähe, sondern der offizielle Charakter der Aussagen das verbindende Element ist.

Eine zweite Gruppe von Fehlern soll hier als *Verwechslung* bezeichnet werden. Dies kommt vor allem in Bezug auf die Himmelsrichtungen, aber auch in Bezug auf Jahreszahlen vor. Dabei wird dem Text zwar die richtige Information entnommen, aber diese Information wird nur in ihrer Kategorie gespeichert, ohne dass der Schüler sich die Bedeutung wirklich vergegenwärtigt. Beim Lesen der Himmelsrichtungen, in die der Zar die russischen Grenzen vorrückte, wird zwar realisiert, dass es sich um zwei Himmelsrichtungen handelt, aber unter Umständen kann sich das der Schüler nicht räumlich vorstellen, vor allem wenn auch der Ausgangspunkt "Russland" geographisch nicht richtig lokalisierbar ist. Bei der Nacherzählung wird sich zwar noch daran erinnert, dass es um Himmelsrichtungen ging, aber um welche es geht, ist nicht mehr präsent. Ein ähnlicher Prozess kann auch mit Jahreszahlen entstehen. Dabei wurden zum Teil die im Text aufgeführten Jahreszahlen miteinander verwechselt, es kam aber auch vor, dass ein Jahrhundertsprung durchgeführt wurde (1958 statt 1858). Eine ähnlich Verwechslung tritt gelegentlich bei der Währung auf, in der Alaska verkauft wurde. Während im Text Rubel stehen, findet sich in manchen Nacherzählungen Dollar oder auch DM. Dieser Prozess dürfte ähnlich gelagert sein wie bei den Himmelsrichtungen.

Die dritte Gruppe von Fehlern wird hier als *ungenauere Vorstellung* bezeichnet. Damit ist gemeint, dass die in der Nacherzählung verwendeten Begriffe oder Beschreibungen zwar nicht völlig verschieden sind von den im Vorlagentext stehenden, dass aber die in der Nacherzählung wiedergegebene Darstellung den Vorlagentext in unzulässiger Weise verändert, erweitert oder verschiebt. Dies ist z.B. der Fall, wenn in der Nacherzählung steht, dass die Russen China eroberten, während im Vorlagentext davon die Rede ist, dass China in ungleichen Verträgen dazu gezwungen wurde, Gebiete an Amur und Ussuri abzugeben. Der in der Nacherzählung geschilderte Vorgang ist nicht nur wesentlich allgemeiner und undifferenzierter, er stimmt auch nicht, wenngleich der Zwang zu Gebietsabtretungen etwas mit Eroberung zu tun hat. Der Hintergrund für dieses Fehlverstehen kann zum einen in einer unscharfen Verwendung von Begriffen oder Beschreibungen bestehen. Es ist zu vermuten, dass dem Schüler das genaue Bedeutungsfeld der jeweiligen Begriffe nicht bekannt ist. Ein Beispiel dafür ist die Verwendung von "Insel" statt "Kolonie" (1. Nacherzählung). Zum anderen kann es aber auch sein, dass die Begriffe zwar genau genug bekannt sind, der Text aber aufgrund seiner Struktur oder auch einer Überfülle von Informationen nur einen unscharfen und ungenauen Eindruck beim Schüler hinterlässt. Diese Art von unklarer Vorstellung fand sich besonders oft in Bezug auf China. So wurde teilweise China mit Asien

gleichgesetzt (9. und 10. Nacherzählung), oder es wurde angenommen, dass China sein ganzes Gebiet oder die größten Teile seines Gebiets abgeben musste. Ein anderes Mal war von den Nachbarstaaten Chinas die Rede. Aufgrund des verwendeten Instruments zur Feststellung des Leseverstehens (Nacherzählung) kann nicht immer mit Sicherheit gesagt werden, ob das Fehlverstehen beim Lesen selbst entstand, also auf einem ungenauen Verstehen des Textes beruht, oder der Text zwar richtig verstanden wurde, der Schüler jedoch bei der Nacherzählung nicht über die sprachlichen Mittel verfügte, um das, was eigentlich verstanden wurde, auch in der angemessenen Präzision auszusagen. Bei der Verwendung von zwar falschen, doch bedeutungsmässig ähnlichen Begriffen lässt sich das tatsächlich nicht feststellen. In vielen Fällen kann man allerdings davon ausgehen, dass es sich nicht um Sprachnot handelt, vor allem, wenn die richtige Aussage sprachlich nicht schwieriger gewesen wäre als die in der Nacherzählung ausgedrückte falsche Aussage.

Die vierte Kategorie von Fehlverstehen bezieht sich auf *sprachliche Fehler*, die passieren, wenn Wörter nicht verstanden oder grammatische Bezüge falsch wiedergegeben werden. Die Erklärung für diese Art von Fehler ist in der Regel recht einfach: Der Schüler stößt hier an seine sprachlichen Grenzen, der Wortschatz oder die dem Kontext angemessene Bedeutung ist ihm nicht bekannt oder es gelingt ihm nicht, die grammatische Struktur des Textes zu durchschauen. In solchen Situationen können vom Schüler verschiedene Strategien eingesetzt werden, um doch noch zu einem Verständnis zu kommen. Die dabei gemachten Fehler zeigen, wie dabei vorgegangen wird. Bei Unkenntnis eines Wortes besteht eine der Möglichkeiten darin, auf den Wortstamm zurückzugehen, so wird aus dem nicht verstandenen "erschließen" ein "schließen" (1. Nacherzählung). Eine andere Strategie besteht darin, auf vom Klang verwandte Wörter auszuweichen, so liest die Schülerin "Armut" statt "Amur" (2. Nacherzählung). Schließlich kann auch versucht werden, das unbekannte Wort aus dem Kontext heraus zu verstehen. So wird in zwei Nacherzählung das Wort "erschließen" nicht verstanden, da aber ansonst im Text fast nur von Eroberungen die Rede ist, wird in der Nacherzählung in beiden Fällen aus der wirtschaftlichen Erschließung Sibiriens die Eroberung Sibiriens. Neben unbekanntem Wortschatz finden sich vor allem auch grammatische Schwierigkeiten, bei denen es dem Schüler nicht gelingt, die im Text vorhandenen grammatischen Bezüge zu durchschauen. Daraus resultieren dann in der Regel losgelöste Textfragmente, die an anderen Stellen eingebaut werden, oder die Bezüge im entsprechenden Satz werden umgeformt, wobei sich dann häufig ein vom Vorlagentext völlig verschiedener Sinn ergibt. Ein Beispiel dafür ist die Verwandlung des Verkaufs von Alaska an die USA zu einem Ankauf von Alaska durch den Zar (5. Nacherzählung). Die Analyse

dieser Textstelle zeigte allerdings auch, dass Verständnisfehler durch mehrere Faktoren verursacht sein können. In diesem Fall verband sich die Schwierigkeit, die grammatische Struktur zu durchschauen, mit einer vom Text abweichenden Erwartungshaltung der Schülerin.

Eine fünfte Fehlerkategorie schließlich wird als *Fehlinterpretation* bezeichnet. Dabei interpretiert der Schüler oder die Schülerin eine im Text dargestellte Situation auf falsche Weise und kommt so zu einer Darstellung, die nicht dem Vorlagetext entspricht. Der Anlass für eine Fehlinterpretation kann unterschiedlich sein, teilweise leitet sie sich auch aus anderen Fehlerkategorien her, wie dem Nichtverstehen von bestimmten Wörtern oder der Nichtbeachtung von grammatikalischen Bezügen. Eine Fehlinterpretation findet sich z.B. in der 8. Nacherzählung, wo ausgesagt wird, dass ein Stück von Asien mehr einbringen würde als ein Stück Land von Europa. Hier hat der Schüler den Textteil, wonach in Asien vielleicht noch mehr Hoffnungen liegen als in Europa vor dem Hintergrund der Rohstoffvorkommen in Asien dahingehend interpretiert, dass ein Stück Land von Asien mehr wert sei als ein Stück Land von Europa. Eine weitere, relativ häufig anzutreffende Fehlinterpretation ist die Aussage, dass Russland keine Kolonien brauche (z.B. 4. Nacherzählung). In diesem Fall könnte die Fehlinterpretation durch einen sprachlichen Fehler verursacht sein, das Nichtverstehen des Wortes "überseeisch". Allerdings dürfte das nicht der einzige Grund sein, denn auch bei einem deutschen Schüler findet sich diese Fehlinterpretation. Der Hintergrund dafür, weswegen so leicht akzeptiert wird, dass Russland keine Kolonien brauchte, könnte auch das Verständnis davon sein, was eine Kolonie überhaupt ist. So sind den Schülern wahrscheinlich überseeische Kolonien, die weitab vom Mutterland liegen, wesentlich geläufiger, wohingegen Kolonien, die direkt an das kolonisierende Land anschließen, unter Umständen nicht sofort als Kolonien eingestuft werden. So basiert die Fehlinterpretation hier zwar wohl auf einem sprachlichen Fehler (Unkenntnis von "überseeisch"), aber auch das geläufige Verständnis von Kolonien trägt einen wesentlichen Teil dazu bei. Um eine falsche Interpretation handelt es sich bei der Vorstellung, wonach erst der Bau einer Eisenbahn den russischen Eroberungsdrang stoppte (5. Nacherzählung). Diese Fehlinterpretation basiert zwar zunächst auch auf dem Nichtverstehen eines Wortes, der Vorlagetext selbst trägt jedoch auch dazu bei, indem wichtige Informationen, wie z.B. die Konstrukteure der transsibirischen Eisenbahn, nicht erwähnt werden und vorausgesetzt wird, dass der Leser diese Information aus dem Text herausliest.

Fehlerverteilung

Nach der Fehleranalyse und der Ausarbeitung von Fehlerkategorien soll nun die Fehlerverteilung der deutschen und brasilianischen Klassen gegenübergestellt werden. Hierbei wurde jedes Fehlverstehen einzeln aufgeführt, falsch umgeformte Propositionen und Fehler wurden gleich behandelt und nicht getrennt bewertet.

Tabelle 13: Verteilung der Schüler nach Fehlerkategorien

Fehlerkategorien	Anzahl von Schülern in brasilianischen Klassen (n = 59)	Anzahl von Schülern in deutschen Klassen (n = 73)	Gesamtzahl (n = 132)
falsche Verbindungen	13	22	35
Verwechslungen	9	10	19
ungenauere Vorstellungen	17	22	39
sprachliche Fehler	21	4	25
Fehlinterpretationen	27	14	41

Ein Überblick über die in deutschen und brasilianischen Klassen gemachten Fehler weist nach, dass deutliche Unterschiede zwischen den Fehlern nur in der Kategorie sprachliche Fehler nachzuweisen sind. Die häufigsten Fehler, die in die Fehlerkategorie "falsche Verbindung von Textfragmenten" eingeordnet wurden, beziehen sich auf die Fahnenmetapher, dies trifft auf die deutschen Klassen (10x) sogar noch mehr zu als auf die brasilianischen Klassen (6x). Auch was die Verwechslungen angeht, so finden sie sich bei beiden Gruppen, etwa im gleichen Ausmaß. Auch die Unterschiede in der Fehlerkategorie "ungenauer Vorstellungen" weichen nicht sehr voneinander ab, wobei hier der häufigste Fehler in Bezug auf China gemacht wurde, entweder, dass China mit Asien gleichgesetzt wurde, oder dass China große Gebiete bzw. sein ganzes Gebiet an Russland abgeben musste. Auch dieser Fehler fand sich in beiden Gruppen. Der einzige wirklich hervorstechende Unterschied findet sich in der Kategorie "sprachliche Fehler", hier finden sich bei den deutschen Klassen nur sehr wenige, während bei den brasilianischen Klassen vor allem Vokabelfehler und Schwierigkeiten mit der Grammatik auftauchen. Mehr Fehler finden sich auch bei den Interpretationen der brasilianischen Klassen, dies bezieht sich vor allem auf die Aussage zu den Kolonien (6x), die Russland angeblich nicht bräuchte, eine Fehlinterpretation, die sich nur einmal bei den deutschen Klassen fand.

Im Überblick lässt sich also sagen, dass ein großer Teil der Fehler, vor allem Verwechslungen, aber auch unklare Vorstellungen sowohl bei den deutschen als auch bei den brasilianischen Klassen auftreten. In diesen Bereichen ließ sich kein Unterschied feststellen. Allerdings zeigt es sich, dass die nichtmuttersprachlichen Schüler größere Schwierigkeiten in Bezug auf sprachliche Aspekte hatten. Vor allem ist ihr Wortschatz geringer und sie haben

auch größere Schwierigkeiten, die grammatischen Strukturen zu erkennen. Dies könnte der Grund dafür sein, weshalb sie auch häufiger falsche Interpretationen in Bezug auf den Text vornehmen. Während es einem muttersprachlichen Leser leichter fällt, falsche Textthesen durch eine genaue Beachtung des Textes zu korrigieren, kann das Lesen des Textes diese Korrekturfunktion dann nicht erfüllen, wenn der Leser die Textzusammenhänge, vor allem auch die grammatikalischen Bezüge nicht sicher erkennt. Dass dieses Problem bei den brasilianischen Klassen häufiger auftrat, hatte sich auch bei der Einzelanalyse der Nacherzählungen gezeigt. Bezogen auf die beim Lesen ablaufenden Prozesse zeigte die Einzelanalyse, dass dem Text gewisse Informationen (Propositionen) entnommen werden, wobei ein unterschiedlich großer Anteil von anderen sprachlichen und inhaltlichen Informationen nicht erfasst oder wieder vergessen wird. Die erfassten Informationen werden dann zu einem für den Leser kohärenten Bild zusammengestellt. Das Phänomen der falsch verbundenen Textfragmente zeigt, dass zwar während des Leseprozesses bereits Mikropropositionen zu Makropropositionen verbunden werden, dass dabei aber einzelne Propositionen übrigbleiben können, die dann in einem späteren Prozess in den Text eingepasst werden. Die fortschreitende Kohärenzbildung von einer lokalen zu einer globalen Kohärenz und die Einpassung von Mikropropositionen und Makropropositionen entspricht den geläufigen aktuellen Lesetheorien (z.B. Groeben 1982, 32ff, siehe auch Kapitel 2). Bei den fremdsprachigen Lesern kommt allerdings erschwerend hinzu, dass die zwischen den wichtigen Informationen auftretenden Lücken in aller Regel größer sind und dass der Leser unter Umständen nicht über die sprachliche Kompetenz verfügt, diese Lücken im Sinne des Textes zu schließen. Diese größeren Schwierigkeiten führen allerdings auch dazu, dass der fremdsprachige Leser den Text sorgfältiger liest. Ein kleiner Hinweis darauf findet sich auch bei dieser Untersuchung. Immerhin überlasen drei deutsche Schüler (alle mit Deutsch als Muttersprache) die Stelle mit Alaska, wodurch sie zu der irrigen Meinung kamen, dass Sibirien verkauft wurde, ein Fehler, der nur von einer einzigen brasilianischen Schülerin gemacht wurde.

5.2.1.4 Zusätze und Analyse der Zusätze

Als ähnlich interessant wie Fehler stellen sich die Zusätze dar, wobei auch hier versucht wird, die von den Schülern vorgenommenen Zusätze über eine empirische Beschreibung hinaus näher zu analysieren, um ihre Natur und den Grund ihrer Verwendung besser zu verstehen. Tatsächlich ist die Einstufung, ähnlich wie die der Fehler oder die Beurteilung der Propositionen nicht ganz einfach: Handelt es sich um einen echten Zusatz? Handelt es sich um eine Umformung? Handelt es sich um eine freie Verbindung von im Text vorliegenden

Informationen? Angesichts dieser Fragen wurde bei der Zuordnung zur Kategorie „Zusätze“ relativ großzügig vorgegangen, auch Einleitungen, Überleitungen, Zusammenfassungen und Verbindungen von einzelnen Elementen wurden dazu gezählt. Damit kann nun die Verteilung von Zusätzen bezogen auf das Land und auf die Schulen festgestellt werden. Anhand einer qualitativen Analyse von verschiedenen Aufsätzen soll dann versucht werden, ein Kategoriensystem zu entwickeln, das der Unterschiedlichkeit der Zusätze gerecht wird. Damit sollte es dann auch möglich sein, detailliertere Aussagen zu Ursachen und Anlässen von Zusätzen zu finden.

Ein erster Überblick über die Anzahl der Zusätze in den einzelnen Klassen zeigt, dass die brasilianischen Klassen mehr Zusätze haben. Es wird auch deutlich, dass die Anzahl der Zusätze nicht unbedingt in Beziehung zum Global- und Detailverständnis stehen muss, denn während bei der brasilianischen Gruppe die Klasse mit den niedrigsten Werten beim Global- und Detailverständnis die meisten Zusätze aufweist, zeigt bei der deutschen Gruppe die Klasse mit den höchsten Leseleistungen die meisten Zusätze.

Tabelle 14: Mittelwerte der Anzahl der Zusätze je Klasse

Land	Schule bzw. Klasse	Mittelwert der Anzahl der Zusätze
brasilianische Klassen	Humboldtschule	1,79
	Porto Seguro 1	1,13
	Porto Seguro 2	1,73
deutsche Klassen	Max Slevogt	0,63
	Leibniz	1,09
	Carl Bosch	0,67
Gesamt		1,11

Insgesamt zeigt sich, dass Zusätze zum Text zwar häufiger sind als Fehler, dennoch aber relativ selten vorkommen. Während fast die Hälfte der Schüler überhaupt nichts zum Text hinzusetzt, gibt es nur zwei, die 5 oder mehr Zusätze zum Text vornehmen. Dabei zeigt sich auch, dass die brasilianischen Klassen wesentlich mehr Zusätze zum Text vornehmen, ein Unterschied, der signifikant ist.

Tabelle 15: Verteilung der Schüler nach der Anzahl der Zusätze

Zusätze	Anzahl von Schülern in brasilianischen Klassen (n = 59)	Anzahl von Schülern in deutschen Klassen (n = 73)	Gesamtzahl (n = 132)
0	19	33	52
1	15	29	44
2	11	6	17
3	9	4	13
4	3	1	4
5 und mehr	2	0	2
Mittelwert	1,51	0,78	1,11

Aus den bisherigen Daten zu den Zusätzen läßt sich keine klare Beziehung zum Textverständnis erkennen, daher werden nun im folgenden Einzelanalysen einer Reihe von Texten mit Zusätzen durchgeführt, um Näheres über diese Textkategorie zu erfahren. Zunächst einmal stellt sich angesichts der Zusätze vor allem die Frage, warum der Schüler diese einfügt, es geht also um die Beweggründe. Außerdem interessiert, ob die Zusätze etwas zum Leseverstehen aussagen können. Schließlich stellt sich auch noch die Frage, welche Voraussetzungen und Bedingungen zu Zusätzen führen, was also mögliche Auslöser für Zusätze sind. Die folgende Analyse soll dazu Antworten und Gedanken beisteuern. Dabei werden einige Nacherzählungen aus jeder Klasse herangezogen, vor allem solche, die mehrere Zusätze in ihrem Text aufweisen. Bei der Wiedergabe der Texte wurde die Orthographie und Zeichensetzung beibehalten, es wird auch jeweils der ganze Text wiedergegeben, um so die Zusätze besser im Gesamtzusammenhang zu sehen. Vielleicht überrascht, dass an dieser Stelle keine portugiesischen Texte angeführt werden, aber es zeigte sich, dass die Schüler, die auf das Portugiesische auswichen, die wichtigsten Gedanken, aber auch Zusätze bereits in den deutschen Text eingefügt hatten, insofern brachte der portugiesische Teil nur in einigen wenigen Fällen zusätzliche Informationen. Die Zusätze sind durch Unterstreichung gekennzeichnet.

Texte aus den brasilianischen Klassen

1. Nacherzählung

Russland wollte sich immer mehr ausdehnen, hauptsächlich nach Osten, über ganz Asien. Viele Länder wurden nach und nach erobert und zu Russland dazugezählt. Es ging nicht um wirtschaftlichen oder anderen Arten (normale) Kolonien, denn sie hatten ein riesiges Gebiet im Norden woraus sie genug Rohstoffe nehmen konnten. Es ging um die Macht. Aber trotz dieser dauernden Eroberungen, hat man Alaska an die USA verkauft. Zwar sehr teuer, aber zu den Prinzipien hat es nicht sehr gepaßt.

In diesem Text finden sich 4 Zusätze. Zunächst geht es um eine Einschränkung, Rußland will Kolonien nicht aus den Gründen, aus denen normalerweise Kolonien annektiert werden, "wirtschaftliche oder andere Gründe". Der zweite Zusatz gibt den von der Schülerin

gefundenen Grund für die Eroberungen Rußlands an: Es geht um die Macht. Nun kommt eine erneute Einschränkung, die sie machen muß: Obwohl der Gedanke auf Eroberung gerichtet ist, wird Alaska verkauft. Und schließlich im vierten Zusatz muss die Schülerin eingestehen, Alaska wurde zwar, ihrer Ansicht nach, teuer verkauft, doch es paßt nicht zu den Prinzipien.

Das Empfinden, es paßt nicht, ist denn wohl auch der Hintergrund für die von der Schülerin eingebauten Zusätze. Sie hat einen Text gelesen, und das, was sie verstanden hat, paßt nicht so einfach zusammen. Da ist Rußland, das immer mehr und mehr Land erobert, obwohl es doch im Norden bereits ein riesiges Gebiet hat. Da dies nicht zusammenpaßt, kann es sich, nach Ansicht der Schülerin, nicht um normale Kolonien handeln; so (er-) findet sie eine andere Lösung, das Machtstreben ist das gesuchte Element, das die gegensätzlichen Ideen zusammenbringt und damit den Text kohärent werden läßt. Doch schon stößt sie auf ein neues Problem, der Verkauf Alaskas, an den sie sich nun erinnert, paßt da nicht rein. Selbst wenn sie annimmt, dass dieser Verkauf lukrativ war, so paßt das doch nicht in ihre Vorstellungswelt, und so löst sie für sich das Problem dadurch auf, dass sie den Russen bescheinigt, dass sie in diesem Fall gegen ihre eigenen Prinzipien gehandelt hätten.

Aus der Beschreibung wird deutlich, welche Funktion die Zusätze in diesem Text haben, sie sind Versuche der Schülerin, aus den erinnerten Textteilen nun wieder einen kohärenten, in sich stimmigen Text zusammenzustellen. Dabei ist offensichtlich, dass sie nicht alle Einzelheiten des Textes verstanden hatte, die Konzentration Rußlands auf Eroberungen in Asien, zum Beispiel, war ihr nicht (mehr) präsent, als sie die Nacherzählung niederschrieb.

Einer der möglichen Gründe für Zusätze ist die Herstellung von Textkohärenz. Alle Informationen eines Textes zu erfassen ist besonders dann praktisch unmöglich, wenn diese Informationen sehr zahlreich und sehr vielschichtig sind, wobei erschwerend hinzukommen kann, dass der Text keiner einheitlichen Logik folgt (oder diese nicht unbedingt verstanden wird). So muss sich das Textverstehen auf getrennt erfaßte und erinnerte Informationen stützen, welche dann miteinander in Verbindung gebracht werden. Zusätze können dabei die Verbindungen zwischen den erinnerten Informationen herstellen, was im Falle der vorliegenden Nacherzählung deutlich der Fall war. Neben der Kohärenzbildung können in den Zusätzen durchaus auch Wertungen und Meinungen der Schüler Ausdruck finden, wie dies hier im letzten Zusatz geschieht. Hier wird nicht mehr berichtet, sondern es wird ganz persönlich Stellung bezogen zu dem Geschehenen.

2. Nacherzählung

Im 19. Jahrhundert war Sibirien, die schon längst zu dem russischen Zarenreich gehörte, dicht besiedelt und wirtschaftlich besser. Alaska gehörte auch zu dem russischen Zarenreich, und wurde an USA verkauft (nur (!) 7 Millionen Ruben)

Die Grenzen Russiens waren immer weiter nach Osten und Süden verbreitet. Dichter Dostojewski verteidigte die Idee, in 1881. Er sagte Rußland war Europäisch und Asiatisch. Und dachte das, vielleicht, daß sie in Asien mehr Chancen haben würden als in Europa.

1958/60 hatte China ein "ungleichen Verträgen" bezwungen.

Im vorliegenden Text finden sich drei Zusätze, die in ihrer Größe stark unterschiedlich sind. Der erste Zusatz führt eine Idee explizit aus, die im Text zwar nicht ausdrücklich genannt ist, jedoch implizit enthalten: Alaska gehörte zum russischen Zarenreich. Dieser Zusatz mag zum einen der Kohärenzbildung dienen, indem der Schüler sich selbst vergewissert, dass Alaska zu Rußland gehört, könnte aber durchaus auch stilistische Gründe haben. Nachdem im Satz zuvor von Sibirien die Rede war, wäre ein Anschluß wie: "Alaska wurde an die USA verkauft.", ausgesprochen abrupt. In diesem Sinne schließt der Verweis darauf, dass Alaska ebenfalls zum russischen Reich gehörte, an den vorherigen Satz an und erhöht somit die Kohärenz des Textes. An diesem Beispiel wird auch deutlich, dass es zwar möglich ist, die Zusätze in bestimmte Kategorien einzuteilen, diese Kategorien sich jedoch bisweilen überschneiden können. Im vorliegenden Fall handelt es sich um einen Zusatz, der im Text implizit Enthaltene explizit ausformuliert. Er dient jedoch gleichzeitig der Erhöhung der Textkohärenz und ist unter Umständen der besseren Textästhetik wegen eingefügt worden.

Der zweite Zusatz besteht nur aus einem Wort, ist aber ausgesprochen wichtig. Während im Text relativ neutral von der Verkaufssumme von 7 Millionen Rubel gesprochen wird, bewertet der Schüler dies als ausgesprochen niedrigen Wert, indem er das "nur" hinzufügt und auch noch mit einem Ausrufezeichen versieht. Der Text selbst mag wohl suggerieren, dass die Verkaufssumme für das riesige Alaska relativ niedrig ist. Dass dies aber für die Schüler alles andere als eindeutig war, konnte man dem vorhergehenden Text entnehmen, der die Verkaufssumme als sehr hoch eingestuft hatte. Mit diesem kleinen Wort "nur", verläßt nun der Schüler die Position der neutralen Textwiedergabe und drückt, hier in einem Zusatz, seine eigene Meinung zum Geschehen aus.

Der dritte Zusatz schließlich stellt eine Erweiterung dar. Während es im Vorlagetext einfach heißt: "schrieb der Dichter Dostojewskij 1881", schmückt der Schüler diesen neutralen Ausdruck aus und läßt Dichter Dostojewskij die Idee der Eroberung verteidigen. Wenn der Schüler damit wohl auch den Gedanken des Textes richtig getroffen hat, so geht er doch über die Textvorlage hinaus, weswegen diese Art von Zusatz, die ausschmückt, detailliert, Zusätzliches anführt, als Erweiterung bezeichnet werden kann.

3. Nacherzählung

Der Text von der vorherigen Seite erzählt über ein Stück der Geschichte Russlands. Dieses Stück der Geschichte läuft im 19. Jh. Zuerst verkaufte Russland ein großes Stück Land für 7 Mio. Ruben. (häufige Alaska)

Dann haben die Russen entschieden sich mehr nach Asien zu erweitern, den sie hatte ein großen seines Land auf dem asiatischen Kontinent. Sie hatten jetzt mehrere Kolonien in Asien. Sie hatten eine Insel mit einer großen Zahl von Bodenschätze. Dort bauten sie ein wichtige Brücke.

In diesem Text, von einem Mädchen verfaßt, finden sich drei Zusätze. Der erste Zusatz stellt eine Einleitung in die Nacherzählung dar und bringt so eine allgemeine Orientierung, er dient also dazu, den Text in einen größeren Rahmen einzuordnen: Es geht um Geschichte und es geht um Rußland. Der zweite Zusatz stellt eine Zusammenfassung der Eroberungen Rußlands dar, was im Text detailliert ausgeführt wird (Eroberungen der Chanate, Eroberungen von China, der Vorstoß an den Pazifik) wird hier zusammengefaßt. Schließlich taucht ein neues Element auf – es wird eine Brücke gebaut. Beim ersten Hinsehen ein eindeutiger und falscher Zusatz, von einer Brücke ist im Text an keiner Stelle die Rede. Bei näherer Betrachtung verrät aber gerade der Brückenbau einiges über das Leseverstehen der Schülerin, denn wenn auch die Brücke im Text nicht auftaucht, so findet sich an dieser Stelle im Text der Verweis auf den Bau der Transsibirischen Eisenbahn zur Erschließung von Nordasien. Offensichtlich hatte die Schülerin also den Text gelesen und wohl auch verstanden, im Gedächtnis blieben ihr dann jedoch nur das Bauen und die Idee des Verbindens, während die Eisenbahn nicht behalten wurde (In Brasilien gibt es praktisch keine Eisenbahnen). Aus den erinnerten Elementen konstruierte sie nun einen Satz, der mit zwei anderen Textelementen, der Insel und den Bodenschätzen, einen Sinn bildete: „Dort bauten sie ein wichtige Brücke.“ Auch hier zeigt sich, dass der Lese-prozeß oft über Teilinformationen läuft, die aufgenommen und dann vom Leser wieder in einen Zusammenhang gebracht werden, gelegentlich eben auch in einen umgeformten oder einen falschen.

Die Analyse der in diesem Schülertext gefundenen Zusätze wiederholt eine bereits gefundene Funktion des Zusatzes, die Kohärenzbildung, und führt zwei neue Funktionen an, die Zusammenfassung eines Textabschnitts und die Einordnung in einen größeren Zusammenhang.

4. Nacherzählung

Rußland liegt in Europa und in Asien. Die Russen wollten immer nach Osten gehen, so daß sie die Länder erobern konnten. Das Syberische Teil wurde erobert und Alaska wurde den Amerikanern für 7 Millionen Ruben verkauft. Was erobert wurde sollte auch nicht verloren werden. "Wo die russische Fahne steht, soll nie wieder runtergeholt werden." Und so ist es den russischen gelungen immer mehr nach Osten sich ausdehnen. In 1975 wurde die Stadt ... an dem Pazifischen Ocean gegründet. Dreizehn Jahre hat es gedauert bis die Russen die Transsibirische Eisenbahn zuende bauten. (1891-1904).

In dem vorliegenden Text finden sich zwei Sätze, die so nicht im Vorlagentext stehen, weswegen sie als Zusätze eingestuft wurden. Jedoch finden sich die Inhalte der beiden Sätze

im Text sehr wohl wieder. Die Idee, dass Rußland gewonnene Gebiet nicht mehr hergeben will, wird im Text durch die Metapher der russischen Fahne ausgedrückt, die nach Aussagen aus St. Petersburg nie mehr heruntergeholt werden sollte. Hier zeigt sich nun ein neues Problem bei der Beurteilung des Leseverstehens. Die im Schulbuchtext angeführte Metapher besagt ja, dass nach Regierungsaussagen (St. Petersburg) gewonnene Gebiete (wo die russische Fahne hochgezogen wurde) nicht mehr geräumt werden (die Fahne heruntergeholt). Nun kann man sich natürlich fragen, ob ein Schüler diese Metapher überhaupt versteht, wobei die Durchsicht der Schülertexte gezeigt hat, dass vor allem die Metapher für die russische Regierung (St. Petersburg) wohl von den wenigsten erkannt wurde, aber es stellte sich auch immer wieder die Frage, ob der Schüler, der etwas vom Hissen und Herunterholen der Fahne schrieb, dies auch im gemeinten Sinn der Metapher oder etwa wörtlich als eingefügte Geschichte verstand. Zumindest im vorliegenden Fall hat der Schüler sein Verständnis deutlich gemacht, indem er die Metapher übersetzt hat und schreibt: „Was erobert wurde sollte auch nicht verloren werden.“ Ähnlich verhält es sich auch mit dem folgenden Zusatz, was nur indirekt in den Jahresangaben der Bauzeit der Transsibirischen Eisenbahn enthalten war, formuliert er nun aus: „Dreizehn Jahre hatt es gedauert ...“

In dieser Nacherzählung taucht nun eine neue Funktion von Zusatz auf, Ideen, Gedanke oder Informationen, die im Text nur implizit enthalten sind, manchmal in Metaphern versteckt oder zwischen den Zeilen stehend, werden im Zusatz ausdrücklich formuliert. In diesem Sinne ist diese Art von Zusatz ein Nachweis, dass der Schüler den Text nicht nur auf der wörtlichen Bedeutungsebene, sondern auch auf der Sinnebene verstanden hat. Umgekehrt dürfte die Ausformulierung der impliziten Gedanken auch für den Schüler wichtig sein, da er sich auf diese Weise seines Verständnisses vergewissert, indem er es ins Wort bringt.

5. Nacherzählung

Im 19. Jahrhundert wollte der russische Zar (Kaiser) das sibirische Gebiet planmäßig besiedeln und bebauen, was auch geschah. Alaska allerdings, was auf dem nordamerikanischen Kontinent liegt, wurde für 7 Millionen Rubel an die USA verkauft, weil er das Gebiet nicht brauchte. Der Zar dehnte die Grenze Russlands lieber nach Süden und Osten aus, und nahm so die Gebiete, wie z.B. Samorkand, Buchora, ein und verleibte sie dem russischen Staat als Kolonien ein. Ein russischer Dichter meinte 1861: "Russland gehört zu Europa, aber auch zu Asien. R. ist europäisch, aber auch asiatisch, deshalb muss R. sich auch in Asien ausbreiten. Und die Ausbreitung nach Asien ist vielleicht sogar am besten für uns." So wurden 1858/60 immer wieder ungleiche Verträge an China verschickt, China an Russland zu übergeben. 1860 wurde die pazifische Insel Samalin als neue, russische Kolonie erworben. Ebenfalls 1860 wurde an der südlichen, russischen Pazifik Grenze Wladivostok gegründet (wo bis heute ein bedeutender Hafen Russlands steht). In den folgenden Jahren wurde mit dem Bau der Transsibirischen Eisenbahnlinie begonnen (welche von Wladivostok bis Irkutsk eine Gesamtlänge von 9.000 km besitzt.)

Beim hier vorliegenden Text handelt es sich um einen der längsten und gleichzeitig um einen mit den meisten Zusätzen, insgesamt sechs. Der Text stammt von einem der wenigen deutschen Schüler an den brasilianischen Begegnungsschulen. Der erste Zusatz ist eine

Erweiterung zum Text, indem die Lage von Alaska bezeichnet wird, eine Information, die der Vorlagentext nicht enthält, wohl aber als bekannt voraussetzt. Der nächste Zusatz bezieht sich auf die Verträge zwischen China und Rußland, wobei der Schüler ein „immer wieder“ einfügt. Damit kommt der Eindruck auf, Rußland habe längere Zeit versucht, China zu übernehmen, gleichzeitig aber wird nicht deutlich, ob Rußland damit Erfolg hatte. Elemente, die den Schüler dazu gebracht haben könnten, sind wohl die Zeitspanne, an die er sich richtig erinnert, es konnte also nichts einmaliges gewesen sein. Andererseits verallgemeinert der Schüler, denn im Text ist nur erwähnt, dass China Gebiete abgeben mußte, hier wird aber von der Übernahme von ganz China gesprochen. Davon hatte aber der Schüler, der ansonsten sehr viel über Rußland weiß, wohl noch nichts gehört, und so bleibt er bei der vorsichtigeren Formulierung, die an wiederholte Besitzergreifungsversuche denken macht. In den restlichen vier Zusätzen bringt der Schüler nun Detailinformationen, die der Vorlagentext nicht enthält und die seinem Vorwissen entstammen, so ist die Insel Samalin (im Text Sachalin) pazifisch, Wladivostok liegt an der südlichen russischen Pazifikgrenze und ist bis heute ein bedeutender Hafen und schließlich geht die Transsibirische Eisenbahn von Wladivostok bis Irkutsk und besitzt eine Gesamtlänge von 9.000 km. Warum diese Ausschmückungen? Hier handelt es sich offensichtlich um ein Vorwissen, das der Schüler bereits besitzt und das durch die Lektüre des Textes angeregt wurde. Damit wird auch deutlich, dass es sich beim Leseverständnis um keine einfache Aufnahme und Wiedergabe des Textes handelt, sondern um einen Prozeß, bei dem Vorwissen aktiviert und die im Text vorgefundenen Informationen in bereits vorhandenes Wissen eingebaut werden. Dabei durchdringen sich jedoch beide Informationen und ergeben ein neues Bild, bei dem dem Schüler normalerweise nicht mehr deutlich ist, welche Informationen er bereits besaß und welche er neu aufgenommen hat. Damit wird auch die Bedeutung des Vorwissens für das Leseverstehen unterstrichen, denn es ist wohl kein Zufall, dass gerade ein Schüler, der offensichtlich über detaillierte Vorkenntnisse verfügt, auch einen der längsten Texte mit der zweithöchsten Zahl an erinnerten Propositionen schrieb. Jedoch muss hier vor einem Umkehrschluß gewarnt werden. Aus der Anzahl der Zusätze läßt sich nicht notwendigerweise auf das Vorwissen schließen, denn der Schüler mit der höchsten Zahl an erkannten Propositionen formulierte in seiner Nacherzählung keinen einzigen Zusatz.

In diesem Text findet sich nun eine neue Funktion von Zusätzen, welche etwas mit dem Vorwissen zu tun hat und wohl die guten Kenntnisse des Schülers zeigen sollen, indem er Informationen anführen kann, die über den Vorlagentext hinausgehen. Mit anderen Worten: Der Schüler weiß mehr als das Schulbuch und ist stolz darauf, dies auch zu zeigen.

6. Nacherzählung

Alaska gehörte den Russen und wurde den Amerikanern für 7 Millionen Rubel verkauft. Wer in Rußland geboren ist, ist zwar ein Europäer und auch ein Asiate. Der russische Dichter hat geschrieben: "Damit Rußland mehr Macht hat, muß man zuerst Asien erobern."

Wenn die russische Fane hochgeschoben wird, soll sie nicht wieder abgenommen werden.

Rußland hat versucht Asien zu erobern. Viele Länder in Asien wurden kommunist. Aber mit vielen Kriegen zwischen kapitalist und kommunist hat kapitalist gewonnen, und Rußland und einige asiatische Länder wurden zu kapitalist.

In dieser Nacherzählung, die von einem brasilianischen Schüler verfaßt ist, finden sich 3 Zusätze. Der erste Zusatz thematisiert, dass Alaska den Russen gehörte, was im Vorlagentext so nicht steht, aber implizit natürlich enthalten ist, wenn der russische Zar Alaska verkauft. An dieser Stelle stellt der Schüler dies wohl auch deswegen ausdrücklich dar, da diese Feststellung für seinen Text eine Einleitungsfunktion hat. Der zweite Zusatz wird in das Zitat von Dostojewskij eingefügt, indem es eine Begründung für das Handeln der Russen liefert: Um mehr Macht zu haben, muss Rußland Asien erobern. Dem Schüler ist zwar die Idee des Zugehörens zu zwei Kontinenten durchaus bewußt, doch reicht ihm dies anscheinend nicht um den Eroberungsdrang Rußlands zu erklären, so fügt er das Motiv der Macht hinzu. Überraschend erscheint der dritte, relativ lange Zusatz. Während am Anfang von Rußland allgemein die Rede ist, kommt nun der ideologische Kampf zwischen Kommunismus und Kapitalismus hinzu, ein Thema, das im Text selbst überhaupt nicht auftaucht. Bereits bei den Fehlverständnissen war bei einer Schülerarbeit vom Einfluss der dem Text vorangestellten Einleitung die Rede gewesen, auch in diesem Fall verhält es sich ähnlich. Für diesen Schüler, und eine Reihe anderer, ist die Verbindung zwischen Rußland und Kommunismus so eng, dass der Hinweis vor dem eigentlichen Text bereits ausreicht, um das Thema auch in die Nacherzählung einfließen zu lassen. Das Vorwissen, in diesem Fall aktiviert durch die dem Text vorgeschaltete Einleitung, trägt in hohem Maße zur Erwartungshaltung des Lesers bei und stellt Interpretationsmöglichkeiten zur Verfügung, die weit über den Text hinausgehen. Wie eng die Verbindung zwischen Vorwissen und Leseverstehen ist, wird in dem vorliegenden Text deutlich, denn obwohl sich der Text auf Geschehnisse aus dem 19. Jahrhundert bezieht, springt der Schüler am Ende des Textes direkt in die heutige Zeit um sein aktuelles Wissen über den Konflikt zwischen Kommunismus und Kapitalismus anbringen zu können. Hier zeigt sich, wie die vom Schüler angeführten Zusätze oft durch kleine, manchmal nebensächliche Elemente aus dem Text oder der Einleitung angestoßen sein können, dann aber aufgrund ihres Vor- und Weltwissens ausgebaut werden.

Die drei Zusätze bei diesem Text haben also die Funktionen Implizites explizit zu machen und wirken hier zusätzlich textstrukturierend (Einleitung). So wird Textkohärenz hergestellt und der Schüler hat die Möglichkeit, vorhandenes Wissen zu zeigen.

7. Nacherzählung

Der Text erzählt über Rußland, wie er sich expandiert hat durch viele Jahre. Rußland ein Europäisches und ein asiatisches Teil Im asiatisches Teil hat er viele Kolonien geschaf und sich im Osten aufgebrette. Es var ein rieses Land (ist immer noch) Rußland brauchte keine kolonien in anderen Kontinenten. Im Norden fanden die Rußen gute Erde mit vielen Minerelalen die noch nicht (exploriert) waren. Die Rußen waren zufrieden mit seinen Kolonien. Im St. Petersburg sagte man: "Die Fahne soll nicht mehr runter gehen" Das heißt sie sollten keine kolonien verlieren. Später konstruierte man die "Transiberische Eisenbahn" die von Weste nach Osten ging. Und der Eisenbahn entlang wurden Fabriecken gebaut.

Der vorliegende Text wurde von einem zweisprachigen brasilianischen Schüler verfaßt und ist gleichzeitig der Text mit den meisten Zusätzen, insgesamt sieben. Der erste Zusatz faßt das Zentralthema des Textes zusammen und dient gleichzeitig als Einleitung, eine Funktion die bereits vorher beobachtet werden konnte. Der zweite Zusatz bringt wieder aktuelles Vorwissen des Schülers in das geschichtliche Thema ein. Er weiß, dass Rußland immer noch sehr groß ist. Der dritte Zusatz ist eine nähere Erklärung zum Thema der Rohstoffvorkommen. Der Schüler stellt heraus, dass diese noch nicht angetastet waren. Im vierten Zusatz wird nun die Zufriedenheit der Russen mit ihren Kolonien dargestellt. Auch dies steht nicht im Vorlagentext. Wahrscheinlich hat der Schüler die Textpassage, "Rußland brauchte keine überseeischen Kolonien; mit Nordasien hatte es ein Riesengebiet, das es wirtschaftlich nutzen konnte, denn viele Rohstoffe lagern dort." als Zufriedenheit interpretiert. Der Schluß liegt nahe, da hier ja auch das Thema der Rohstoffe auftaucht. Zusätze als Resultat von Textinterpretationen waren bisher noch nicht aufgetaucht, sind aber wohl mit der Art von Zusätzen vergleichbar, die implizit im Text Enthaltene explizit ausformulieren. Auch der nächste Zusatz gehört zu dieser Kategorie, die Metapher der russischen Fahne wird explizit erklärt. Der 6. Zusatz beschäftigt sich nun mit der Transsibirischen Eisenbahn und stellt, durchaus richtig, fest, dass sie von West nach Ost führt. Auch hier wird wohl wieder das bereits vorhandene Wissen dargestellt. Interessant ist nun der letzte Zusatz. Der Text endet eigentlich mit dem Bau der Transsibirischen Eisenbahn, der Schüler führt aber noch aus, dass der Eisenbahn entlang Fabriken gebaut wurden. Wodurch wird dieser Zusatz ausgelöst? Es läßt sich vermuten, dass die vorherige Erwähnung der wirtschaftlichen Nutzung des Riesengebiets den Hintergrund zu diesem Zusatz darstellt, ein Element, das der Schüler mit dem Eisenbahnbau verbindet. Für das Leseverständnis interessant ist hier auch die Tatsache, dass der Schüler den Gedanken der wirtschaftlichen Nutzung gelesen und wohl auch verstanden hat. Er formt diesen ausgesprochen abstrakten Gedanken jedoch sprachlich in ein konkretes Bild um, mit dem er wesentlich mehr anfangen kann und das sich ihm mit

Sicherheit auch besser einprägt, das Bild der Fabriken entlang einer Eisenbahnlinie. Hierin könnte man sogar eine neue Form des Zusatzes sehen, eine Übersetzung von abstrakten Gedanken und Informationen in konkretere und damit besser versteh- und merkbare Bilder.

Texte aus den deutschen Klassen

8. Nacherzählung

Im 19. Jh. wurde Sibirien planmäßig angesiedelt. Die Grenzen des Zarenreiches rückten immer weiter in den Osten (Asien) und in den Süden. Der Zar konnte auf ein Gebiet wie Alaska verzichten. Alaska wurde durch ihn für 7 Mio. Rubel an die USA verkauft. (Russland) das Russische Zarenreich brauchte auch keine Kolonien außerhalb Europas und Asiens. (also Gebiete über dem Meer), da war ein großer "Freiraum" da war - Asien. Es war wichtig (schrieb Dostojewski) auch Asien zu besiedeln, da der Russe ein halbeuropäer und halbasiate ist. Es wurden Staaten wie China gezwungen auf Gebiete (zwischen Flüssen) zu verzichten. Es wurden Städte gegründet - Wladiwostok z.B. Um die Erschließung diesen großen Raumes wurde die Transsibirische Bahn gebaut.

In diesem Text einer Schülerin aus einer deutschen Klasse findet sich nur ein Zusatz, der jedoch auch eine neue Kategorie von Zusätzen zeigt, es geht hier um die Textästhetik. Diese Funktion, welche in Ansätzen bereits aufgetreten war, vor allem bei Einleitungen, ist hier nun ganz deutlich, es geht nicht um Kohärenzbildung, es geht nicht um Zusatzinformationen, es geht um eine ansprechende Textgestaltung. Diese Art von Zusatz tauchte bei der vorliegenden Untersuchung relativ selten auf. Dies ist wohl dadurch erklärbar, dass es sich um einen Informationstext handelt, bei dem textästhetische Momente in der Regel keine Rolle spielen. Eine entsprechende Untersuchung im Deutschunterricht würde da vielleicht zu anderen Ergebnissen führen.

9. Nacherzählung

Rußland wird von Zentralasien Richtung Osten und Süden ausgedehnt. Zaren, welche in dieser Zeit geherrscht haben, wollten Rußland durch Eroberungen und Kolonisation zum einem weltweit anerkannten und wirtschaftlichen Staat aufbauen.

Zum Beispiel wurde China durch "legale" Verträge in unterschiedlichen Abständen (1858/60) ein großer Teil ihres Landes erworben. Doch wollte Rußland nur Gebiete besitzen, die wirtschaftlich tragbar waren, so konnte es z.B. Alaska für 7 Millionen Rubel wieder an die USA verkaufen. Durch die Transsibirische Eisenbahn wurden Gebiete bis zum Pazifischen Ozean erschloßen. (82)

In diesem Text, einem der wenigen Texte aus den deutschen Klassen mit relativ vielen Zusätzen, finden sich zwei Zusätze, die man zu den Zusammenfassungen rechnen kann und zwei, die eher die Funktion von Kohärenzstiftung haben. Der erste, relativ lange Zusatz gibt nicht nur das Thema des Textes, sondern auch die Begründung für all die Eroberungen und Kolonisationen an: Die Zaren wollen Rußland zu einem weltweit anerkannten Staat aufbauen. Diese Information steht nicht im Text, der Schüler stellt hier wohl sein Vor- und Weltwissen dar, das er nun in Verbindung bringt mit den Informationen über die Ausdehnung Rußlands zur Zeit der Zaren. Von daher hat dieser Zusatz sowohl den Charakter der Zusammenfassung als auch den der Kohärenzstiftung, da der Text selbst keine für den Schüler ausreichende Erklärung für das Expansionsstreben anbietet, bezieht es der Schüler eben aus seinem

Vorwissen. Der zweite Zusatz ist wesentlich kleiner und seine Funktion erscheint auch nicht so klar wie bei dem vorherigen. Ausgelöst dürfte er wohl sein durch die Tatsache der Verträge und der Jahreszahlen, die den Schüler dazu bringen, etwas über die im Text nicht erwähnten Abstände zwischen den Verträgen zu formulieren. Der dritte Zusatz jedoch hat ganz eindeutig die Funktion, das bereits in anderen Texten aufgetauchte Problem zu erklären, weshalb Rußland, das doch ein ganz eindeutiges Expansionsstreben an den Tag legt, nun auf einmal Alaska verkauft. Hier (er-) findet der Schüler die für ihn wohl plausible Erklärung, dass Rußland eben nur Interesse an wirtschaftlich tragbaren Kolonien besaß, da es aber Alaska verkaufte, kann dieses wirtschaftlich nicht tragbar gewesen sein. Der Zusatz dient also ganz eindeutig der Kohärenzstiftung. Schließlich verbleibt noch der letzte Zusatz, bei dem der Schüler die Transsibirische Eisenbahn durchaus richtig mit der Erschließung der Gebiete bis zum Pazifischen Ozean in Verbindung bringt. Dieser Zusatz läßt sich als Zusammenfassung einstufen, denn was der Schüler hier in einem Satz zusammenbringt, enthält verschiedene Elemente des letzten Abschnitts des Vorlagentextes.

10. Nacherzählung

Rußland ist nicht nur europäisch sondern auch asiatisch. Durch die große Fläche und die Rohstoffe konnte eine starke Wirtschaft aufgebaut werden. Durch den Hafen Wladiwostok konnten sie über das Meer fahren da hier nicht gefroren ist. Aber Rußland brauchte keine Inseln in Übersee deswegen verkaufte Rußland Alaska für 7 Millionen Rubel an die USA. Ein Schriftsteller sagte das Rußland ganz Asien erobern müsse. Und wo die Rußische Fahne aufgezo-gen ist da wird sie auch nicht wieder heruntergeholt. Rußland baute 1891 die Transsibirische Eisenbahn.

Im vorliegenden Text finden sich drei Zusätze, die wieder verschiedene Funktionen haben. Der erste Zusatz bezieht im Text vorhandene Elemente wie Rohstoffe, Ausdehnung und wirtschaftliche Nutzung mit ein, geht in seiner Aussage aber weiter und betont den Aufbau einer starken Wirtschaft. Hier dürften sich wohl Textelemente wie auch Weltwissen vermischen, wonach Rußland, trotz aller gegenwärtigen Probleme, noch als Weltmacht bekannt ist und daher eine starke Wirtschaft gehabt haben muss. Der zweite Zusatz zeigt nun eindeutig das Vorwissen, über das der Schüler bereits verfügt. Im Text ist von den Problemen der russischen Häfen und des Zufrierens mit keinem Wort die Rede, der Schüler kennt aber das Problem und zeigt seine über den Text hinausgehenden Kenntnisse in dem Zusatz, der die Bedeutung des eisfreien Hafens Wladiwostok herausstellt. Der dritte Zusatz besteht nur aus einem Wort, doch nach der zu Beginn ausgeführten Einteilung werden Konjunktionen auch als Zusätze gewertet, wenn sie neue, im Text so nicht vorhandene Beziehungen aufstellen. Und das ist in diesem Beispiel der Fall. Hier wird der für viele Schüler schwer zu verstehende Verkauf von Alaska mit dem Nichtbenötigen von überseeischen Kolonien in ursächliche Verbindung gebracht. Damit wird für den Schüler der Verkauf einleuchtender, die Funktion

des Zusatzes ist hier die Kohärenzstiftung angesichts eines schwer zu verstehenden Sachverhalts.

11. Nacherzählung

In Russland wurde Sibirien besiedelt, und weil der Zar die Alaska nicht brauchte verkaufte er für 7 Millionen der USA. Die Sowjetunion fergrosserte sich und gewann weitere Gebiete in Süden und Osten, so auch in Norden den Insel wo es hies, die Fahne nach dem erhöhung nicht mehr runter zu lassen. Sogar mußte China einiges Land dem Russen übergeben.

Die Russen aber nach dem Krieg wo sie fon Deutschland wo der Stadt Berlin liegt gewonnen haben, übergaben es zurück.

Die vorliegende Nacherzählung, die von einem Schüler einer deutschen Klasse geschrieben wurde, bringt zwei Zusätze. Der erste Zusatz erscheint befremdlich. Man kann wohl annehmen, dass der Schüler hier verschiedene Textelemente zusammengefaßt hat. Es erscheint der Norden, wohl ausgelöst durch den Begriff Nordasien, es erscheint die Insel, die sich eigentlich auf die Insel Sachalin beziehen sollte, und schließlich wird das in Verbindung gebracht mit der Metapher der russischen Fahne. Dieser Zusatz dürfte wohl zur Kategorie der Zusammenfassung gehören, in diesem Fall der Zusammenfassung von Textfragmenten. In diesem Sinne zeigt der Zusatz hier auch ein eingeschränktes und problematisches Leseverstehen an, verschärft noch durch Schwierigkeiten im Ausdruck. Noch interessanter jedoch ist der zweite Zusatz. Hier finden wir eindeutig eine Textstelle, die über den Vorlagentext hinausgeht. Sie bezieht sich zwar auf die Eroberungen, die Rußland während der Zarenzeit machte, führt dies aber weiter aus, indem betont wird, dass Rußland nach dem Zweiten Weltkrieg die gewonnenen Gebiete wieder zurückgab. Wie lässt sich nun dieser Zusatz erklären? Wenn man den Text als Ganzes liest, gewinnt man den Eindruck, der Schüler möchte mit seinem letzten Zusatz das vom Schulbuch gezeichnete Bild der Russen als Eroberer und Kolonisatoren wieder etwas zurechtrücken, indem er auf die Zurückgabe der besetzten Gebiete verweist. Und das könnte auch sehr wohl der Fall sein, denn bei dem Schüler handelt es sich um einen Jungen, der in seiner Kindheit zuerst russisch sprach und wahrscheinlich erst später von Russland nach Deutschland kam. Damit erklärt sich auch das Bestreben, das vom Geschichtsbuch gezeichnete Bild von den Russen zu korrigieren. Dies stellt eine neue Kategorie des Zusatzes dar, nämlich die, in der der Schüler Stellung zum Text bezieht und Aussagen des gelesenen Textes durch zusätzliche Informationen relativiert. Diese Art von Stellungnahme kam ansatzweise schon im ersten brasilianischen Text vor, als die Schülerin das Handeln des Zaren als gegen seine eigenen Prinzipien verstoßend bezeichnete. Doch während die eigene Stellungnahme sich im brasilianischen Text auf das schwerverständliche Handeln der Akteure der Geschichte, hier des Zaren, bezog, bezieht im letzten Text der Schüler, wenn auch auf indirekte Weise, Stellung zum Text an sich, zu den vom Schulbuchtext übermittelten Bildern. Insgesamt gesehen findet sich diese Zusatz-

Kategorie der persönlichen Stellungnahme allerdings relativ selten in den untersuchten Nacherzählungen.

Übersicht und Kategorisierung

In den Einzeltextanalysen wurde deutlich, dass Zusätze keine homogene Kategorie darstellen, dass sie in der Nacherzählung vielmehr sehr verschiedene Funktionen übernehmen können und dass sie auch durch die verschiedensten Momente ausgelöst werden können. In bestimmten Fällen kann man anhand der Zusätze etwas über das Leseverstehen aussagen. Obwohl eine klare und eindeutige Zuordnung zu bestimmten Kategorien nicht immer möglich ist, soll hier doch versucht werden, die in der Einzelanalyse herausgearbeiteten Kategorien von Zusätzen näher zu beschreiben.

Eine der am häufigsten gefundenen Formen von Zusätzen ist diejenige, die der *Kohärenzstiftung* dient. Zwei Momente sind die Voraussetzungen für diese Art von Zusätzen. Zum einen das Bestreben des Schülers, ein in sich stimmiges und von ihm verstehbares und nachvollziehbares Bild vom Text zu entwerfen. Dieses Bestreben ist zwar in den untersuchten Arbeiten nicht immer ersichtlich, jedoch bei den meisten Schülern vorhanden. Wo dies nicht der Fall ist, dürfte es sich vor allem um Motivationsprobleme handeln. Dem Versuch, ein kohärentes Bild zu entwerfen, kann nun aber der Text Schwierigkeiten entgegenstellen. Diese Probleme können die verschiedensten Ursachen haben, und sie können sowohl auf der Sprachebene (Semantik, Syntax) als auch auf der Inhaltsebene liegen. Auf der Inhaltsebene treten vor allem dann Probleme auf, wenn es sich um Vorgänge handelt, die vom Schüler nicht verstehbar, nicht erklärbar oder nicht nachvollziehbar sind. Diese Schwierigkeiten führen zu Lücken, zu Sprüngen im Vorstellungsbild des Schülers. Um nun diese Lücken zu schließen benötigt der Schüler einen "Binder", der die einzelnen Wissensfragmente, die er dem Text entnehmen kann, zu einem kohärenten Bild zusammenschweißt. Und hier bieten sich nun Zusätze an, die die andersweitig nicht erreichte, jedoch angestrebte, Kohärenz herstellen. In diesem Sinne sind Zusätze zur Kohärenzstiftung auch Indikatoren für Schwierigkeiten im Leseverstehen.

Eine weitere, relativ häufig gefundene Form sind Zusätze als *Zusammenfassungen*. Diese Kategorie ist nicht unproblematisch, es läßt sich fragen, ob es sich tatsächlich um Zusätze handelt, im Grunde genommen wird dem Text ja nichts Neues zugesetzt. Dennoch erscheint es nicht ganz verkehrt, die Zusammenfassungen als Zusätze zu behandeln, denn sie gehen über eine einfache Wiedergabe des Vorlagentextes hinaus und bedeuten das Zusammenfassen,

damit auch ein Auswählen und Einordnen nach bestimmten, vom Schüler festgelegten Kategorien, die durch den Text nicht vorgegeben sind und damit eine kreative und zusätzliche Aktivität des Schülers darstellen.

Eine andere Kategorie, bei der sich ebenfalls nachfragen ließe, inwieweit es sich um Zusätze handelt, ist die, bei der im Text *implizit Enthaltene explizit* ausgedrückt wird. Zumindest auf der sprachlichen Ebene stellt dies einen Zusatz dar, der sich so nicht im Text findet. Erinnerung sei hier an den mehrfach gefundenen Fall, bei dem die Metapher der russischen Fahne vom Schüler versprachlicht wurde in dem Sinne, dass Rußland nicht bereit sei, besetzte Gebiete wiederherzugeben. Damit handelt es sich zwar auf der Inhalts- oder Bedeutungsebene um keinen echten Zusatz zum Text, aus didaktischen Gründen erschien es jedoch bedeutsam, diese Art von Zusätzen herauszustellen, denn es kann nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden, dass Schüler aus verschiedenen Kulturen Metaphern oder andere implizit im Text enthaltene Gedanken in gleicher Weise verstehen und richtig deuten können. Eine ganze Reihe von Texten erweckte durchaus den Eindruck, dass dies nicht immer der Fall ist. Umgekehrt deutet das Explizitmachen von Implizitem im Text darauf hin, dass die betreffenden Schüler durchaus das Bedürfnis hatten, sich ihrer Interpretation zu vergewissern, indem sie die im Text entdeckten Gedanken versprachlichten.

Mit Sicherheit um Zusätze handelt es sich in den Fällen, in denen Schüler ihr Vor- oder Weltwissen anbringen und über die im Text enthaltenen Informationen hinaus weitere Gedanken, Informationen und Ideen (*Erweiterung*) darstellen. Auch diese Zusätze fanden sich bei der Analyse, wenn sie auch nicht so häufig waren, da das Thema des Textes für die meisten Schüler doch relativ unbekannt war. Hier zeigte sich, dass die Schüler, die über ein weitergehendes Wissen zum Thema verfügen, dies präsentieren, indem sie Ergänzungen, Ausschmückungen oder Differenzierungen benutzen, gelegentlich auch den Text korrigierende oder einschränkende Zusätze vornehmen. Diese Art von Zusätzen geht meist mit einem recht guten Leseverständnis einher, da der Schüler aufgrund seines Vorwissens die Hauptgedanken des Textes in bereits vorhandenes Wissen integrieren kann, was allerdings zu Umformungen und Deformationen des Textes führen kann, vor allem, wenn das Vorwissen und der Text nicht in Einklang stehen. Dennoch fällt einem Schüler mit Vorwissen in der Regel der Textzugang und das Behalten von Textinformationen wesentlich leichter.

Eine weitere Zusatzkategorie ist, dass ein Schüler *abstrakte Gedanken in konkrete Bilder* umwandelt. In einem Fall hatte der Schüler die wirtschaftliche Erschließung in das Bild von

Fabriken entlang der Eisenbahnlinie umgesetzt. Diese Art von Zusatz gehört wohl in die Nähe der Kategorie Implizit-Explizit, doch auch hier erschien es wichtig, diese Kategorie aus didaktischen Gründen als eigene Art von Zusatz aufzuführen, verlangt sie doch, ähnlich wie bei der Zusammenfassung, eine aktive Umsetzung des Textes. Viele Schulbücher besitzen nach wie vor einen zu hohen Abstraktionsgrad. Dies führt zu unklaren und wenig aussagekräftigen mentalen Repräsentationen beim Schüler, weshalb diese auch schnell wieder vergessen werden. Die Umsetzung in konkretere, anschaulichere Bilder, die der Vorstellungswelt der Schüler angemessen sind, bleiben dagegen wesentlich besser im Gedächtnis. Daher haben diese Zusätze eine hohe Bedeutung für die Behaltensleistung. Andererseits enthalten sie auch die Gefahr, dass gerade eher unbekannte abstrakte Begriffe falsch umgesetzt werden und sich dann eben falsche Bilder fest einprägen. Hierin liegen mit Sicherheit besondere Herausforderungen für den Lehrer, gerade bei Schulbuchtexten, die vom Leseverstehen her wegen ihrer hohen Komplexität, ihres überladenen Informationsgehalts und ihres Abstraktionsniveaus problematisch sind.

Eine relativ seltene Zusatzkategorie war die der *eigenen Meinung zum Text*. Bei den Besprechungen fanden sich zwei Beispiele, im einen Fall bezieht die Schülerin Position, indem sie nach erfolgloser Suche nach einer Handlungslogik der Akteure, hier des Zaren, feststellt, dass sein Verhalten nicht zu seinen Prinzipien paßt. Im anderen Fall korrigiert ein Schüler das im Text dargestellte Russenbild des Schulbuches, indem er hinzufügt, dass Russland nach dem Zweiten Welt die besetzten Gebiete wieder zurückgegeben habe.

Eine letzte Kategorie schließlich ist die, in der Zusätze zum Text aus *textgestalterischen Gründen* eingesetzt werden. Hier geht es nicht um Zusatzinformationen oder um die Verbindung von Unverstandenen, sondern es geht um die Textästhetik, um Spannungssteigerung, um einen guten Textaufbau bzw. Textfluss. Diese Art von Zusätzen waren ausgesprochen selten, wohl auch, weil es sich hier um einen Sachtext handelt und die Aufgabe der Schüler die der Textwiedergabe war, so dass das ästhetische Element in den Hintergrund trat.

In der qualitativen Analyse der Zusätze konnte gezeigt werden, dass Zusätze in der Regel nicht zufällig entstehen, sondern für den Leser eine wichtige Funktion im Text besitzen. Es konnte auch nachgewiesen werden, dass die Zusätze durch Textelemente, durch Vorwissen oder durch Informationen um den gelesenen Text herum (Einleitung) ausgelöst werden. Zwar gibt es Zusatzkategorien wie das Einbauen von Vorwissen und Zusatzkenntnissen die eher an

freie Erzähllust erinnern, aber auch hier hatte man den Eindruck, dass es sich entweder um die Funktion „Wissen zeigen“ handelt oder dass durch den Text Vorwissen so aktiviert wird, dass der gelesene Text und die Vorkenntnisse bei der Darstellung bereits eine Einheit bilden und ineinander verschmolzen sind, so dass die Zusätze vom Schüler wohl oft nicht mehr als Zusätze empfunden werden.

Eine Auszählung der in den Nacherzählungen gefundenen Zusätze, unterteilt nach den oben herausgearbeiteten Kategorien, ergab folgende Verteilung:

Tabelle 16: Verteilung der Schüler nach Zusatzkategorien

Zusatzkategorien	Anzahl von Schülern in brasilianischen Klassen (n = 59)	Anzahl von Schülern in deutschen Klassen (n = 73)	Gesamtzahl (n = 132)
Kohärenzstiftung	33	19	52
Zusammenfassung	14	12	26
Implizit-Explizit	8	1	9
Erweiterung	27	22	49
Abstrakt-Konkret	2	0	2
eigene Meinung	3	2	5
textgestalterisch	2	1	3

Aus dieser Verteilung wird deutlich, dass es sich bei den Zusätzen vor allem um drei Kategorien handelt. Den größten Anteil stellen Zusätze, die die Schüler zur Kohärenzstiftung einfügen. Fast genauso häufig sind Zusätze, die man als Erweiterung bezeichnen könnte, denn sie fügen Gedanken, Ideen, Details ein, die über den vorhandenen Text hinausgehen und häufig aus dem Vorwissen der Schüler stammen. Die dritte, schon wesentlich weniger häufige Gruppe wird durch Zusammenfassungen gebildet, oft auch als Einleitung zu Beginn des Textes, in den sie gleichzeitig einführen sowie wesentliche Gedanken vorwegnehmen. Die restlichen vier Gruppen sind im Vergleich zu diesen drei Hauptkategorien relativ selten. Von diesen sind Zusätze noch etwas häufiger, die implizit im Text Enthaltene explizit darstellen, so vor allem die Metapher mit der russischen Flagge, aber auch die Zugehörigkeit Alaskas zu Rußland. Als nächstes folgt die Kategorie "eigene Meinung", in der Schüler Wertungen und Beurteilungen abgeben, z.B. eine Beurteilung darüber, ob die für Alaska bezahlten 7 Millionen Rubel viel oder wenig Geld darstellen, oder wenn das Handeln des russischen Zaren beurteilt wird. Einzelfälle stellen schließlich die letzten beiden Kategorien dar. So benutzten zwei Schüler Zusätze, um abstrakte Gedanken konkret auszugestalten, während drei Schüler Zusätze aus textgestalterischen Gründen einsetzten.

Die Rückschlüsse von den Zusätzen auf das Leseverstehen waren in einigen Fällen möglich. Dabei zeigte sich, dass Zusätze im Text sehr unterschiedliche Arten von Leseverständnis anzeigen können. Während Zusätze zur Textkohärenz eher auf Schwierigkeiten beim Leseverständnis hindeuten, können Zusätze aufgrund von Vorkenntnissen auf ein erleichtertes Leseverständnis eben wegen des Vorwissens hinweisen. In beiden Fällen wäre mit sehr unterschiedlichen Werten beim Globalverständnis und beim Detailverständnis zu rechnen, was sich in den Korrelationsanalysen auch bestätigte.

5.2.1.5 Textkohärenz

Aus der Sichtweise der kognitiven Psychologie wird das Textverständnis vor allem als Prozeß betrachtet und untersucht (Textverarbeitung). Besonders fruchtbar erwies sich das zyklische Textverarbeitungsmodell von Kintsch/Van Dijk. Bei diesem Modell wird von verschiedenen Prozeßebenen des Textverstehens ausgegangen, wobei der Verstehensprozeß zyklisch von der Wortebene über die syntaktische Ebene auf die Mikro- und Makrostruktur des Textes aufsteigt und je nach Verständnis und Textschwierigkeit zwischen den Ebenen wechselt. Bei diesem zyklischen Verarbeitungsprozeß werden „Propositionen“ gebildet, die die Bedeutung des Textes repräsentieren. Schrittweise wird nun in einem „Verarbeitungszyklus“ eine Gruppe von Propositionen in das Arbeitsgedächtnis aufgenommen und auf Kohärenz überprüft. Läßt sich keine Kohärenz feststellen, werden Teile aus dem Langzeitspeicher aktiviert bzw. Teile des Textes müssen neu gelesen werden. Ist auch dann keine Kohärenz festzustellen, so werden über Inferenzen notwendige Propositionen ergänzt, um zu einer kohärenten Textrepräsentation zu kommen. (vgl. Biere 1991) Diese Prozesse, die bereits bei den Fehlern und den Zusätzen gut zu beobachten waren, führten nun zur Frage, ob, ausgehend von diesem Modell, die Überprüfung der Textkohärenz nicht wichtige Daten zum Leseverständnis bringen könnte. Ziel eines Schulbuchtextes ist ja das Hervorbringen einer stimmigen, kohärenten Repräsentation des dargestellten Themas im Kopfe der Schüler. Eine solche kohärente Repräsentation müßte sich, so wurde vermutet, auch in einer kohärenteren Nacherzählung niederschlagen. Andererseits mußte mit intervenierenden Faktoren gerechnet werden, denn das Umsetzen einer kohärenten Repräsentation in einen Text wird ja besonders stark von Fähigkeiten der Sprachproduktion beeinflusst, der Schüler könnte also durchaus ein stimmiges Bild im Kopf haben, aber es kann sein, dass er dieses nicht angemessen umsetzen kann, eine Vermutung, die vor allem auf zweisprachige Schüler zutreffen dürfte. Von daher müssen etwaige Resultate unbedingt im Zusammenhang mit anderen Faktoren gesehen werden. So ist es wohl nicht angemessen, nur aufgrund einer höheren Textkohärenz auf eine kohärentere Repräsentation und von daher auf ein höheres Leseverstehen zu schließen

Als Verfahren zur Bestimmung der Textkohärenz wurde das Auszählen von Konnektoren gewählt. Dabei wird davon ausgegangen, dass Konnektoren Wörter oder Wortgruppen sind, die Verbindungen innerhalb des Textes herstellen, indem sie sich auf bereits vorher Dargestelltes beziehen. Dies kann sowohl auf sprachlicher Ebene als auch auf semantischer Ebene geschehen. Auf sprachlicher Ebene wird dies vor allem durch Konjunktionen, Partikel und Pronomen geleistet, auf semantischer Ebene sind es besonders Verben und Substantive, die bereits im Text vorhanden sind und wieder aufgenommen werden. Dabei kann es sich sowohl um Synonyme als auch um Gegensätze handeln. Das Kriterium, etwas zu den Konnektoren zu rechnen, war die vermutete Auswirkung auf den Schüler, bzw. seine Absicht in der Nacherzählung: Wiederholung, Wiederaufnahme oder Neueinführung.

Auf der Verstehensebene könnte man sagen, dass es sich bei den Konnektoren um sprachliche Mittel handelt, mit deren Hilfe bereits vorhandene Informationen wiederholt, eingeordnet oder wiederaufgenommen werden. Demnach müßte ein Text, der viele Konnektoren enthält, relativ weniger Informationsmenge enthalten, da ja ein großer Teil der Informationen wiederholt bzw. wiederaufgenommen wird, wodurch eine höhere Redundanz entsteht. Solche Texte sollten tendenziell leichter zu verstehen sein, als Texte, bei denen in jedem Satz eine Fülle von neuen Informationen erscheint, ohne dass diese wiederholt, vertieft und damit gefestigt werden.

Zum Bestimmen der Textkohärenz wurden nun bei der vorliegenden Untersuchung die Konnektoren in den Schülernacherzählungen ausgezählt und durch die Textlänge geteilt, wodurch ein Quotient entsteht, der etwas über den Anteil an Konnektoren im Gesamttext aussagt. Diesen Wert kann man nun als Textkohärenz interpretieren. Dabei wurden die portugiesischen Texte nicht berücksichtigt, da im Portugiesischen die Subjekte, die im Deutschen durch Personalpronomina wiedergegeben werden, im Verb integriert sind und somit nicht eigens auftreten, wodurch ein Vergleich der Konnektoren in portugiesischen und deutschen Nacherzählungen nicht sinnvoll ist. Insgesamt finden sich Werte zwischen 4% und 37% Konnektorenanteil am Text, der Mittelwert lag bei 22%. Zum Vergleich wurde auch der Vorlagentext ausgezählt, welcher 32% Konnektorenanteil am Text aufweist.

Für die einzelnen Klassen ergeben sich die folgenden Werte:

Tabelle 17: Mittelwerte des Konnektorenanteils am Text je Klasse

Land	Schule bzw. Klasse	Mittelwert des Konnektorenanteils am Text
brasilianische Klassen	Humboldtschule	23%
	Porto Seguro 1	25%
	Porto Seguro 2	27%
deutsche Klassen	Max Slevogt	22%
	Leibniz	20%
	Carl Bosch	19%
Gesamt		22%

Bei dieser Verteilung ist interessant, dass auch hier, ähnlich wie bei den Zusätzen, offensichtlich von keiner direkten Beziehung zwischen dem Textverstehen und der Anzahl der Konnektoren ausgegangen werden kann. Tatsächlich sind die Unterschiede bei den deutschen Klassen nicht signifikant, nur bei den brasilianischen Klassen weisen die Nacherzählungen der Humboldtschule signifikativ weniger Konnektoren auf als die Nacherzählungen der Klasse Porto Seguro 2. Beim Vergleich zwischen den Ländern ergeben sich folgende Werte:

Tabelle 18: Mittelwerte des Konnektorenanteils am Text je Land

	Mittelwerte des Konnektorenanteils am Text
Vorlagentext	32%
brasilianische Klassen	25%
deutsche Klassen	20%
Gesamt	22%

Den Daten zufolge findet sich bei den brasilianischen Klassen im Schnitt eine höhere Textkohärenz als bei den deutschen Klassen. Dies überrascht zunächst, erwartet man doch von Schülern mit geringer Kompetenz in der Sprachproduktion eher weniger kohärente Texte. Ob diese höhere Textkohärenz jedoch in einem Zusammenhang mit der Anzahl an erinnerten Informationen steht, muss durch eine Korrelationsanalyse nachgewiesen werden.

Die Klassifizierung der Konnektoren war vor allem bei den brasilianischen Schülern nicht immer leicht, denn es wurde häufig eine Form von Konnektion benutzt, die man "offene Anschlüsse" nennen könnte, d.h. sie verwenden ein Personalpronomen, ohne dass auf der syntaktischen Ebene klar ist, worauf sich dieses Pronomen bezieht. Auf der semantischen Ebene ist dies oft (noch) verständlich, kann jedoch auch leicht zu Missverständnissen führen. Zur Illustration ein Beispiel:

Siberien und Alaska gehörten zu den Zarenreichen. Der Zar verkauft Alaska an den USA für 7 Millionen Rubel. Der Zar rückte die Grenze immer mehr nach Osten und Süden voran. Die Hoffnungen einer erfolgreichen Eroberung der Zarenreichen lag mehr in Asien als in Europa. Sie gründeten viele Städte wie die bekannte St. Petersburg. Rußland brauchte überseeischen Kolonien nicht. Etwas sehr wichtiges war der Bau der Transsibirischen Eisenbahn.

5.2.1.6 Textlänge

Ein weiterer interessanter Faktor ist die Textlänge, welche anhand der Wörterzahl im Text gemessen wurde. Zunächst einmal ist ja nicht unbedingt anzunehmen, dass ein Schüler, nur weil er eine lange Nacherzählung schreibt, auch sehr viel vom Text verstanden haben muss. Schließlich hat die Textlänge wohl mehr mit der Textproduktion als mit der Textrezeption zu tun. Andererseits besteht zumindest der Verdacht, dass längere Texte einerseits mehr Einzelinformationen enthalten, andererseits auch auf eine gewisse positive Einstellung zur vorgeschlagenen Arbeit hinweisen, eine Art Fleißindikator. Insgesamt zeigte auch die Textlänge eine enorm hohe Varianz, vom kürzesten Text mit 19 Wörtern bis hin zu 178 Wörtern. Bei den einzelnen Klassen ergaben sich folgende Ergebnisse:

Tabelle 19: Mittelwerte der Textlänge je Klasse

Land	Schule bzw. Klasse	Mittelwert der Textlänge
brasilianische Klassen	Humboldtschule	67,21
	Porto Seguro 1	89,41
	Porto Seguro 2	79,10
deutsche Klassen	Max Slevogt	71,74
	Leibniz	75,23
	Carl Bosch	61,67
Gesamt		74,16

Die Werte der Textlänge bei den einzelnen Klassen ergibt eine Verteilung, die stark an die Verteilung beim Allgemein- und Detailverständnis erinnert. Allerdings ist nur der Unterschied zwischen der Humboldtschule und der Klasse Porto Seguro 2 signifikant, die Unterschiede bei den deutschen Klassen liegen im Zufallsbereich. Schon bei einem ersten Überblick über die Klassen fällt auf, dass vor allem die Schüler der Klasse Porto Seguro 2 sehr lange Texte geschrieben haben, welche sich auch signifikant von den Schülern des Carl Bosch Gymnasiums und des Max Slevogt Gymnasiums unterscheiden. Eine Aufteilung nach den Ländern zeigt dann, dass die Schüler der brasilianischen Klassen signifikant längere Texte schrieben. Dieses überraschende Ergebnis wird in Kapitel 6 eingehender zu diskutieren sein.

Tabelle 20: Mittelwerte der Textlänge je Land

	Mittelwerte der Textlänge
Vorlagetext	210
brasilianische Klassen	80,16
deutsche Klassen	69,48
Gesamt	74,16

5.2.2 Korrelationen zwischen den einzelnen Textfaktoren

Im vorhergehenden Abschnitt wurden die Nacherzählungen in Bezug auf sechs Faktoren analysiert (Globalverständnis, Detailverständnis, Fehlverständnis, Zusätze, Textkohärenz und Textlänge) und es wurden die Ergebnisse der sechs Klassen miteinander verglichen sowie die deutschen mit den brasilianischen Klassen. Es wird nun allerdings angenommen, dass zwischen den sechs analysierten Faktoren, obwohl sie jeweils unterschiedliche Aspekte des Leseverstehens beschreiben, gewisse Zusammenhänge bestehen. So wurden Korrelationsanalysen zwischen den einzelnen Faktoren durchgeführt, deren Ergebnisse im Folgenden beschrieben werden. Da die Möglichkeit besteht, dass die gefundenen Korrelationen für die deutschen und die brasilianischen Klassen unterschiedlich sein könnten, werden die Korrelationen jeweils für die Gesamtgruppe sowie getrennt für die deutschen und brasilianischen Klassen durchgeführt. Diese Daten werden im Anschluß aus Gründen der Übersichtlichkeit in einer Tabelle zusammengestellt.

Globalverständnis – Detailverständnis

Mit $r = .8431$ ergibt sich ein ausgesprochen hoher Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen, der auch hochsignifikant ist und sich bei praktisch beiden Gruppen (deutsche Klassen $r = .8589$; brasilianische Klasse $r = .8417$) in gleicher Weise findet. Wenn auch allgemein bekannt ist, dass Fremdsprachler oft einem Text zwar gewisse Globalaussagen entnehmen können, ohne jedoch die Details zu verstehen, was sich in einem deutlichen Unterschied zwischen Global- und Detailverständnis ausdrücken müsste, so trifft dies auf die Schüler der brasilianischen Klassen nicht zu, ein Zeichen für das hohe Sprachniveau dieser Schüler.

Globalverständnis – Falschverständnis

Hier ergibt sich ein ausgesprochen geringer negativer Zusammenhang von $r = -.1772$, der jedoch auf dem 5% Niveau signifikant ist. Dieser negative Zusammenhang ist bei den brasilianischen Klassen mit $r = -.2339$ noch etwas ausgeprägter, wenn er auch aufgrund der verringerten Schülerzahl nicht mehr signifikant ist, bei den deutschen Klassen ist der Zusammenhang etwas schwächer ($r = -.1572$) und liegt nun ganz deutlich unter dem Signifikanzniveau. Mit anderen Worten, ein gutes Globalverständnis schützt nur sehr bedingt vor Falschverstehen.

Globalverständnis – Textkohärenz

Die Korrelation von $r = .3301$ für die Gesamtgruppe zeigt, dass zwischen dem Globalverständnis und der Textkohärenz ein deutlicher Zusammenhang besteht, der hochsignifikant ist. Eine getrennte Betrachtung nach deutschen und brasilianischen Klassen zeigt, dass es sich um eine "typisch deutsche" Korrelation handelt, die praktisch nur für die deutschen Klassen gilt ($r = .4504$; 1%), während sich bei den brasilianischen Klassen praktisch kein Zusammenhang ergibt ($r = .1111$), ein überraschendes Ergebnis, auf das in Kapitel 6 näher einzugehen ist.

Globalverständnis – Textlänge

Viel schreiben muss nicht unbedingt heißen, dass man den Text verstanden hat. In diesem Fall jedoch bedeutet es in der Regel ein relativ hohes Globalverständnis. Die Korrelation beträgt hier $r = .7524$ und ist hochsignifikant. Dies gilt für beide Gruppen, für die deutsche Gruppe ($r = .8556$) sogar noch wesentlich mehr als für die brasilianische Gruppe ($r = .6132$).

Detailverständnis – Falschverständnis

Wie aufgrund der hohen Korrelation zwischen Allgemein- und Detailverständnis zu erwarten, ergibt sich auch hier nur eine sehr schwache negative Korrelation zwischen Detailverständnis und Falschverständnis ($r = -.1852$), die jedoch nur bei der Gesamtgruppe auf dem 5% Niveau signifikant ist und sich bei den brasilianischen Klassen etwas stärker zeigt ($r = -.2178$), während sie bei den deutschen Klassen praktisch nicht vorhanden ist ($r = -.1417$).

Detailverständnis – Textkohärenz

Hier ergibt sich ein gewisser Unterschied zum Globalverständnis, der Zusammenhang zwischen Detailverständnis und Textkohärenz ist deutlich schwächer ($r = .1746$) und nur noch auf dem 5% Niveau signifikant, jedoch ist auch hier die Korrelation bei der deutschen Gruppe deutlich stärker ($r = .3070$; 1%), während sich bei der brasilianischen Gruppe praktisch kein Zusammenhang ergibt ($r = .0504$).

Detailverständnis – Textlänge

Hier findet sich ein ähnlich hoher Zusammenhang zwischen beiden Variablen wie beim Globalverständnis ($r = .7444$, 1%), der auch bei beiden Gruppen in etwa ähnlich ist (deutsche Klassen $r = .7976$; brasilianische Klassen $r = .7345$).

Textkohärenz – Textlänge

Zwischen diesen beiden Variablen ergibt sich ein recht hoher Zusammenhang von $r = .5599$, der hochsignifikant ist und darauf hindeutet, dass sehr kurze Texte gerade im Bereich der Nacherzählung eines Sachtextes eher im Telegrammstil absolviert werden, was dann natürlich zu einer geringeren Textkohärenz führt. Auch dieser Zusammenhang weist einen relativ kleinen Unterschied zwischen den deutschen ($r = .5917$) und den brasilianischen ($r = .4536$) Klassen auf, der wohl auf etwas höhere Probleme der brasilianischen Schüler bei der Textproduktion hinweist.

Textkohärenz – Zusatz

Zwischen der Textkohärenz und der Anzahl von Zusätzen ergibt sich ein deutlicher Zusammenhang ($r = .3588$, 1%), der darauf hinweist, dass kohärentere Texte auch eine größere Zahl von Zusätzen aufweisen. Dies passt zu den Ergebnissen der qualitativen Analyse der Zusätze, wonach die häufigste Funktion der Zusätze die Kohärenzstiftung ist. Dieser Zusammenhang ist bei beiden Gruppen praktisch gleich und auch bei beiden signifikant (deutsche Klassen $r = .3090$; brasilianische Klassen $r = .3085$).

Textlänge – Zusatz

Auch zwischen diesen beiden Variablen ergibt sich ein deutlicher Zusammenhang ($r = .4163$, 1%), demnach haben Schüler, die einem Text gerne etwas zusetzen auch die Tendenz, insgesamt längere Texte zu schreiben. Dies gilt sowohl für die deutschen Klassen ($r = .3796$) als auch für die brasilianischen Klassen ($r = .4099$).

Die Anzahl der Zusätze wies keine signifikanten Zusammenhänge mit den Faktoren Globalverständnis, Detailverständnis und Falschverständnis auf, während sich in Bezug auf das Falschverständnis keine signifikanten Zusammenhänge mit der Textkohärenz und der Textlänge zeigten.

Tabelle 21: Korrelationen der Textvariablen

1. Variable	2. Variable	Korrelation bei Gesamtgruppe	Korrelation bei den brasilianischen Klassen	Korrelation bei den deutschen Klassen
Globalverständnis	Detailverständnis	.8431**	.8417**	.8589**
Globalverständnis	Falschverständnis	-.1772*	-.2339	-.1572
Globalverständnis	Textkohärenz	.3301**	.1111	.4504**
Globalverständnis	Textlänge	.7524**	.6132**	.8556**
Detailverständnis	Falschverständnis	-.1852*	-.2178	-.1417
Detailverständnis	Textkohärenz	.1746*	.0504	.3070**
Detailverständnis	Textlänge	.7444**	.7345**	.7976**
Textkohärenz	Textlänge	.5599**	.4536**	.5917**
Textkohärenz	Zusätze	.3588**	.3085*	.3090**
Textlänge	Zusätze	.4163**	.4099**	.3796**

** signifikant auf 1% Niveau

* signifikant auf 5% Niveau

Aus den bisher vorliegenden Daten zum Textverständnis läßt sich nun zusammenfassend sagen, dass sich, wie erwartet, Zusammenhänge zwischen den einzelnen, das Leseverstehen beschreibenden Variablen ergeben. Die beiden Variablen Globalverständnis und Detailverständnis korrelieren sehr hoch miteinander, wobei auch die Textlänge einen hohen Zusammenhang zu den beiden bisher genannten Faktoren aufweist. Ein weiterer Zusammenhang ergibt sich zwischen der Textkohärenz, der Textlänge und den Zusätzen, welche ebenfalls sowohl bei den deutschen als auch bei den brasilianischen Klassen korrelieren. Daneben finden sich Faktoren, die nur bei den deutschen Klassen eine signifikante Korrelation ausweisen. So korreliert die Textkohärenz bei den deutschen Klassen relativ stark mit dem Global- und dem Detailverständnis, während sich für die brasilianischen Klassen keine Zusammenhänge zwischen diesen Faktoren ergeben.

Die Variablen Falschverständnis und Zusatz zeigen sich relativ unabhängig von den bisherigen Faktoren zum Leseverständnis. Zwar ergibt sich ein schwacher negativer Zusammenhang zwischen Allgemein- und Detailverständnis und dem Falschverständnis, der aber nur auf die Gesamtgruppe hin auf dem 5% Niveau signifikant ist. Die Anzahl der Zusätze korreliert nur mit der Textkohärenz, hier aber relativ hoch. Es kann vermutet werden, dass mit diesen beiden Variablen so etwas ähnliches wie die Schreibflüssigkeit oder Schreiblust des Schülers gemessen wird.

Um diese Vermutungen zu überprüfen, wurde eine Faktorenanalyse mit den oben angegebenen Faktoren durchgeführt. Dabei bestätigten sich im Wesentlichen die oben angesprochenen Vermutungen. Tatsächlich gibt es bei der Gesamtgruppe einen Faktor, der

48,1% der Gesamtvarianz erklärt und sehr hoch auf den 3 Variablen Globalverständnis, Detailverständnis und Textlänge lädt. Auf den beiden Variablen Kohärenz und Zusatz lädt er bereits deutlich schwächer, während das Fehlverstehen praktisch keine Rolle spielt. Umgekehrt lädt der zweite Faktor, der weitere 22,2% der Varianz erklärt, vor allem auf den Variablen Zusatz und Fehler, dann auch auf der Kohärenz. Eine Übersicht über die einzelnen Ladungen zeigt die Tabelle:

Tabelle 22: Faktorenanalyse der Lesevariablen für die Gesamtgruppe

Variable	Faktor 1	Faktor 2
Globalverständnis	,89105	,29244
Detailverständnis	,83847	,43787
Falschverständnis	,12396	,56352
Textlänge	,94193	,13641
Kohärenz	,58102	,55008
Zusatz	,38800	,64296
Aufklärung an Gesamtvarianz	48,1%	22,2%
Gesamtaufklärung durch beide Faktoren	70,3%	

Da die Lesevariablen bei den deutschen und den brasilianischen Klassen unterschiedliche Korrelationen gezeigt hatten, ist es interessant, die Faktorenanalyse getrennt durchzuführen, um festzustellen, wie die einzelnen Faktoren auf den verschiedenen Lesevariablen laden.

Tabelle 23: Faktorenanalyse der Lesevariablen je Land

Variable	brasilianische Klassen		deutsche Klassen	
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 1	Faktor 2
Globalverständnis	,84897	-,39065	,93533	-,19755
Detailverständnis	,88340	-,38930	,85216	-,34699
Falschverständnis	-,30857	,06981	-,06390	,79532
Textlänge	,90107	,22382	,95346	,06352
Kohärenz	,40081	,67191	,64715	,41115
Zusatz	,29405	,76894	,43847	,46674
Aufklärung an Gesamtvarianz	44,3%	23,4%	52,1%	19,7%
Aufklärung durch beide Faktoren	67,3%		71,8%	

Zusammenfassend kann man den 1. Faktor bei beiden Gruppen mit dem Textverstehen identifizieren, d.h. mit dem, was aus dem Vorlagetext richtig entnommen wird, während der 2. Faktor bei den beiden Gruppen Unterschiedliches anzeigt. Bei den brasilianischen Klassen lädt er besonders stark auf den Variablen Kohärenz und Zusatz. Daher könnte man den Faktor, wie oben bereits erwähnt, als Schreibfähigkeit oder Schreiblust interpretieren. Bei den deutschen Klassen dagegen lädt der 2. Faktor besonders stark auf dem Falschverständnis und wäre von daher wohl eher als ein Faktor zu interpretieren, der Verstehensprobleme beschreibt.

5.2.3 Einflussfaktoren

Das Hauptinteresse der vorliegenden Untersuchung bezieht sich auf das Leseverstehen der Schüler in zweisprachigen Klassen. Dieses hängt allerdings mit einer Reihe von schulischen und außerschulischen Faktoren zusammen, wie in den Kapiteln 2, 3 und 4 gezeigt wurde. So wurden in der Untersuchung neben der Nacherzählung auch eine Reihe von Daten erhoben, die zum einen dazu dienen sollen, die fünf Schulen, an denen die Untersuchung durchgeführt wurde, zueinander in Beziehung zu setzen, zum anderen aber auch, den Einfluss dieser Faktoren auf das Leseverständnis zu beleuchten. Die erhobenen Daten lassen sich in drei Gruppen einteilen:

1. Schülerdaten (Geschlecht, Alter, Bildungswunsch, Leseinteresse, Fernseh- und Videozeit, Sprachbiographie, Sprachumfeld, sprachliche Selbsteinschätzung, Lesepräferenz, Bedeutung der zweisprachigen Erziehung)
2. Daten zum Elternhaus (Bildungsabschluss Mutter und Vater, Anzahl der Bücher zu Hause)
3. Daten zur Schule (Schulinteresse, Deutschnote, Geschichtsnote, Note im brasilianischen Geschichtsunterricht, Portugiesischnote, Zurechtkommen mit Geschichtsbuchtexten, Vorkenntnisse über Russland, Geschichtsinteresse)

Dazu wurden eine Reihe von Daten aus dem persönlichen Umfeld der Schüler (Sprache, Freizeitinteressen, Bildungswunsch), aus dem elterlichen Umfeld (Bildung der Eltern, Bücher zu Hause) und aus dem schulischen Umfeld (Schulinteresse, Noten) erhoben.

5.2.3.1 Schülerdaten

Von den in diesem Rahmen erhobenen Daten dienen die Variablen Alter und Geschlecht vor allem dazu, die verschiedenen Klassen in ihrer Zusammensetzung zu vergleichen. Dabei zeigen sich nur sehr geringfügige Unterschiede, im Durchschnittsalter sind die Schüler von zwei deutschen Klassen etwas jünger, dennoch ist die Variationsbreite, die von 13,8 Jahren bis 14,6 Jahren reicht, ziemlich klein. Ähnlich verhält es sich mit der Verteilung von Jungen und Mädchen in den Klassen. Obwohl in einzelnen Klassen eine starke Ungleichverteilung vorliegt, gleichen sich die Daten doch weitgehend aus, insgesamt nahmen an der Untersuchung 64 Mädchen (31 aus brasilianischen Klassen, 33 aus deutschen Klassen) und 68 Jungen (28 aus brasilianischen Klassen, 40 aus deutschen Klassen) teil.

Tabelle 24: Durchschnittsalter und Geschlecht der Schüler je Klasse

Land	Schule bzw. Klasse	Durchschnittsalter	Anzahl Mädchen	Anzahl Jungen
brasilianische Klassen	Humboldtschule	14,5	9	5
	Porto Seguro 1	14,3	13	10
	Porto Seguro 2	14,6	9	13
deutsche Klassen	Max Slevogt	13,8	15	12
	Leibniz	13,9	5	17
	Carl Bosch	14,5	13	11
Gesamt		14,2	64	68

Um die Frage zu klären, inwieweit ein Zusammenhang zwischen Geschlecht und Leseleistungen besteht, wurde die Korrelation zwischen den einzelnen Lesefaktoren und dem Geschlecht berechnet, es ergibt sich jedoch nur bei den brasilianischen Klassen ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl der Zusätze und dem Geschlecht, wobei bei den Nacherzählungen der Jungen im Durchschnitt mehr Zusätze zu verzeichnen sind als bei den Mädchen. Die übrigen Lesefaktoren zeigen keinen signifikanten Zusammenhang mit dem Geschlecht.

Besonders im Rahmen eines bilingualen Schulzweigs, der die Möglichkeit eröffnet, sowohl in Brasilien wie auch in Deutschland zu studieren, ist die Frage nach der Zukunftsperspektive der Schüler interessant, da gerade diese Möglichkeit einer der Gründe für den Besuch einer solchen Schule sein könnte. Außerdem erlaubt eine Analyse der Bildungsperspektive der Schüler, die betreffenden Schulen miteinander zu vergleichen.

Tabelle 25: Bildungsperspektive der Schüler je Klasse

Land	Schule bzw. Klasse	Abi		St		Stud in D	Stud in B	Berufsausbild.	and. Opt.	weiß nicht	nicht beantwort.	Gesamt
		Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent							
brasilianische Klassen	Humboldt	4	29%	11	79%	4	6	2	1	0	1	14
	Porto Seguro 1	9	39%	12	52%	2	5	4	9	3	0	23
	Porto Seguro 2	7	32%	17	77%	4	5	1	7	5	0	22
deutsche Klassen	Max Slevogt	23	85%	14	52%	14		4	5	4	0	27
	Leibniz	17	77%	8	36%	8		1	10	3	0	22
	Carl Bosch	14	58%	7	29%	7		2	5	10	0	24

Abi – Abitur (Prozentzahlen beziehen sich auf die Anzahl der Schüler dieser Klasse, die Abitur machen wollen.)

St – Studium (Prozentzahlen beziehen sich auf die Anzahl der Schüler dieser Klasse, die studieren wollen.)

Stud in D – Studium in Deutschland

Stud in B – Studium in Brasilien

Berufsausbild. - Berufsausbildung

and. Opt. – andere Option

weiß nicht – weiß noch nicht

nicht beantwort. – nicht beantwortet

Gesamt – Gesamtzahl der Schüler pro Klasse

Die vorliegenden Daten müssen allerdings aufgrund der unterschiedlichen Bedeutung für die deutschen und die brasilianischen Klassen differenziert betrachtet werden. So ist in Brasilien der Wunsch zu studieren nicht an das Abitur gekoppelt. Dieses ist nur nötig, wenn ein

Studium in Deutschland angestrebt wird. Das Abitur zu machen bedeutet für die brasilianischen Schüler, zwei Jahre länger auf die Schule zu gehen. So überrascht die relativ hohe Zahl von Schülern aus der Porto Seguro Schule, die das Abitur machen wollen, ohne dass sie unbedingt vorhaben, ein Studium in Deutschland aufzunehmen. Allerdings finden sich in der recht großen Gruppe "andere Optionen" viele, die zwar angeben studieren zu wollen, aber sich anscheinend noch nicht entschieden haben, wo. Insofern bedeutet die Tatsache, das Abitur in Brasilien zu machen, sich die Option des Studienortes offenzuhalten.

In Deutschland ist das Abitur für ein Studium notwendig, bedeutet aber noch nicht, dass der Schüler auch wirklich studieren will. Bei den deutschen Klassen finden sich in der Kategorie "andere Optionen" vor allem diejenigen, die zwar Abitur machen wollen, allerdings noch nicht wissen, ob sie auch studieren möchten. Im Vergleich zeigt sich, dass der Wunsch zu studieren bei den brasilianischen Klassen (39 von 59) größer ist als bei den deutschen Klassen (29 von 73). Wenn diese Zahlen auch etwas relativiert werden müssen, da in Deutschland die Option Abitur auch bedeuten kann, dass der Schüler sich noch nicht sicher sind, ob sie später studieren werden, so zeigen sich hier doch deutliche Unterschiede. Diese könnten zum einen auf Unterschiede in der Schülerschaft hinweisen, zum anderen aber auch durch die unterschiedlichen Berufsausbildungssysteme verursacht sein. Denn während es in Brasilien fast keine staatlich geregelte betriebliche Berufsausbildung gibt und somit für Schüler neben dem Studium nur wenige attraktive Alternativen offenstehen, ist dies in Deutschland wesentlich anders.

Allgemein ist davon auszugehen, dass ein höheres Interesse am Lesen auch zu besseren Leistungen in dieser Kulturtechnik führt. Auf Einzelheiten in diesem Bereich wurde in Kapitel 3 bereits eingegangen. In der vorliegenden Untersuchung wurde danach gefragt, ob das Lesen eine der Lieblingsbeschäftigungen des Schülers sei. Dabei zeigte sich, dass dies für immerhin 31% der brasilianischen und 44% der deutschen Schüler gilt. Einen Zusammenhang zwischen Gernelesen und der Lesefähigkeit eines Schulbuchttextes kann die vorliegende Untersuchung allerdings kaum nachweisen. Nur das Detailverständnis weist in der Gesamtgruppe einen schwachen Zusammenhang ($r = .219$; 5%) mit der Tatsache auf, dass Lesen eine der Lieblingsbeschäftigungen darstellt. Man kann also sagen, dass es durchaus noch eine gute Zahl von Schülern gibt, die gerne lesen, anscheinend hat diese Vorliebe allerdings keinen großen Einfluß auf das Verständnis eines Schulbuchttextes.

Im Zusammenhang mit den Freizeitbeschäftigungen ist es auch wichtig, auf die Zeit einzugehen, die vor dem Fernsehgerät zugebracht wird. Wie in Kapitel 3 bereits dargestellt wurde, bestätigt Lehmann in der Hamburger Lesestudie einen gewissen Zusammenhang zwischen hohem Fernsehkonsum und schwachen Leseleistungen (Lehmann 1995, 60). In den untersuchten Klassen zeigte sich, dass die meisten Schüler zwischen einer und zwei Stunden vor dem Fernsehgerät sitzen. Für die einzelnen Klassen ergaben sich folgende Werte:

Tabelle 26: Durchschnittlicher täglicher Fernseh- und Videokonsum je Klasse

Land	Schule bzw. Klasse	überhaupt nicht	bis 1 Stunde	bis 2 Stunden	bis 3 Stunden	mehr als 3 Stunden	Mittelwert
brasilianische Klassen	Humboldtschule	0	6	4	3	1	1h56min
	Porto Seguro 1	1	4	4	8	6	2h37min
	Porto Seguro 2	0	8	5	7	2	2h08min
deutsche Klassen	Max Slevogt	2	13	7	3	2	1h38min
	Leibniz	0	8	12	1	1	1h46min
	Carl Bosch	1	5	8	5	5	2h20min

Ein Vergleich zwischen den deutschen und den brasilianischen Klassen ergibt für die brasilianischen Klassen mit durchschnittlich 2 Stunden 16 Minuten einen höheren Wert als für die deutschen Klassen (1 Stunde 54 Minuten), wobei die Werte für die deutschen Klassen sehr gut mit den von Lehmann für westdeutsche Schüler der 8. Klasse festgestellten übereinstimmen (1 Stunde 55 Minuten) (Lehmann 1995, 58).

Tabelle 27: Durchschnittlicher täglicher Fernseh- und Videokonsum je Land

	überhaupt nicht	bis 1 Stunde	bis 2 Stunden	bis 3 Stunden	mehr als 3 Stunden	Mittelwert
brasilianische Klassen	1	18	13	18	9	2h 16 min
deutsche Klassen	3	26	27	9	8	1h 55min
Gesamtgruppe	4	44	40	27	17	2h 04min

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen dem Fernseh- und Videokonsum und den Lesevariablen fanden sich in dieser Untersuchung keinerlei signifikante Zusammenhänge. Das bedeutet, dass bei den Schülern dieser Untersuchung die mit Fernsehen verbrachte Zeit in keinem Verhältnis zur Lesekompetenz steht.

Neben den bisher untersuchten Aspekten aus dem Umfeld der Schüler wie Alter, Geschlecht, Leseinteresse und Fernsehzeit interessieren natürlich auch sprachliche Aspekte, denn die vorliegende Untersuchung ist am Leseverstehen in einer Sprache interessiert, die für einen Teil der Schüler die Muttersprache, für einen anderen Teil aber die Zweitsprache oder sogar eine Fremdsprache darstellt. Von daher interessiert natürlich, inwieweit der sprachliche Aspekt auf das Leseverstehen Einfluss hat. Um über die Sprache der Schüler eine genauere

Vorstellung zu haben, wurde zum einen nach der Sprachbiographie gefragt (Wann und wo wurde welche Sprache gelernt?), zum anderen auch nach dem sprachlichen Umfeld (Mit wem wird wie oft welche Sprache gesprochen?). Daneben wurde auch nach der Selbsteinschätzung des Schülers gefragt (In welcher Sprache kommst du besser zurecht?) und nach der Lesepräferenz (In welcher Sprache liest Du lieber?). Schließlich wurde noch nach der Bedeutung der zweisprachigen Erziehung gefragt, getrennt nach Vater, Mutter und Schüler, da die Einstellung der Eltern, aber auch des Schülers selbst mit der Motivation für den höheren Aufwand der zweisprachigen Schulausbildung zusammenhängt und damit einen wichtigen Einfluss auf den Erfolg der zweisprachigen Schulausbildung haben kann (Kielhöfer 1998, 24). Da es bei der vorliegenden Untersuchung in erster Linie um die Sprachkompetenz von Schülern in zweisprachigen Klassen geht, wurde dieser Fragenkomplex nur bei den brasilianischen Klassen angewendet, bei den deutschen Klassen wurde lediglich danach gefragt, welche Sprache als Kind zuerst gelernt wurde. Diese Daten dienen zum einen dazu, die zweisprachigen brasilianischen Klassen und das sprachliche Umfeld von Schülern dieser Klassen besser und detaillierter zu beschreiben. Zum anderen kann damit aber auch untersucht werden, inwieweit die unterschiedlichen sprachlichen Biographien und Umfelder Einfluss auf die Sprachkompetenz der Schülerschaft haben, hier festgemacht am Leseverstehen.

Eine Analyse der erhobenen Daten verweist zum einen darauf, dass sich in den zweisprachigen Klassen sehr unterschiedliche Sprachbiographien feststellen lassen, zum anderen besteht allerdings auch ein recht enger Zusammenhang der Sprachbiographien mit dem sprachlichen Umfeld. Aufgrund der vorgefundenen Daten erscheint es sinnvoll, die Schüler nach ihren Sprachbiographien in drei Gruppen einzuteilen und innerhalb dieser Gruppen das sprachliche Umfeld sowie die Lesepräferenz und Selbsteinschätzung der Schüler sowie die Bedeutung, die der zweisprachigen Erziehung beigemessen wird, zu analysieren. Schließlich wird auf den Zusammenhang der Gruppen mit den Lesevariablen eingegangen.

1. Deutsche Schüler (n = 7 von 59)

Bei der ersten Gruppe handelt es sich um Schüler aus Deutschland, im Jargon der Begegnungsschule werden sie „Expertenkinder“ genannt, d.h. Kinder von deutschen Experten, die für eine gewisse Zeit aus Arbeitsgründen nach Brasilien kommen. Diese Kinder haben meist bis zum Umzug nach Brasilien in Deutschland gelebt, und haben nun mit 8, 12, 13 oder 14 Jahren Portugiesisch gelernt oder sind noch dabei, es zu lernen. Da Portugiesisch Umgebungssprache ist, lassen sich die Schüler ohne Probleme darauf ein, von den sieben Schülern sprechen zwei sogar schon lieber portugiesisch, zwei sprechen beide Sprachen

gleichgern und drei ziehen Deutsch vor (sie befinden sich die wenigste Zeit in Brasilien). Die Familiensprache dieser Schüler ist Deutsch, in einem Fall Deutsch und Spanisch, mit den Freunden und Freundinnen allerdings wird in den meisten Fällen portugiesisch gesprochen. Was die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz angeht, so sind die meisten (6 von 7) der Ansicht, dass sie sich auf Deutsch besser ausdrücken können und auch die meisten lesen lieber auf deutsch (6 von 7). Die Bedeutung, die die Eltern einer zweisprachigen Ausbildung beimessen, ist unterschiedlich, im Schnitt findet sich hier jedoch die geringste Motivation (von 13 Elternteilen halten drei die zweisprachige Ausbildung für weniger wichtig, fünf für wichtig und fünf für sehr wichtig. Tatsächlich ist hier die Motivation bei den Schülern größer, von den sieben halten zwei die zweisprachige Schulausbildung für wichtig und fünf für sehr wichtig. Obwohl die Begegnungsschulen in besonderem Maße auf diese Schüler zugeschnitten sind – problemlose Weiterführung der Schullaufbahn trotz Auslandsaufenthalt der Eltern – handelt es sich heute um die kleinste Gruppe.

2. Brasilianische Schüler, die in Deutschland Deutsch gelernt haben (n = 9 von 59)

Diese Gruppe von Schülern hatte normalerweise Portugiesisch als erste Sprache in Brasilien gelernt, war dann aber, oft noch im Kindergartenalter, nach Deutschland gekommen und hatte Deutsch als Zweitsprache in Deutschland gelernt. Die Gründe hierfür liegen in der Regel in der Ausbildung oder der Berufstätigkeit der Eltern (Promotion, firmeninterne Weiterbildung, etc.). Was die Sprachpräferenz angeht, so ziehen die meisten das Portugiesisch vor (6 von 9), zwei sprechen beide Sprachen gleichgern. Nur der Schüler, der gerade aus Deutschland kommt, zieht (noch?) Deutsch vor. Bis auf diesen einen Schüler glauben auch alle, sich auf portugiesisch besser ausdrücken zu können. Immerhin lesen drei in beiden Sprachen gleichgern, auch hier zieht der Neuankömmling Deutsch vor, während die anderen fünf lieber auf portugiesisch lesen. Es fällt auf, dass in dieser Gruppe überraschend wenig Deutsch zu Hause gesprochen wird, nur in einem Fall spricht einer der Schüler mit einem der Elternteile ausschließlich deutsch, ansonsten wird zwar gelegentlich auf die deutsche Sprache zurückgegriffen, die die meisten wohl verstehen dürften, die Familiensprache ist aber das Portugiesisch. Auf der anderen Seite besteht in dieser Gruppe eine sehr hohe Motivation für zweisprachige Ausbildung, nur zwei Elternteile halten diese für wichtig, alle andere stufen diese als sehr wichtig ein, eine Meinung, die von den Kindern geteilt wird (von 9 Schülern : 1 - wichtig, 7 - sehr wichtig, 1 - ohne Angabe).

3. Brasilianische Schüler, die in Brasilien Deutsch gelernt haben (n = 43 von 59)

Diese Gruppe stellt in den Begegnungsschulen Brasiliens den bei weitem größten Teil. Die Schüler dieser Gruppe haben schon im frühen Kindesalter Deutsch gelernt, und zwar in Brasilien. Fast alle haben Deutsch und Portugiesisch gleichzeitig gelernt, manchmal sogar zuerst Deutsch. Nur drei aus dieser Gruppe geben an, dass sie zuerst portugiesisch gesprochen hätten. Das bedeutet, dass die deutsche Sprache in den Familien zumindest in den ersten Lebensjahren der Kinder stark präsent gewesen sein muß. Aus Gesprächen mit den Schülern und den erhobenen Daten zeigt sich, dass es vor allem drei familiäre Hintergründe sind, die zu einer solchen sprachlichen Situation führen: Der größte Teil sind deutschstämmige Brasilianer, die nach wie vor auf die Erhaltung der Sprache Wert legen. Eine andere Gruppe sind Ehepaare, von denen ein Teil deutsch ist, in diesem Fall besteht normalerweise eine Art Sprachtrennung, während mit dem einen Elternteil vor allem portugiesisch gesprochen wird, unterhält man sich mit dem anderen auf deutsch. Eine dritte Möglichkeit sind schließlich noch deutsche Familien, die vor der Geburt der Kinder nach Brasilien kamen und das Deutsch als Familiensprache weiterbenutzen.

Das sprachliche familiäre Umfeld in dieser Gruppe ist sehr heterogen, so finden sich Familien, die zu Hause vorwiegend oder ausschließlich deutsch sprechen (9) und Familien, die praktisch nur portugiesisch sprechen (9). Zwischen diesen beiden befinden sich Familien, bei denen Deutsch und Portugiesisch von beiden Elternteilen gesprochen wird (14), und Familien, bei denen die Sprachen nach Elternteil getrennt sind, mit dem einen Elternteil spricht man deutsch, mit dem anderen portugiesisch (10). Mit den Geschwistern und Freunden wird in der Regel portugiesisch gesprochen, während Deutsch oft die Sprache der Großeltern ist, mit diesen sprechen immerhin 26 von 43 Schüler ausschließlich deutsch.

Was Sprachenpräferenz und -kompetenz angeht, so sind hier die Daten ähnlich wie bei der vorhergehenden Gruppe, die meisten sprechen lieber portugiesisch und können sich da auch besser ausdrücken. Allerdings gibt es auch eine große Gruppe, die gerne mit beiden Sprachen umgeht.

Tabelle 28: Verteilung der brasilianischen Schüler, die in Brasilien Deutsch gelernt haben, nach Sprachpräferenz, Sprachkompetenz und Lesepräferenz

	Sprachpräferenz	Sprachkompetenz	Lesepräferenz
portugiesisch	23	35	24
deutsch	2	2	2
beide	18	6	17

Bei den deutschstämmigen Familien ist normalerweise die Motivation beider Eltern für eine zweisprachige Erziehung hoch, was von den Kindern meistens, aber nicht immer geteilt wird. Dagegen kann sich die Motivation bei gemischten Familien unterscheiden. Während der eine Partner Wert auf die Erhaltung der deutschen Sprache legt, kann der andere dem Aufwand, den eine solche Erziehung fordert, deutlich skeptischer gegenüberstehen. Insgesamt wird der zweisprachigen Erziehung in dieser Gruppe jedoch eine recht hohe Bedeutung beigemessen (68 - sehr wichtig, 16 - wichtig, 2 - weniger wichtig; insgesamt - 86), was durchaus auch für die Kinder gilt (23 - sehr wichtig, 6 - wichtig, 1 - egal, 13 - ohne Angabe, da Frage bei einer Klasse nicht gestellt wurde; insgesamt - 43).

Es zeigt sich, dass die Unterschiede in der Sprachbiographie groß sind, und dass die meisten Schüler der beiden Begegnungsschulen aus dem deutsch-brasilianischen Milieu kommen, während die Schüler aus Deutschland nur etwa 10% der Schülerschaft darstellen. Es erweist sich auch, dass bei gleicher Sprachbiographie die Präsenz der deutschen Sprache, vor allem bei der großen Gruppe der Kinder, die in Brasilien Deutsch gelernt haben, stark unterschiedlich sein kann, in den meisten Familien herrscht jedoch heute das Portugiesisch vor.

Für die vorliegende Untersuchung ist nun interessant, ob sich aus der Sprachbiographie bzw. der Sprachumgebung Auswirkungen auf das Leseverstehen ergeben. Als Maßstab sollen hier das Detailverständnis und das Globalverständnis herangezogen werden.

Tabelle 29: Detailverständnis und Globalverständnis, verteilt nach Sprachbiographie und Sprachumfeld

	Sprachbiographie	Sprachumfeld	Detailverständnis Durchschnittswert	Globalverständnis Durchschnittswert
Brasilianische Klassen	deutsche Schüler (n = 7)	vorw. deutsch	19,6 (11-31)	5,9 (3-7)
	Deutsch in Deutschland gelernt (n = 9)	vorwiegend portugiesisch	12,7 (3-24)	4,3 (2,5-6,5)
		vorwiegend portugiesisch (n = 9)	14,1 (9,5-20,5)	4,7 (2-7)
		gemischt, Eltern sprechen beide Sprachen (n = 15)	13,8 (3,5-33)	4,7 (1,5-8)
		getrennte Sprache nach Elternteil (n = 10)	15,1 (2-29,5)	5 (1-8)
		vorwiegend deutsch (n = 9)	11,4 (3,5-17)	4,3 (2-6)
Deutsche Klassen	Deutsch als Erstsprache (n = 57)		15,8 (4-25,5)	4,9 (0,5-7,5)
	andere Sprache als Erstsprache (n = 16)		11,6 (4,5-26,5)	3,3 (1-6,5)

Die Tabelle zeigt die Durchschnittswerte im Detailverständnis und Globalverständnis in den einzelnen Gruppen getrennt nach der jeweiligen Sprachbiographie. Zum Vergleich wurden die Durchschnittswerte der deutschen Klassen ebenfalls aufgeführt, wobei hier unterschieden wurde nach Schülern, die Deutsch als Erstsprache sprechen und solchen, deren Erstsprache nicht Deutsch war. Die Angaben in Klammern benennen den niedrigsten und höchsten Wert in der jeweiligen Gruppe. Hier zeigt sich, dass die deutschen Schüler in den brasilianischen Klassen die signifikant höchsten Werte aufweisen, sowohl im Detail- als auch Globalverständnis. Die zweitbeste Gruppe stellen die Schüler aus den deutschen Klassen dar, die Deutsch als Erstsprache haben. Diese unterscheiden sich noch signifikant von den beiden schwächsten Gruppen (Schüler, die Deutsch in Brasilien lernten mit vorwiegend deutschem Umfeld; Schüler aus deutschen Klassen mit einer anderen Erstsprache), jedoch die Unterschiede zu den übrigen Gruppen bleiben unter dem Signifikanzniveau. Überraschend sind die niedrigen Detailverständniswerte bei den Schülern aus brasilianischen Klassen, die in Brasilien Deutsch gelernt haben und aus einem vorwiegend deutschsprachigen Familienumfeld kommen, wobei bei dieser Gruppe auch auffällt, dass die sehr niedrigen Detailverständniswerte mit durchschnittlichen Globalverständniswerten einhergehen. Dagegen haben die Schüler aus Deutschland mit anderer Erstsprache sehr niedrige Werte sowohl im Detailverständnis als auch im Globalverständnis. Auf mögliche Gründe dafür wird bei der Diskussion der Ergebnisse in Kapitel 6 einzugehen sein. Zwischen den anderen Gruppen ergeben sich auch Unterschiede, die allerdings relativ gering sind, vor allem machen die Angaben in den Klammern aber deutlich, dass die Variationsbreite in jeder der Gruppen sehr hoch ist. Aufgrund dieser hohen Varianz, aber auch wegen der zum Teil geringen Besetzung der Gruppen können die letzteren Unterschiede höchstens eine Tendenz angeben, ohne jedoch statistisch signifikant zu sein.

5.2.3.2 Daten zum Elternhaus

Viele Studien haben den engen Zusammenhang zwischen dem Elternhaus und dem Schulerfolg der Kinder nachgewiesen. Für die vorliegende Untersuchung erschienen in diesem Zusammenhang zum einen die Bildungsabschlüsse der Eltern von Bedeutung, zum anderen aber auch die Anzahl der im Haushalt befindlichen Bücher, welche Einfluss auf die Lesekompetenz der Schüler haben könnte. Diese beiden Faktoren (Bildungsabschlüsse, Anzahl der Bücher zu Hause) sollten es auch ermöglichen, die deutschen und die brasilianischen Klassen in Bezug auf das soziokulturelle Umfeld zu vergleichen.

Ein Problem bei der Erhebung der Bildungsabschlüsse stellen die unterschiedlichen Bildungssysteme Brasiliens und Deutschlands dar. Dabei beginnen die Unterschiede bereits beim Schulsystem. Während in Deutschland das dreistufige Modell Hauptschule, Realschule, Gymnasium besteht, gibt es eine solche Differenzierung in Brasilien nicht. Dort wird nur unterschieden nach der 1. Stufe⁶⁹, die die Klassen 1 bis 8 umfaßt und der 2. Stufe mit den Klassen 9 bis 11. Der Abschluß der 2. Stufe berechtigt allerdings nicht automatisch zum Universitätsbesuch. Hierzu muss eine Aufnahmeprüfung abgelegt werden (Vestibular), wobei die Ausgestaltung dieser Aufnahmeprüfung in der Kompetenz jeder Universität liegt und so auch ausgesprochen unterschiedlich ausfällt. In der Praxis gibt es auch erhebliche Unterschiede zwischen den Schulen, deren Qualität häufig nach der Anzahl der Schüler bewertet wird, die die Universitätsaufnahmeprüfung an den besseren Universitäten, in der Regel den öffentlichen Universitäten, schaffen. Im Gegensatz zu den Universitäten sind dabei die besseren Schulen häufig die Privatschulen, wobei hier verschiedene Faktoren zusammenkommen. Einer der wichtigsten dürfte aber die Tatsache sein, dass an den öffentlichen Schulen die Lehrergehälter extrem niedrig sind.

Die Unterschiede bestehen aber auch nach der Schulausbildung. So gibt es in Brasilien im mittleren Bereich (Realschule, Gymnasium + Berufsausbildung) relativ wenig Möglichkeiten, wie bereits erwähnt wurde, so dass die Kinder aus der zahlenmäßig recht kleinen Mittelschicht eher zum Studium tendieren. Auch von daher sind die Verhältnisse natürlich nur bedingt vergleichbar. Bezogen auf die Gesamtbevölkerung des Landes bedeutet die Tatsache, studiert zu haben, in Brasilien einfach etwas anderes als in Deutschland. So wurde zur Erfassung des Bildungsstands der Eltern eine relativ grobe Dreiteilung gewählt, die einen gewissen Vergleich ermöglichen sollte. Dabei wurde unterschieden zwischen

1. Hauptschule und Realschule (1° Grau)
2. Gymnasium (2° Grau)
3. Hochschulstudium

Wenn man die Bildungsabschlüsse der Eltern in den einzelnen Klassen betrachtet, so wird schnell deutlich, dass die Unterschiede weniger zwischen den Klassen, als vor allem zwischen den beiden Ländern bestehen. Tatsächlich unterscheiden sich die Bildungsabschlüsse der

⁶⁹ In Brasilien ist die Einteilung nach den beiden Stufen (Primeiro Grau, Segundo Grau) noch weitgehend üblich, offiziell lauten die Bezeichnungen nach dem letzten Erziehungsrichtliniengesetz von 1997 (LDB = Lei de Diretrizes e Bases) Fundamentalausbildung (Ensino Fundamental = 1. – 8. Klasse) und Mittlere Ausbildung (Ensino Médio = 9. – 11. Klasse).

Eltern bei den deutschen Klassen nicht sehr, auch bei den brasilianischen Klassen bestehen keine größeren Unterschiede.

Tabelle 30: Bildung der Eltern je Klasse

Land	Schule bzw. Klasse	Bildung der Mutter				Bildung des Vaters			
		Haupt-, Realsch.	nur Gymn.	Studium	keine Ang.	Haupt-, Realsch.	nur Gymn.	Studium	keine Ang.
brasilianische Klassen	Humboldtschule	1	3	10	0	0	1	12	1
	Porto Seguro 1	1	6	13	3	0	2	19	2
	Porto Seguro 2	0	8	14	0	0	0	21	1
deutsche Klassen	Max Slevogt	15	5	7	0	12	4	11	0
	Leibniz	13	8	1	0	10	6	6	0
	Carl Bosch	14	4	3	3	10	6	7	1

Haupt-, Realsch. - Haupt- und Realschule
 nur Gymn. - nur Gymnasialabschluss
 keine Ang. - keine Angaben

Ein Vergleich zwischen den brasilianischen und deutschen Klassen zeigt nun deutlich den Eliteschulcharakter, den beide brasilianischen Begegnungsschulen besitzen. Fast alle Väter und die überwiegende Mehrheit der Mütter kommen aus dem Akademikerbereich. Selbst wenn die Einteilung nach der Schulausbildung (Hauptschule/ Realschule = Erste Stufe in Brasilien) aus den oben angesprochenen Gründen nicht unproblematisch ist, so sind die Unterschiede, ausgedrückt durch ein abgeschlossenes Hochschulstudium, doch deutlich genug.

Tabelle 31: Bildung der Eltern je Land

	Bildung der Mutter				Bildung des Vaters			
	Haupt-, Realsch.	nur Gymn.	Studium	keine Ang.	Haupt-, Realsch.	nur Gymn.	Studium	keine Ang.
brasilianische Klassen	2	17	37	3	0	3	52	4
deutsche Klassen	42	17	11	3	32	16	24	1
Gesamtgruppe	44	34	48	6	32	19	76	5

Haupt-, Realsch. - Haupt- und Realschule
 nur Gymn. - nur Gymnasialabschluss
 keine Ang. - keine Angaben

Wenn man nun die über Erwartungen guten Ergebnisse der Schüler der brasilianischen Klassen im Leseverstehen und den hohen Bildungsgrad ihrer Eltern mit den Zahlen der deutschen Schüler in Beziehung setzt, könnte man auf den ersten Blick den engen Zusammenhang zwischen Schulbildung der Eltern und Schulerfolg der Kinder, in diesem Fall festgemacht am Leseverstehen, bestätigt sehen. Dennoch scheint die Beziehung zwischen Bildung der Eltern und Leseverstehen der Schüler nicht so eindeutig zu sein, denn eine Korrelationsanalyse der Gesamtgruppe zeigt keinerlei signifikanten Zusammenhang zwischen den Verstehensvariablen (Globalverständnis, Detailverständnis) und dem Bildungsgrad der Eltern. Während sich auch in der deutschen Gruppe für sich allein genommen keine Korrelationen ergeben, zeigt die

brasilianische Gruppe sogar einen schwachen negativen Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad der Mutter und dem Detailverständnis ($r = .29$) und dem Globalverständnis ($r = .28$). Was zunächst allen Erfahrungen zu widersprechen scheint, läßt sich aber unter Umständen aus den brasilianischen Bildungsverhältnissen erklären. So werden die recht teuren Privatschulen (zwischen 200 US\$ und 400 US\$⁷⁰) zwar vor allem von reicheren Familien besucht, andererseits wird gerade in der aufstiegsorientierten Mittelschicht ein hohes Schulgeld oft als sinnvolle Investition betrachtet, bedeutet der Besuch einer guten Schule doch häufig eine gewisse Gewährleistung für den Eintritt in eine der besseren öffentlichen und kostenlosen Universitäten. So könnte ein niedrigerer Bildungsgrad der Mutter durchaus mit besseren Schulleistungen, oder in diesem Fall Leseleistungen, in Verbindung stehen, da in diesen Kreisen der Besuch der guten Privatschule von den Eltern ein höheres Opfer erfordert, was sich auf höhere Leistungsanforderungen gegenüber den Kindern niederschlägt.

Wenn sich auch keine Verbindungen zum Global- und Detailverständnis ergeben, so bestehen doch gewisse Zusammenhänge anderer Textvariablen – Textkohärenz und Zusätze – mit dem Bildungsgrad der Eltern. Bei beiden Variablen ergibt sich eine schwache positive Korrelation mit beiden Elternteilen, jedoch nur bei der Gesamtgruppe, innerhalb der deutschen und der brasilianischen Klassen ist dieser Zusammenhang zu gering um signifikant zu sein.

Tabelle 32: Korrelation der Textfaktoren Kohärenz und Zusatz mit der Bildung der Eltern

Variable		Korrelation in Gesamtgruppe	Korrelation in den brasilianischen Klassen	Korrelation in den deutschen Klassen
Kohärenz	Bildmut	.3084 **	.1982	.0915
Kohärenz	Bildvat	.1834 *	.1495	-.0815
Zusatz	Bildmut	.2414 **	.1758	.0568
Zusatz	Bildvat	.2382 **	.1038	.1075

** signifikant auf 1% Niveau

* signifikant auf 5% Niveau

Zum Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad der Mutter und dem des Vaters ist zu sagen, dass dieser mit .6146 erwartungsgemäß sehr hoch ausfällt, d.h. die Eltern verfügen in der Regel über einen ähnlichen Bildungsabschluß. Der Zusammenhang ist nur in der

⁷⁰ Genauere Angaben sind schwierig zu bekommen. Zum einen hängen die Preise von der Altersstufe ab, so ist die Oberstufe z.B. teurer, da hier die Lehrergehälter höher sind. Aber auch die Kindergartengebühren können sehr hoch sein, da es dort gesetzliche Auflagen bezüglich der Klassenhöchststärke gibt. Andererseits setzt sich das Schulgeld manchmal auch aus verschiedenen Teilen zusammen, so ist die Monatsgebühr bei der einen Schule niedriger, dafür müssen die Eltern aber Beiträge an den Schulförderverein abführen. Die brasilianischen Privatschulen müssen sich ganz aus den Schulbeiträgen finanzieren. Staatliche Zuschüsse gibt es nur in Form von Gewerbesteuerfreiheit für gemeinnützige Schulen, d.h. die Schulen müssen eine bestimmte Anzahl von Stipendien für bedürftige Schüler anbieten. Schließlich relativieren sich die angegebenen Preise in US\$ aufgrund des in letzter Zeit stark schwankenden Wechselkurses.

brasilianischen Gruppe nicht so deutlich und auch nicht signifikant, was durch die Schiefe der Verteilung – fast alle Väter besitzen abgeschlossenes Hochschulstudium – verursacht ist.

Auf die Gesamtgruppe bezogen könnte man hier folgendes Ergebnis formulieren: In der vorliegenden Untersuchung steht das Leseverständnis selbst in keiner direkten Beziehung zum Bildungsgrad der Eltern, wohl aber zu dem Faktor, der mit Schreibvermögen bzw. Schreiblust bezeichnet worden war.

Zum Elternhaus gehört auch das Umfeld, das entweder lesefördernd oder lesehemmend sein kann. In Untersuchungen zu Lesegewohnheiten werden als wichtige Faktoren zum einen die Anzahl an Büchern im Haushalt genannt, zum anderen als negativer Faktor der Fernseh- und Medienkonsum angeführt (Lehmann 1995, 59). Während der Fernsehkonsum bereits bei den individuellen Faktoren behandelt worden war, soll an dieser Stelle auf die Anzahl der Bücher im Haushalt eingegangen werden. Dazu wurden die Schüler im Fragebogen gebeten, den Buchbestand zu Hause einzuschätzen, wobei zahlenmäßige Kriterien vorgegeben waren.

Wieviele Bücher habt Ihr zu Hause (ungefähr)?

- weniger als 10 Bücher
- zwischen 10 und 50 Bücher
- zwischen 50 und 100 Bücher
- zwischen 100 und 200 Bücher
- mehr als 200 Bücher

Eine Übersicht über die Bücherbestände in den einzelnen Klassen zeigt, dass zwischen den brasilianischen Klassen und zwei der deutschen Klassen keine sehr großen Unterschiede bestehen, während im Elternhaus der Schüler des Carl Bosch Gymnasiums doch deutlich weniger Bücher vorhanden sind.

Tabelle 33: Anzahl der Bücher zu Hause je Klasse

Land	Schule bzw. Klasse	weniger als 10 Bücher	10 bis 50 Bücher	50 bis 100 Bücher	100 bis 200 Bücher	mehr als 200 Bücher	keine Angaben
brasilianische Klassen	Humboldtschule	0	0	4	2	8	0
	Porto Seguro 1	0	0	3	4	15	1
	Porto Seguro 2	0	0	5	10	7	0
deutsche Klassen	Max Slevogt	0	0	3	10	14	0
	Leibniz	0	0	4	7	11	0
	Carl Bosch	1	1	9	9	4	0

In der Gesamtübersicht zeigt sich, dass in fast allen Haushalten der Schüler dieser Untersuchung relativ viele Bücher zu Hause vorhanden sind, in den brasilianischen Haushalten noch etwas mehr, was aufgrund der Bildung der Eltern auch zu erwarten war.

Tabelle 34: Anzahl der Bücher zu Hause je Land

	weniger als 10 Bücher	10 bis 50 Bücher	50 bis 100 Bücher	100 bis 200 Bücher	mehr als 200 Bücher	keine Angaben
brasilianische Klassen	0	0	12	16	30	1
deutsche Klassen	1	1	16	26	29	0
Gesamtgruppe	1	1	28	42	59	1

Tatsächlich bestätigt die Korrelationsanalyse den auch in anderen Untersuchungen gefundenen Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und den im Haushalt vorhandenen Bücher. Die Korrelation gilt sowohl für Vater als auch für Mutter; sie ist mit .26 bzw. .25 allerdings nicht sehr hoch. Der Zusammenhang besteht zwar nicht innerhalb der brasilianischen Gruppe, was mit der Schiefe der Verteilung sowohl der Bücher als auch des Bildungsgrades zu tun hat, ist aber mit .40 (Mutter) und .44 (Vater) bei der deutschen Gruppe ziemlich hoch.

Zwischen den zu Hause vorhandenen Büchern und den Textvariablen zeigen sich nur sehr geringe Zusammenhänge. So ergeben sich weder in der Gesamtgruppe noch in der deutschen Gruppe irgendwelche signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Detail- und Globalverständnis und der Anzahl zu Hause vorhandener Bücher. Nur bei der brasilianischen Gruppe zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Textlänge und den Büchern (.32). Zusammenfassend kann man sagen, dass zwar die Bildung der Eltern und die Anzahl der zu Hause vorhandenen Bücher in einem gewissen Zusammenhang stehen, jedoch der Einfluss dieser beiden Faktoren auf das Leseverstehen bei den untersuchten Gruppen relativ gering ist.

In diesem Zusammenhang ist auch interessant, dass eine bereits analysierte Variable, der Fernsehkonsum, ebenfalls gewisse Zusammenhänge mit den Variablen Bücher und Bildung des Vaters aufweist. Wie erwartet korreliert die vor dem Fernseher verbrachte Zeit negativ mit der Anzahl der Bücher im Haushalt, wobei dies nur für die deutsche Gruppe gilt, dort aber sehr signifikant ist (-.3382, signifikant auf 1% Niveau), während sich bei den brasilianischen Klassen in dieser Hinsicht überhaupt kein Zusammenhang zeigt. Noch höher ist der negative Zusammenhang der Bildung des Vaters mit der Fernsehzeit (-.4723; 1%), was jedoch auch wieder nur für die Klassen aus Deutschland gilt. Umgekehrt zeigt sich bei den brasilianischen Klassen ein hoher negativer Zusammenhang zwischen Fernsehzeit und Schulinteresse ($r = -.3380$; 1%), wonach ein hoher Fernsehkonsum mit geringem Schulinteresse in Verbindung steht, dies allerdings nur bei den brasilianischen Klassen, bei den deutschen Klassen ergibt sich diesbezüglich kein signifikanter Zusammenhang.

Diese Daten könnte man so interpretieren, dass in Deutschland durchaus ein signifikanter Unterschied zwischen der Bildung des Elternhauses und der Zeit, die die Schüler vor dem Fernsehen verbringen besteht, und zwar in der Hinsicht, dass, je höher die Bildung der Eltern ist, die Kinder umso weniger Zeit vor dem Fernseher verbringen. Diese eher kritische Position von Eltern mit höherer Bildung gegenüber dem Fernsehen scheint in Brasilien nicht so ausgeprägt zu sein. Wenn die Daten der Untersuchung in dieser Hinsicht wegen der Schiefe der Verteilung (fast alle brasilianischen Eltern haben eine ziemlich hohe Bildung) auch sehr vorsichtig interpretiert werden müssen, so ist doch zu sagen, dass bei der brasilianischen Gruppe trotz der durchgehend hohen Bildung der Eltern die Kinder durchschnittlich mehr Zeit vor dem Fernseher verbringen als in Deutschland. Außerdem kann eine allgemein unkritischere Haltung gegenüber dem Fernsehen in Brasilien aus eigenen Erfahrungen bestätigt werden.

5.2.3.3 Daten zur Schule

Das Leseverstehen ist eine Fertigkeit, von der angenommen wird, dass sie für den Schulerfolg von großer Bedeutung ist, da ein Großteil des in der Schule verlangten Wissens mit Sprache in geschriebener Form in Zusammenhang steht (Schulbücher, Aufzeichnungen, Arbeitsblätter, Tafelanschrieb, Bücher und Informationsschriften etc.). Da es beim Leseverstehen allerdings nicht nur um eine abstrakte Fertigkeit geht, sondern dieses auch mit der Art des gelesenen Textes in Verbindung steht, kann vermutet werden, dass die Fertigkeit, einen Geschichtsbuchtext zu lesen auch in einer Verbindung steht mit dem Interesse in diesem Fach und mit der Note in diesem Fach. Außerdem kann angenommen werden, dass Vorkenntnisse über das Thema des Textes, in diesem Fall Russland, bei der Lektüre helfen, da es sich beim Leseprozess ja um eine Interaktion zwischen dem Wissen des Lesers und dem Text handelt. Im einzelnen wurden folgende Variablen durch den Fragebogen erfasst:

- Schulinteresse
- Geschichtsinteresse
- Zurechtkommen mit Geschichtsbuchtexten
- Vorkenntnisse über Russland
- Deutschnote
- Portugiesischnote
- Geschichtsnote
- Note im brasilianischen Geschichtsunterricht (*História*)

Im Überblick gesehen handelt es sich bei den hier aufgeführten Aspekten um drei Gruppen, eher motivationale Faktoren (Schulinteresse, Geschichtsinteresse), Voraussetzungen für das

Lesen (Zurechtkommen mit Geschichtsbuchtexten, Vorkenntnisse) sowie um die von den Lehrern vorgenommene Leistungseinstufung (Noten) in den Bereichen, von denen erwartet wird, dass sie mit dem Lesen von Geschichtsbuchtexten besonders viel zu tun haben, Sprachnoten und Geschichtsnoten.

In Bezug auf das Schulinteresse, das Geschichtsinteresse und das Zurechtkommen mit Geschichtsbuchtexten wurden die Schüler gebeten, ihre Selbsteinstufung auf einer Viererskala anzukreuzen. Bei den Noten wurde das deutsche Notensystem zugrunde gelegt, die Noten in den portugiesisch erteilten Fächern (0-10, wobei 10 die beste Note darstellt) wurden in das deutsche System umgerechnet. Die Vorkenntnisse über Russland wurden vor der Testlektüre abgefragt, indem die Schüler gebeten wurden, ihre Vorkenntnisse über Russland bzw. über die russische Geschichte auf einer Viererskala einzustufen, die Ergebnisse wurden dann zusammengefasst und in eine Dreierskala umgerechnet.

Tabelle 35: Schulische Faktoren je Klassen

Schule bzw. Klasse	Schulinteresse	Geschichtsinteresse	Zurechtkommen mit Geschichtsbuchtexten	Vorkenntnisse	Note Deutsch	Note Portugiesisch	Note Geschichte	Note História
	1=nicht so hoch 4= sehr hoch	1=nicht so hoch 4= sehr hoch	1=nicht so gut 4= sehr gut	1=nichts 3=viel	deutsches Notensystem	deutsches Notensystem	deutsches Notensystem	deutsches Notensystem
Humboldtschule	2,7	2,6	2,1	1,5	2,9	3,3	2,5	1,7
Porto Seguro 1	2,3	2,3	2,3	1,9	3,3	2,9	3,1	2,9
Porto Seguro 2	2,6	3,0	2,7	1,7	3,5	3,3	3,2	3,1
Max Slevogt	2,4	2,7	2,3	1,4	3,1	-	2,7	-
Leibniz	2,1	2,4	2,3	2	3,3	-	3,1	-
Carl Bosch	2,2	2,2	2,4	1,5	3,4	-	3	-

Insgesamt weisen die Durchschnittswerte in den einzelnen Bereichen relativ geringe Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen auf. Es findet sich ein mittleres Schulinteresse und auch ein mittleres Interesse für das Fach Geschichte, wobei dieses teilweise ein wenig über dem allgemeinen Schulinteresse liegt. Die Durchschnittswerte in Bezug auf das Zurechtkommen mit den Geschichtsbuchtexten liegen, mit einer Ausnahme (Porto Seguro 2) ziemlich dicht zusammen und relativ niedrig, was darauf hindeuten könnte, dass die Geschichtsbuchtexte teilweise Probleme bereiten, immerhin gaben 20 Schüler (8 aus brasilianischen Klassen, 12 aus deutschen Klassen; Gesamtgruppe 132) an, mit den Texten in den Schulbüchern nicht so gut zurechtzukommen. Was die Vorkenntnisse über Russland angeht, so unterscheiden sich auch diese nicht sehr in den einzelnen Klassen und sind erwartungsgemäß relativ gering, da dieses Thema im Geschichtsunterricht noch nicht

durchgenommen worden war. Die Schulnoten in den einzelnen Fächern schwanken ebenfalls relativ wenig. Während sich die Noten in den sprachlichen Fächern (Deutsch, Portugiesisch) in einem Bereich zwischen 2,9 und 3,5 bewegen, sind die Geschichtsnoten im allgemeinen etwas besser (2,5-3,1), nur die Durchschnittsnote im brasilianischen Geschichtsunterricht bei einer Klasse liegt deutlich höher (1,7), hier handelt es sich möglicherweise um einen besonders wohlwollenden Lehrer.

Im Folgenden geht es um die Frage, inwieweit zwischen dem Leseverstehen und den angeführten schulischen Daten der Schüler Zusammenhänge bestehen. Dabei wurde jeweils die Korrelation für die Gesamtgruppe sowie getrennt nach den deutschen und den brasilianischen Klassen berechnet. Von den verschiedenen Daten aus dem schulischen Bereich zeigt sich, dass das Schulinteresse, das Geschichtsinteresse, die Beurteilung des Zurechtkommens mit dem Geschichtsbuch sowie die Vorkenntnisse mit einigen der Verständnisfaktoren korrelieren. Anders verhält es sich bei den Noten. Dabei zeigt sich, dass alle Noten signifikant untereinander korrelieren (Ausnahme: Portugiesisch- mit Geschichtsnote), besonders stark ist die Korrelation zwischen der Geschichts- und der Deutschnote ($r = .553$; 1%). Allerdings überrascht, dass sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Noten und dem Leseverstehen finden.

Tabelle 36: Korrelationen zwischen schulischen Faktoren und Leseverstehensfaktoren

1. Variable	2. Variable	Korrelationen in Gesamtgruppe	Korrelationen in den brasilianischen Klassen	Korrelationen in den deutschen Klassen
Schulinteresse	Globalverständnis	.1808*	.1280	.1956
Schulinteresse	Textlänge	.2314**	.3133*	.1080
Schulinteresse	Kohärenz	.2213*	.2921*	.0702
Schulinteresse	Zusatz	.2723**	.4019**	.0432
Gesch. interesse	Globalverständnis	.2406**	.2380	.2368*
Gesch. interesse	Detailverständnis	.1819*	.2493	.1321
Gesch. buch	Globalverständnis	.2326**	.4126**	.1025
Gesch. buch	Detailverständnis	.1877*	.3836**	.0453
Vorkenntnisse	Globalverständnis	.1827*	.1510	.1814
Vorkenntnisse	Zusatz	.1826*	-.0694	.3385**

Gesch. interesse – Geschichtsinteresse

Gesch. buch – Umgang mit Geschichtsbuch

** signifikant auf 1% Niveau * signifikant auf 5% Niveau

Der Faktor "Schulinteresse" weist kaum eine Beziehung mit dem Leseverstehen auf, so besteht in der Gesamtgruppe eine nur sehr schwache Korrelation mit dem Globalverständnis. Während also das Schulinteresse anscheinend wenig mit dem Leseverstehen zu tun hat, finden sich bei den brasilianischen Klassen drei andere Textfaktoren, die einen höheren Zusammenhang mit dem Schulinteresse aufweisen, nämlich die Textlänge, die Kohärenz und

die Anzahl der Zusätze. Dabei ist interessant, dass sich bezüglich dieser drei Faktoren bei den deutschen Klassen keinerlei Zusammenhänge ergeben, während anscheinend bei den brasilianischen Klassen der motivationale Faktor Schulinteresse durchaus mit Textlänge, Kohärenz des Textes und Zusätzen in Verbindung steht.

Während der eher unspezifische Faktor Schulinteresse praktisch keinen Bezug zum Leseverstehen aufweist, besitzt der spezifischere Faktor "Geschichtsinteresse" eine etwas stärkere Verbindung mit dem Globalverständnis, nun aber mit keinem der anderen Textfaktoren mehr. Diese Korrelation findet sich praktisch in gleicher Form sowohl bei den brasilianischen als auch bei den deutschen Klassen.

Der Faktor "Beurteilung des Zurechtkommens mit dem Geschichtsbuch" weist eine Besonderheit auf, er besitzt bei den brasilianischen Klassen eine hohe Korrelation mit dem Globalverständnis und mit dem Detailverständnis, während bei den deutschen Klassen hier praktisch kein Zusammenhang besteht. Dies scheint daraufhinzudeuten, dass die Schüler der brasilianischen Klassen allem Anschein nach ihre Fähigkeiten, aber auch ihre Schwierigkeiten in Bezug auf den Umgang mit dem Geschichtsbuch wesentlich realistischer einschätzen können, als die Schüler der deutschen Klassen.

Wie schon das Schulinteresse, so besitzt auch der Faktor "Vorkenntnisse" bzw. deren Beurteilung durch die Schüler eine kaum wahrnehmbare Korrelation mit dem Globalverständnis. Interessant ist jedoch, dass die Vorkenntnisse bei den Schülern aus den deutschen Klassen einen hohen Zusammenhang mit den Zusätzen aufweist, während sich in dieser Hinsicht bei den brasilianischen Klassen keinerlei Zusammenhang zeigt.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die schulischen Faktoren nur einen relativ schwachen Zusammenhang mit dem Leseverstehen aufweisen, vor allem aber die Schulnoten besitzen keinerlei Korrelation mit dem Leseverstehen. Dagegen zeigen sich unter den schulischen Faktoren gewisse Zusammenhänge, die in der folgenden Tabelle dargestellt sind.

Tabelle 37: Korrelationen zwischen den schulischen Faktoren

1. Variable	2. Variable	Korrelationen in Gesamtgruppe	Korrelationen in den brasilianischen Klassen	Korrelationen in den deutschen Klassen
Schulinteresse	Gesch. interesse	.2451**	.3221*	.1208
Gesch. interesse	Gesch. buch	.4389**	.3909**	.4834**
Note Deutsch	Note Geschichte	.5530**	.5873**	.5354**
Note Deutsch	Note <i>História</i>		.3473**	
Note Deutsch	Note Portugiesisch		.3559**	
Note Geschichte	Note <i>História</i>		.3730**	

Gesch. interesse – Geschichtsinteresse

** signifikant auf 1% Niveau * signifikant auf 5% Niveau

Gesch. buch – Zurechtkommen mit Geschichtsbuch

Das Schulinteresse scheint bei den deutschen und den brasilianischen Klassen etwas unterschiedlich gelagert zu sein, während bei den brasilianischen Klassen das Schulinteresse und das Geschichtsinteresse deutlich miteinander korrelieren, findet sich bei den deutschen Klassen in dieser Hinsicht kein Zusammenhang. Was bei beiden Gruppen deutlicher miteinander in Zusammenhang steht, ist das Geschichtsinteresse und das Zurechtkommen mit dem Geschichtsbuch. Schließlich zeigen sich in Bezug auf die Noten recht hohe Korrelationen, so vor allem zwischen der Deutsch- und der Geschichtsnote, was sowohl für die deutschen wie auch für die portugiesischen Klassen gilt. Eine etwas niedrigere, aber doch noch deutliche Korrelation ergibt sich zwischen den anderen Fächern, mit Ausnahme von Portugiesisch und *História*, hier findet sich kein signifikanter Zusammenhang.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass von den in Bezug auf die Schule erhobenen Daten vor allem die eher motivationalen Aspekte wie Schulinteresse und Geschichtsinteresse in einem wenn auch sehr schwachen Zusammenhang mit dem Leseverstehen stehen. Es überrascht allerdings, dass keine der verschiedenen Noten einen Zusammenhang mit dem Leseverstehen aufweist.

6. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Fragestellung dieser Arbeit richtet sich auf die Sprachkompetenz von Schülern in zweisprachigen Klassen von deutsch-brasilianischen Begegnungsschulen. Der Hintergrund des Interesses an der Sprachkompetenz der Schüler ist die Frage, ob sie die sprachlichen Voraussetzungen für einen an Muttersprachlern orientierten Unterricht mitbringen. Dies wurde am Leseverstehen im Fachunterricht Geschichte untersucht. Die in Kapitel 5 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass bezüglich der Anzahl der dem Schulbuchtext entnommenen Informationen kein signifikanter Unterschied zwischen den Schülern aus den Begegnungsschulen und den Schülern aus deutschen Gymnasialklassen besteht. Neben dieser sehr allgemeinen Aussage war es aber auch möglich, detailliertere Angaben zu Lese- und Verständnisprozessen zu machen, sowie zu einer Reihe von individuellen und sozialen Faktoren, die in Beziehung zu diesen Prozessen stehen. In diesem Kapitel sollen nun die einzelnen Ergebnisse diskutiert und zueinander in Bezug gesetzt werden.

6.1 Sprachkompetenz Leseverstehen

Die in Kapitel 5 vorgestellten Ergebnisse weisen aus, dass die Schüler in den bilingualen Zweigen der brasilianischen Begegnungsschulen im Bereich des Leseverstehens über Sprachkompetenzen verfügen, die durchaus mit denjenigen von Schülern aus deutschen Klassen vergleichbar sind. Dies gilt vor allem für das Globalverständnis des Textes, bei dem die brasilianischen Schüler im Schnitt sogar geringfügig besser sind. Auch beim Detailverständnis unterscheiden sich die Durchschnittswerte nur minimal, diesmal allerdings zu Gunsten der deutschen Schüler. Dabei zeigt sich bei beiden Gruppen eine sehr hohe Streuung der Leseverständniswerte, was bedeutet, dass sich sowohl in den brasilianischen als auch in den deutschen Klassen Schüler finden, die den Text fast nicht verstehen, oder zumindest nicht wiedergeben können oder wollen, aber auch Schüler, die dem Text sowohl die Zentralinformationen als auch eine große Zahl von Textdetails entnehmen können. In diesem Zusammenhang ist auch interessant, die von den Schülern erreichten Werte mit denjenigen des Vorlagentextes zu vergleichen. Was die Kernaussage des Textes angeht (Russland dehnt sich aus), so findet sich diese in den meisten Nacherzählungen. Besonders überraschend ist die Tatsache, dass bei den brasilianischen Klassen nur in drei Nacherzählungen diese Idee nicht vorkommt, während dies bei immerhin elf Schülern aus den deutschen Klassen der Fall ist. Die Gründe für diese Verstehensprobleme sind vermutlich unterschiedlich. Besonders die fünf extrem kurzen Nacherzählungen von weniger als 32

Wörtern erwecken den Eindruck, dass es sich einfach um fehlende Motivation von Seiten der Schüler handelt. Bei einer anderen Gruppe liegen aber doch offensichtlich Verständnisprobleme vor. Diese Vermutung bezieht sich auf die Tatsache, dass in diesen Arbeiten zwar eine durchschnittliche Zahl von Detailinformationen wiedergegeben wird, jedoch die Kernaussage nicht benannt wird, was bei den elf Nacherzählungen immerhin auf sechs Arbeiten zutrifft. Unter dieser Gruppe von sechs Arbeiten mit Verständnisproblemen finden sich fünf Schüler, die nicht Deutsch als Erstsprache haben.

Was die Zentralessagen angeht, so beziehen sie sich auf die wichtigste Idee in jedem Abschnitt. Hier fällt nun auf, dass kein Schüler alle neun Zentralessagen in seiner Nacherzählung aufführt, bei fünf Arbeiten finden sich immerhin acht Zentralessagen, zwei Nacherzählungen aus den brasilianischen Klassen und drei aus den deutschen Klassen. Interessant ist noch, dass die beiden Arbeiten aus den brasilianischen Klassen nicht von aus Deutschland kommenden Schülern geschrieben sind, sondern von Schülerinnen aus Brasilien. Der Gesamtdurchschnitt aller sechs Klassen liegt bei 4,63 Zentralessagen. Dies bedeutet für den Lehrer, dass er davon ausgehen kann, dass bei konzentrierter Lektüre die Schüler im Schnitt etwa die Hälfte der Zentralessagen eines Lehrbuchtextes zumindest kurzfristig behalten können, bei hohen Unterschieden zwischen den Schülern. Ähnlich verhält es sich bei den Detailinformationen. Während im Vorlagetext 53 Detailinformationen gezählt werden, finden sich im Schnitt bei den Nacherzählungen der Schüler nur noch 14,57, auch hier wieder mit einer sehr großen Streuung nach oben und nach unten. Zwei Schüler bringen immerhin 31 bzw. 33 Detailinformationen in ihrer Nacherzählung, wobei interessant ist, dass beide aus den brasilianischen Klassen sind, der eine ist zwar ein Schüler, der aus Deutschland kommt, bei der anderen Schülerin handelt es sich allerdings um eine brasilianische Schülerin, die ihr Deutsch in Brasilien gelernt hat. Am anderen Ende finden sich immerhin 10 Schüler, die nur zwischen zwei und fünf Detailinformationen in ihren Nacherzählungen anführen, fünf aus brasilianischen Klassen und fünf aus deutschen Klassen, wobei von den fünf Schülern aus deutschen Klassen immerhin drei Deutsch als Muttersprache sprechen. Zum Zusammenhang zwischen dem Allgemeinverständnis, ausgedrückt durch die Anzahl der Zentralessagen, und dem Detailverständnis ist zu sagen, dass beide sehr hoch miteinander korrelieren ($r = .8431$; 1%).

Da es sich bei der Nacherzählung als Textinstrument für das Leseverstehen nur um eine indirekte Messung handelt, sind die Ergebnisse nicht ohne weiteres als direkter Ausdruck des Leseverständnisses der Schüler zu werten. Das bedeutet, dass die Wiedergabe von fünf

Detailinformationen natürlich nicht heißt, dass der Schüler nur diese verstanden hat, mit Sicherheit konnte er den Text besser verstehen. So spielen bei der Nacherzählung neben dem eigentlichen Textverstehen vor allem Gedächtnisprozesse und elaborative Prozesse eine Rolle, daneben natürlich auch textproduktive Fähigkeiten. Schließlich darf aber auch die Motivation des Schülers als Einflussfaktor nicht vergessen werden, wie angesichts von einigen extrem kurzen Nacherzählungen bereits vermutet wurde. Was zunächst die Leseverständnisergebnisse zu verfälschen scheint – die Schüler haben wohl mehr verstanden, als sie in den Nacherzählungen aufführen – ist für eine Untersuchung mit erziehungswissenschaftlicher Fragestellung nicht so problematisch, da all diese Faktoren ja auch im normalen Unterrichtsgeschehen beim Leseverstehen beteiligt sind, und es in dieser Untersuchung vor allem darum geht, was letztlich den Schülern von dem gelesenen Text im Gedächtnis bleibt.

Eine Aufschlüsselung der Ergebnisse des Allgemein- und Detailverständnisses nach den einzelnen Klassen zeigt Unterschiede, sowohl unter den deutschen, als auch den brasilianischen Klassen. Während sich die beiden Klassen der Porto Seguro Schule im Detailverständnis nur unwesentlich unterscheiden und im Globalverständnis praktisch gleich sind, sind die Ergebnisse der Schüler der Humboldtschule schwächer, sowohl im Detail- als auch im Globalverständnis. Ein Überblick über die Zusammensetzung der Klasse der Humboldtschule zeigt, dass nur ein Schüler sein Deutsch in Deutschland gelernt hat, und das mit 10 Jahren, während alle anderen in Brasilien Deutsch gelernt haben. Es findet sich also keiner der Schüler aus Deutschland, die im Schnitt recht hohe Leseverständniswerte aufweisen. Desweiteren zeigt eine Analyse der Schülerleistungen, dass sich die Klasse der Humboldtschule durch drei Nacherzählungen mit sehr niedrigen Leseverständniswerten auszeichnet, während auf der anderen Seite nur ein Schüler gute Werte im Detail- und Allgemeinverständnis besitzt. Da es sich bei dieser Klasse um die kleinste handelt (14 Schüler), können die Werte von wenigen Schülern den Durchschnittswert bereits erheblich verändern, so dass die hier vorgefundenen Unterschiede nicht überbewertet werden dürfen.

Bei den deutschen Klassen besteht eine Rangfolge zwischen den drei Klassen, die Schüler des Leibnizgymnasiums schneiden sowohl im Detail- als auch im Globalverständnis am besten ab, gefolgt vom Max Slevogt Gymnasium, welches ähnlich Werte wie die beiden Klassen der Porto Seguro Schule aufweist. Beim Carl Bosch Gymnasium liegen die Lesewerte am niedrigsten, etwa im Bereich der Humboldtschule. Während nun die Unterschiede zwischen Max Slevogt Gymnasium und Leibnizgymnasium nicht signifikant sind, bestehen zwischen

dem Carl Bosch Gymnasium und den anderen beiden Gymnasien signifikante Unterschiede. Eine mögliche Erklärung dafür sind die Sprachbiographien der Schüler, denn während im Max Slevogt Gymnasium nur zwei Kinder und im Leibnizgymnasium nur ein Kind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch anzutreffen sind, haben im Carl Bosch Gymnasium immerhin 13 Kinder zunächst eine andere Sprache gesprochen. Tatsächlich hatte ja der Vergleich der Sprachbiographien ergeben, dass die Schüler in Deutschland, die eine andere Erstsprache haben, signifikant geringere Detail- und Globalverständniswerte gezeigt hatten, auch wenn sich in dieser Gruppe zum Teil sehr gute Leseleistungen fanden. Was das soziokulturelle Umfeld angeht, so sind die Unterschiede in den Bildungsabschlüssen der Eltern gering. Signifikant dagegen sind die Unterschiede in der Anzahl der Bücher zu Hause, wobei die Schüler des Carl Bosch Gymnasiums angaben, zu Hause weniger Bücher zu haben. Innerhalb der Klasse besteht allerdings nur eine sehr schwache Korrelation zwischen der Anzahl der Bücher und den Leseleistungen. Zusammenfassend läßt sich wohl sagen, dass zum einen der Faktor Sprachbiographie die geringeren Leseleistungen erklärt. Zum anderen weist auch die geringere Anzahl von Büchern zu Hause darauf hin, dass die Schüler der untersuchten Klasse des Carl Bosch Gymnasiums aus einem weniger bildungsfreundlichen Umfeld kommen als die Schüler der anderen beiden Klassen.

Neben den Aussagen zum Detail- und Globalverstehen erlaubt die Testform der Nacherzählung eine eingehendere Analyse der Vorstellungen, die der Schüler auf der Basis der Textlektüre elaboriert. Dazu wurden in der vorliegenden Untersuchung das Fehlverstehen und die vom Schüler dem Text hinzugefügten Zusätze sowohl quantitativ als auch qualitativ analysiert. Außerdem wurde die Länge der Nacherzählungen erhoben und die Konnektoren im Text ausgezählt, die etwas zur Textkohärenz aussagen sollen.

Die Möglichkeit, einen Text falsch oder nicht zu verstehen, ist kein Privileg des fremd- oder zweitsprachigen Lesers. Wie im Kapitel über das Leseverstehen herausgearbeitet wurde, handelt es sich beim Lesen um eine Interaktion zwischen Leser und Text, wobei der Leser aufgrund seiner Wahrnehmungsmuster und Vorkenntnisse sowohl sprachlicher als auch inhaltlicher Art mit dem Text in Form von *top-down* und *bottom-up* Prozessen interagiert (Groeben 1982, 8). Bei diesen Prozessen kann es an den verschiedensten Stellen zu Störungen und damit zu Fehlverständnis kommen. Eine Analyse der in den Nacherzählungen auftretenden Anzeichen von Fehlverstehen kann besonders problematische Stellen beleuchten und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen muttersprachlichem und zweitsprachlichem Lesen verdeutlichen.

Ein Blick auf die Anzahl der in den Nacherzählungen gemachten Fehler zeigt zunächst einmal, dass insgesamt relativ wenig Fehler gemacht werden, im Schnitt nicht einmal ein Fehler pro Nacherzählung. Eine mögliche Erklärung dafür könnte in einer grundsätzlichen Fehlervermeidungshaltung von Schülern liegen, die ein Stück weit auch Teil der Schulkultur ist. Zum anderen verleitet natürlich auch die Form der Nacherzählung dazu, Stellen, die nicht richtig verstanden wurden und eventuell Fehler beinhalten könnten, einfach nicht mehr aufzuführen. Die Kategorisierung der aufgefundenen Fehler, ausgehend von einer qualitativen Fehleranalyse, zeigt, dass sich bestimmte Arten von Fehler sowohl bei den deutschen als auch bei den brasilianischen Klassen finden, während andere wieder in verstärktem Maße bei den brasilianischen Klassen auftreten.

Auf die Einteilung der einzelnen Fehlerkategorien wurde in Kapitel 5 bereits näher eingegangen, auch auf die Schwierigkeit einer eindeutigen Kategorisierung. An dieser Stelle sollen vor allem die Hintergründe und die jeweils unterschiedliche Verteilung der beiden Gruppen diskutiert werden. Die erste Fehlerkategorie bezieht sich auf falsche Verbindungen, bei denen Textfragmente aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst und an andere Informationen neu angelagert werden, wobei sich ein falscher Sinn ergibt. Hintergrund für dieses Fehlverständnis kann entweder sein, dass von einem Satz oder einer Textstelle nur die betreffende Teilinformation verstanden wurde, oder die Bezüge, in denen sie stand, zu kompliziert waren, als dass der Schüler sich nach der Lektüre noch daran erinnert hätte. Da es sich aber meist um eine sehr prägnante Teilinformation handelt, wird sie nicht vergessen und muss nun, um in die Nacherzählung aufgenommen zu werden, mit einer anderen Information in Verbindung gebracht werden, wodurch eine falsche Information entsteht oder zumindest eine Information, die so nicht im Text steht. Es hängt nun vom Welt- und Sachwissen des Schülers ab, ob diese neue, zusammengesetzte Information sachlich ungefähr richtig oder falsch ist. Bei neuen und unbekanntem Themen, wie es beim vorliegenden Text der Fall war, ist die Gefahr groß, dass dabei Fehlverständnisse aufgebaut werden. Bei dieser Art von Fehlern spielt mit Sicherheit das Arbeitsgedächtnis eine große Rolle, vor allem aber auch elaborative Prozesse auf der Satzphrasen- und Satzebene, denn das Vorhandensein von losgelösten Informationsfragmenten veweist gerade darauf, dass elaborative Prozesse nicht abgelaufen waren. Bei dieser Art von Fehler ergeben sich keine besonderen Unterschiede zwischen den deutschen und den brasilianischen Klassen, oft handelt es sich um die gleichen Textstellen, die, auf einen Begriff reduziert, woanders auftauchen. Die etwas höhere Zahl der Fehler bei den deutschen Klassen läßt sich unter Umständen dadurch erklären, dass den

deutschen Schülern die Textproduktion leichter fällt, und dass daher auch eher noch Erinnerungssplitter eingebaut werden als bei den brasilianischen Klassen, deren Schüler in der Textproduktion – nach Aussagen ihrer Lehrer – größere Schwierigkeiten haben.

Auch bei der zweiten Fehlerkategorie handelt es sich um Verwechslungen, die bei Muttersprachlern und Zweitsprachlern in gleicher Weise auftreten können. Als mögliche Erklärung dafür wurde in Kapitel 5 angeführt, dass zwar die Kategorie einer Sache gespeichert wird, jedoch nicht die genaue Einheit. So kann zwar gespeichert werden, dass es sich beim Verkaufspreis von Alaska um eine Währung handelt, aber ob es nun DM, Rubel oder Dollar waren, wurde vergessen. Ein ähnlicher Prozess könnte bei der Verwechslung der Himmelsrichtungen vorliegen. Andere Verwechslungen, die vorkamen, bezogen sich auf die Jahreszahlen. Diese Verwechslung läßt sich vermutlich mit dem Wahrnehmungsprozess über Wortschemata beim Lesen erklären. Bei der Worterkennung wird aufgrund bestimmter Textinformationen (Wortlänge, Buchstaben- oder Zeichenfolge) ein Wortschema aktiviert (vgl. Karcher 1994, 153), wobei beim Leseprozess jedoch nicht alle zur Verfügung stehenden Textinformationen aufgenommen werden, sondern in Regel nur so viele, bis ein angemessen erscheinendes Wortschema aktiviert werden kann. Dabei können natürlich Verwechslungen vorkommen, wenn aufgrund einer geringen Anzahl von Informationen ein ähnliches Wortschema aktiviert wird. Ein Beispiel für diesen Prozess, welcher auch gleichzeitig auf die Interferenzen zwischen Deutsch und Portugiesisch hinweist, findet sich relativ häufig bei den brasilianischen Klassen, wenn der Name "Sibirien" das geläufigere portugiesische Wortschema "Sibéria" aktiviert, was sich dann in der Niederschrift oft in einer Mischung der beiden niederschlägt: Siberien⁷¹. Damit kann vermutlich auch der gelegentlich vorkommende "Jahrhundertsprung" (z.B. 1975 statt 1875) erklärt werden, wobei durch die Endziffern 75 eben nicht die Jahreszahl 1875 aktiviert wird, sondern die wesentlich geläufigere Jahreszahl 1975. Diese Art von Fehlern treten bei beiden Gruppen in etwa gleicher Häufigkeit auf.

Die dritte Fehlerkategorie wird als unscharfe Vorstellungen bezeichnet. Sie beruht auf einer Verwendung von Begriffen in der Nacherzählung, die zwar mit den im Vorlagentext stehenden gewisse Gemeinsamkeiten aufweisen, sie aber in unzulässiger Weise verändern. Diese Art

⁷¹ Diese Verwechslung wurde allerdings nicht als Fehler klassifiziert, da der Inhalt eindeutig erkennbar war. In einem Fall wurde Sibirien als "Siria" (Syrien) wiedergegeben, was natürlich als Fehler klassifiziert wurde. Auch hier handelt es sich um eine Verwechslung des Wortschemas aufgrund ähnlicher Schreibweise.

von Fehlern wird vor allem bei Fremd- und Zweitsprachlern erwartet, da bei diesen die Begriffe in der anderen Sprache oft nicht präzise genug gefasst und von anderen Wörtern abgegrenzt sind (Reich & Yakut 1986). Überraschenderweise zeigt sich aber in der Untersuchung, dass Fehler aufgrund von unscharfen Vorstellungen in den brasilianischen und deutschen Klassen in gleichem Ausmaß vorkommen. Eine genauere Analyse weist allerdings auf, dass die auftretenden Fehler bei den deutschen Klassen etwas anders gelagert sind als bei den brasilianischen Klassen. Während bei den letzteren eher Unschärfe und Ungenauigkeit auf der sprachlichen Ebene angetroffen wird (z.B. Insel statt überseeische Kolonie), so finden sich bei den deutschen Klassen eher unklare Vorstellungen auf der inhaltlichen Ebene, wenn z.B. Asien und China synonym gebraucht werden.

Deutlichere Unterschiede finden sich nun aber in der vierten Fehlerkategorie, bei der es sich um sprachliche Fehler handelt. Diese können sich, wie in Kapitel 5 gezeigt, auf den Wortschatz, aber auch auf die Syntax beziehen. Wenn für das Verständnis wichtige Wörter im Text nicht verstanden werden, so entwickeln die Leser in der Regel Strategien, um die Wortbedeutung dennoch zu erhalten. Hierbei sind für die Analyse besonders die Fehler interessant, da sie helfen, die dabei ablaufenden Prozesse zu verstehen. Im vorliegenden Fall finden sich die Strategien der Erklärung vom Wortstamm her (erschließen – schließen), Ausweichen auf ähnlich klingende Wörter (Amur – Armut)⁷² und Erschließen aus dem Kontext (erschließen – erobern). Ein weiterer problematischer Bereich beim Leseverstehen kann die Syntax darstellen. Im theoretischen Teil (Kapitel 2.2) wurde darauf eingegangen, dass die syntaktische Verarbeitung in der Regel bereits während des Leseprozesses abläuft (Just & Carpenter 1987, 16), wobei die sich daran anschließende Diskussion auf die Frage des Zueinander von Syntax und Semantik bezog. Eine starke Version der autonomen Syntaxtheorie war dabei abgelehnt worden (Rickheit & Strohner 1993, 210f), in der Regel stellt die Semantik eine Prüfinstanz für die beim Lesen getroffenen syntaktischen Entscheidungen dar. Bei den Schülern der brasilianischen Klassen können nun gewisse Schwierigkeiten im Bereich der Syntax festgestellt werden, die zu Fehlverständnissen führen. Die Fehleranalyse erweckt dabei den Eindruck, dass die Schüler der brasilianischen Klassen beim Lesen die Syntax nur sehr eingeschränkt berücksichtigen, genauere Details wie Unterschiede in der Verwendung von Präpositionen oder des Kasus werden als syntaktische Signale oft einfach überlesen, solange es dem Schüler gelingt, für sich an der betreffenden

⁷² Der dabei ablaufende Prozess dürfte auch durch eine Verwechslung des Wortschemas zu erklären sein, wie bei der vorherigen Kategorie beschrieben. Dennoch wird er hier als sprachlicher Fehler gewertet, da es sich um eine andere Wortkategorie handelt, außerdem beruht der Fehler auch auf Nichtbeachtung von syntaktischen Bezügen, wie in der Detailanalyse gezeigt wurde (Fehleranalyse – 2. Nacherzählung).

Stelle einen (falschen) Sinn festzustellen. Dies ist z.B. der Fall beim irrtümlichen Verkauf von Sibirien, aber auch bei einer Reihe von Textfragmenten, die die Schüler nicht syntaktisch einordnen können und die dann als lose Textfragmente an eine andere Information angelagert werden. Aus der Fehleranalyse heraus lässt sich bestätigen, dass die Semantik und das Kohärenzstreben zumindest bei den brasilianischen Schülern ein stärkeres Gewicht beim Leseprozess zu haben scheinen als die Syntax, so dass sich eine falsche Annahme auch gegen eine Reihe von syntaktischen Signalen, die eigentlich das Verständnis korrigieren müssten, behaupten kann. Vielleicht ließe sich die Zusammenarbeit von Syntax und Semantik beim Lesevorgang eher als Wechselprozess verstehen, wobei sowohl die Syntax das semantische Verständnis kontrollieren kann wie auch umgekehrt. An dieser Stelle ergibt sich für den Fremd- und Zweitsprachler die Schwierigkeit, dass bei ungenügenden syntaktischen Kenntnissen diese nicht mehr als Kontrollinstanz fungieren können, womit eine einmal getroffene Fehlannahme weniger leicht korrigiert wird⁷³.

Die fünfte Kategorie von Fehlern schließlich wird als Fehlinterpretation bezeichnet, da hier der Kontext mit dazu beiträgt, dass der Schüler eine bestimmte Stelle in falscher Weise versteht. Diese Art von Fehlverstehen kann durch die Vagheit der Begriffe verursacht werden, welche entweder aus der Wissenstruktur des Lesers oder aus dem Textkontext genauer definiert werden müssen. Dabei können aus der subjektiven Kohärenzbildung des Lesers heraus Fehler auftreten (Hartung 1991, 226). Fehler aufgrund der Vagheit der Begriffe können besonders bei Fremd- und Zweitsprachlern entstehen, da hier neben der Vagheit der Interpretation, die auch für einen muttersprachlichen Leser besteht, zusätzliche Verstehensprobleme im Bereich des Wortschatzes bzw. der Syntax hinzukommen können, wodurch es dem Leser nicht mehr möglich ist, die von ihm entworfenen Hypothesen anhand des Textes zu überprüfen. Ihr Leseprozess kann also weniger durch *bottom up* Prozesse unterstützt werden. Dies erklärt wohl auch, warum die Anzahl der Fehler der brasilianischen Klassen in dieser Kategorie fast doppelt so hoch ist, wie bei den deutschen Klassen. Hier zeigt sich ein interessanter Unterschied zu ungeübten bzw. fremdsprachigen Lesern. Während Kinder und ungeübte Leser sich beim Leseprozess sehr häufig stärker auf die Funktionswörter als auf die Inhaltswörter konzentrieren (Götze 1995, 69) und während auch fremdsprachige Leser sehr oft ein kleinschrittiges und übervorsichtiges Leseverhalten zeigen (Multhaupt 1992, 73) und so zu einem stark textgesteuerten Leseverhalten neigen, verhält sich dies bei den Schülern aus den brasilianischen Klassen anders. Wie sowohl die Fehler als auch

⁷³ Auf ein Fehlverstehen verursacht durch die Nichtwahrnehmung von syntaktischen Elementen bei Zweitsprachlern verweisen auch Reich und Yakut (1986).

die Zusätze zeigen, werden von ihnen verschiedene *top down* Prozesse eingesetzt, in dieser Hinsicht ist ihr Leseverhalten das von erfahrenen Lesern. Allerdings fehlt die Sicherheit der automatischen Syntaxverarbeitung, die einem erfahrenen muttersprachlichen Leser zu eigen ist, wodurch die angesprochenen Fehler auftreten bzw. nicht korrigiert werden.

Eine Übersicht über die in den Nacherzählungen aufgetretenen Fehler ergab, dass Fehlverstehen, das auf Verwechslung und auf dem Zusammenfügen von Textfragmenten beruht, sowohl bei den brasilianischen als auch bei den deutschen Klassen etwa gleichhäufig angetroffen wurde. Gewisse Unterschiede ergaben sich in Bezug auf unscharfe Vorstellungen, wobei die Fehleranzahl in dieser Kategorie zwar in etwa gleich war, sich aber bei den brasilianischen Klassen mehr unscharfe Vorstellungen im sprachlichen Bereich fanden, während bei den deutschen Klassen eher unscharfe Vorstellungen auf inhaltlicher Ebene anzutreffen waren. Deutlichere Unterschiede fanden sich in der Kategorie falscher Interpretationen, wobei hier vermutet wurde, dass den Schülern aus den brasilianischen Klassen weniger Möglichkeiten zur Verfügung stehen, solche falschen Interpretationen, die im Leseprozess normal sind, anhand des Textes zu korrigieren, da im Bereich der Lexik und der Syntax Unsicherheiten bestehen und daher vor allem die Syntax als Kontrollinstanz nur bedingt eingesetzt werden kann. Der größte Unterschied fand sich allerdings bei konkreten sprachlichen Fehlern, welche bei den brasilianischen Klassen häufiger vorkamen (Wortschatzfehler, falsche grammatische Bezüge) und bei den deutschen Klassen doch relativ selten waren.

Neben den Fehlern sind auch die Textzusätze interessant, um ein Bild von den Leseverstehensprozessen zu erhalten. Dabei handelt es sich um Ausdrücke, Satzteile, Sätze oder kleine Abschnitte, die die Schüler in ihren Arbeiten anführen, welche sich so jedoch nicht in der Textvorlage finden. Auch hier wurde in Kapitel 5, ausgehend von einer qualitativen Analyse, ein Kategoriensystem entwickelt, bei dem die unterschiedlichen Funktionen, die die Zusätze im Schülertext einnehmen können, deutlich werden. Dabei zeigte sich, dass die häufigste und wichtigste Funktion von Zusätzen die Kohärenzstiftung im Text ist. Wie in Kapitel 3 bereits erwähnt, handelt es sich beim Lesen vor allem um die individuelle und subjektive Rekonstitution des Textes, um die Sinnggebung (Meiers 1990, 37), wobei der Leser in der Regel davon ausgeht, dass es sich beim Text um eine kohärente Zusammenstellung von Informationen handelt. Allerdings kann ein Text Lücken und Sprünge aufweisen, welche der Leser aus seinem Weltwissen ergänzen muss (Inferenzen), wobei diese sowohl beim Lesen selbst als auch zum Zeitpunkt der Wiedergabe gebildet werden können

(van Dijk & Kintsch 1983, 49f). Bei den Zusätzen zur Kohärenzbildung handelt es sich also um sogenannte *bridging*-Inferenzen (van Dijk & Kintsch 1983, 45), die die Schüler in diesem Fall in ihre Nacherzählung eingefügt haben. Die Tatsache, dass sich bei den brasilianischen Klassen wesentlich mehr kohärenzstiftende Zusätze finden, kann darauf verweisen, dass diese größere Schwierigkeiten beim Verstehen des Vorlagentextes hatten. Wie die Detailanalyse zeigt, wurden oft gewisse Textstellen nicht richtig oder nicht genau verstanden, wodurch der ohnehin komplexe Text oft gänzlich unverständlich wurde. Dabei stellten dann Inferenzen eine Möglichkeit dar, die Spannung zwischen einzelnen Textteilen zu erklären und so zu überbrücken. In diesem Sinn können *bridging*-Inferenzen, die in der vorliegenden Arbeit als kohärenzstiftende Zusätze bezeichnet wurden, ein Hinweis auf Probleme im Leseverstehen sein. Die größere Anzahl bei den brasilianischen Klassen weist dann also darauf hin, dass dort doch gewisse Schwierigkeiten beim Leseprozess auftreten (vgl. auch Wolff 1985b, 171).

Außer den *bridging*-Inferenzen führten von Dijk und Kintsch (1983, 51) eine weitere Art von Inferenzen ein, elaborative Inferenzen, die nicht in erster Linie dazu dienen, Sprünge und Verständnislücken im Text zu schließen, sondern die ein Nebenprodukt der mentalen Modellkonstruktion darstellen (Schnotz 1994, 184). Als solche haben sie mit den Fragen und Zweifeln zu tun, die der Leser während des Leseprozesses hat. In Bezug auf die vorliegende Untersuchung lassen sich die meisten anderen Kategorien der Zusätze in die Gruppe der elaborativen Inferenzen einordnen, wenn sie zum Teil auch unterschiedliche Funktionen haben, wie in der Detailanalyse gezeigt wurde. So findet sich zum einen die Kategorie Zusammenfassung, in welcher der Schüler die vorher gelesenen Inhalte zusammenfasst. Neben einer Wiederholung und damit besseren Vergegenwärtigung des bisherigen Textinhaltes dienen Zusammenfassungen vor allem auch dazu, den Text zu strukturieren. Dieser Art von Zusatz hilft, dass die Inhalte besser erinnert werden, eine Tatsache, auf die auch van Dijk und Kintsch (1983, 51) hinweisen.

Eine weitere Kategorie stellen Zusätze dar, die implizit im Text Enthaltene explizit darstellen und ausformulieren. Besonders bei Texten mit Metaphern und Anspielungen ist diese Art von Zusatz eine Möglichkeit, sich des zwischen den Zeilen geschriebenen zu vergewissern, indem es ausformuliert wird. Ähnlich verhält es sich mit der Kategorie des Umwandelns von abstrakten Gedanken in konkrete Bilder. Auch hier findet ein Übersetzungsprozess statt, von einer Art der Versprachlichung (abstrakt) wird es in eine für den Schüler angemessenere Form umgesetzt (konkret), die er besser verstehen kann. Für diese beiden Kategorien dürfte, ähnlich wie für die Zusammenfassungen, gelten, dass sie Anzeichen für eine aktive

Auseinandersetzung mit dem Text sind. Daher ist auch anzunehmen, dass die Inhalte, die in den Zusätzen behandelt werden, besonders gut im Gedächtnis bleiben.

Während die erste Art von Zusätzen der Kohärenzstiftung diente, war die zweite Gruppe von Zusätzen das Resultat von intensiver Auseinandersetzung mit dem Text, wobei der Text entweder zusammengefasst oder von einer Form in eine andere übersetzt wurde (implizit-explicit, abstrakt-konkret). Die dritte Gruppe von Zusatzkategorien schließlich entfernt sich weiter vom Text. So werden mit der Kategorie Erweiterung Zusätze bezeichnet, bei denen der Schüler zusätzliches Wissen, über das er verfügt, in den Text eingefügt. Diese Art von Zusätzen zeigt an, dass der Schüler bereits Vorkenntnisse über das Thema hat, wodurch auch angenommen werden kann, dass ihm das Verstehen des Textes leichter fällt. Auch bei der zweiten Art dieser Gruppe von Zusätzen wird dem Text etwas hinzugesetzt, nun aber die eigene Meinung. Der Schüler, der diese Zusatzkategorie einsetzt, gibt also die Situation des einfachen Nacherzählers auf und bezieht nun eine eigene Stellung zum Text bzw. zu den dort geschilderten Sachverhalten. In der vorliegenden Untersuchung war dies allerdings relativ selten und entstand meist nur dann, wenn sich der Schüler durch den Text persönlich betroffen bzw. angegriffen fühlte. Die letzte Zusatzkategorie, die sehr selten war, bezieht sich auf Zusätze aus textgestalterischen Gründen. Hier werden also Wörter und Sätze aus ästhetischen Gründen eingefügt, es geht um einen besseren Textfluss und eine bessere Textgestaltung. Da es sich im vorliegenden Fall um einen Sachtext handelt, verwundert es nicht, dass diese Art von Zusätzen sehr selten war.

Die Verteilung der Zusätze bei den deutschen und brasilianischen Klassen lässt sich recht gut aus den jeweiligen Funktionen erklären und verdeutlicht auch unterschiedliche Verarbeitungsprozesse. Zunächst einmal fällt auf, dass bei den brasilianischen Klassen die Zusätze zur Kohärenzstiftung wesentlich häufiger sind (br. Kl. 33/ dt. Kl. 19). Dies weist darauf hin, dass die Schüler aus den brasilianischen Klassen beim Lesen doch größere Schwierigkeiten hatten, dem Text einen kohärenten Sinn abzugewinnen. Wie die Textanalyse gezeigt hatte, erleichtert der Text mit seiner knappen und sprunghaften Art, in der oft gegensätzliche Verhalte dargestellt werden, den Verstehensprozess nicht unbedingt. Von daher erscheint es einleuchtend, dass gerade Schüler mit Deutsch als Zweitsprache dabei größere Schwierigkeiten haben und mehr Zusätze benötigen, um eine für sie kohärente Repräsentation des Textes aufzubauen. Die Zusatzkategorie der Zusammenfassung weist keine großen Unterschiede zwischen den deutschen und den brasilianischen Klassen auf (br. Kl. 14/ dt. Kl. 12). Diese Art von Zusatz wird also offensichtlich sowohl von

muttersprachlichen wie auch von zweitsprachigen Schülern benutzt und unterstützt wohl das Arbeitsgedächtnis bei der Aufnahme bzw. bei der Speicherung der Informationen. Die anderen beiden Kategorien aus dieser Gruppe (implizit-explizit (br. Kl. 8/ dt. Kl. 1), abstrakt-konkret (br. Kl. 2/ dt. Kl. 0)) sind seltenere Kategorien, die vor allem von den Schülern aus den brasilianischen Klassen verwendet wurden. Allem Anschein haben diese Schüler es nötiger, angesichts der Vagheit und Mehrdeutigkeit gerade von Metaphern, impliziten Informationen und abstrakten Ideen, die dort angetroffenen Informationen umzusetzen und sich dadurch ihrer Richtigkeit zu vergewissern. Bei den letzten drei Zusatzkategorien finden sich keine besonders großen Unterschiede zwischen den brasilianischen und deutschen Klassen. Die Erweiterungen stellen nach den Zusätzen zur Kohärenzbildung die häufigste Kategorie dar (br. Kl. 27/ dt. Kl. 22). Da es sich hier in der Regel um das Anbringen von Vorwissen oder Zusatzwissen handelt, sind auch keine großen Unterschiede zu erwarten, zumal es sich bei beiden Klassen um ein neues und relativ unbekanntes Thema handelte. Auch die anderen beiden Zusatzkategorien "Eigene Meinung" (br. Kl. 3/ dt. Kl. 2) und "Textgestaltung" (br. Kl. 2/ dt. Kl. 1) haben vermutlich nur einen geringen Einfluss auf das Leseverstehen und sind auch zu selten, als dass eine Gegenüberstellung der Häufigkeit sinnvoll wäre. Zusammenfassend läßt sich also sagen, dass sich Unterschiede zwischen deutschen und brasilianischen Klassen vor allem bei den Zusätzen zur Kohärenzstiftung und bei den sich vergewissernden Zusätzen (implizit-explizit, abstrakt-konkret) finden, beide Kategorien von Zusätze sind Anzeichen für höhere Probleme bei der Textverarbeitung und beim Textverständnis.

Als weiterer Textverständnisfaktor wurde die Textkohärenz der Schülernacherzählung gemessen, wobei davon ausgegangen wurde, dass eine stimmige, kohärente Vorstellung des gelesenen Sachverhalts sich auch in einer kohärenten Nacherzählung niederschlagen sollte. Zur Bestimmung der Textkohärenz wurden die Konnektoren der Schülernacherzählungen ausgezählt und durch die Anzahl der Wörter der Nacherzählung geteilt. Der dabei gefundene Quotient gibt den Anteil von Konnektoren am Gesamttext wieder. Auch in diesem Fall streuten die Werte sehr hoch, so finden sich zwischen 4% und 37% Konnektoren, wobei im Vorlagentext 32% Konnektoren gezählt werden. Bei einem Vergleich zeigt sich, dass die brasilianischen Klassen einen höheren Konnektorenanteil aufweisen als die deutschen Klassen. Dies ist allerdings ein Faktor, der sehr stark mit der Sprachproduktion zu tun hat. Von daher könnte der höhere Sprachkonnektorenanteil bei den brasilianischen Klassen so erklärt werden, dass die Schüler ihren Text redundanter formulieren, um etwaige Ausdrucksschwierigkeiten durch die Redundanz abzusichern. Eine Korrelationsanalyse mit

dem Allgemeinverständnis und dem Detailverständnis ergibt, dass die Textkohärenz tatsächlich mit dem Allgemeinverständnis korreliert ($r = .3301$; 1%), jedoch kaum noch mit dem Detailverständnis ($r = .1746$; 5%). Demnach bestätigt sich die Erwartung, derzufolge ein kohärentes Gesamtbild der im Text geschilderten Vorgänge sich auch in einer kohärenteren Nacherzählung niederschlägt. Dabei hat die Anzahl von Details, an die sich der Schüler noch erinnert, allerdings weniger mit der Textkohärenz zu tun. Eine getrennte Betrachtung der deutschen und brasilianischen Klassen zeigt zusätzlich, dass diese Aussage nur für die Schüler aus deutschen Klassen gilt, hier allerdings sehr deutlich (Allgemeinverständnis – Textkohärenz, $r = .4504$; 1%; Detailverständnis – Textkohärenz, $r = .3070$; 1%), bei den brasilianischen Klassen läßt sich kein Zusammenhang zwischen Textkohärenz und Allgemein- sowie Detailverständnis nachweisen. Hier ist zu vermuten, dass die Textproduktion als intervenierende Variable den Unterschied zwischen den deutschen und brasilianischen Klassen erklärt. Demnach gelingt es Schülern aus deutschen Klassen, die eine kohärente Repräsentation des Textes aufgebaut haben, in der Regel auch, diese in eine kohärente Nacherzählung umzusetzen. Bei den Schülern aus brasilianischen Klassen ist dies anders, hier können sowohl kohärente wie auch weniger kohärente Nacherzählungen ein hohes Allgemeinverständnis ausdrücken.

Die Analyse der Zusätze hatte ergeben, dass der größte Teil der Zusätze dazu dient, im Text Kohärenz herzustellen. Demnach sollte die Anzahl der Zusätze auch mit einer höheren Textkohärenz zusammenhängen. Die Korrelationsanalyse weist auf, dass dem tatsächlich so ist ($r = .3588$; 1%), wobei in diesem Fall keine Unterschiede zwischen den deutschen ($r = .3090$; 1%) und den brasilianischen ($r = .3085$; 5%) Klassen zu verzeichnen sind.

Als letzter Textverständnisfaktor wurde die Textlänge erhoben. Auch hierbei finden sich sehr große Unterschiede, der Umfang der Nacherzählungen reicht von 19 bis 178 Wörtern bei einem Durchschnittswert von 74,16 Wörtern, wobei der Vorlagetext selbst 210 Wörter umfasst. Ein Vergleich zwischen den brasilianischen und deutschen Klassen zeigt, dass in den brasilianischen Klassen längere Texte verfasst wurden (80,16) als in den deutschen Klassen (69,48). Dieser etwas überraschende Unterschied läßt sich unter Umständen so erklären, dass die Schüler der brasilianischen Klassen aufgrund höherer Sprachproduktionsschwierigkeiten mehr Wörter brauchen, um das gleiche auszudrücken wie die Schüler der deutschen Klassen. Es ist aber auch möglich, dass hier ein Motivationsfaktor anzutreffen ist, so schreiben motiviertere Schüler vermutlich längere Texte als weniger motivierte, worauf im Rahmen des Allgemeinverständnisses bereits hingewiesen wurde. Dies kann durch den wenn auch

schwachen Zusammenhang zwischen Schulinteresse und Textlänge gestützt werden ($r = .2314$; 1%), besonders für die brasilianischen Klassen ($r = .3133$; 5%), nicht allerdings für die deutschen Klassen. Wenn auch ein langer Text nicht unbedingt bedeuten muss, dass der Text verstanden wurde, so besteht bei dieser Untersuchung doch ein sehr hoher Zusammenhang zwischen dem Allgemeinverständnis und der Textlänge ($r = .7524$; 1%). Dies gilt zwar etwas weniger stark für die brasilianischen Klassen ($r = .6132$; 1%), hier interveniert wohl der Faktor Textproduktion, besonders deutlich ist es aber bei den deutschen Klassen ($r = .8556$; 1%). Dies gilt ähnlich auch für das Detailverständnis ($r = .7444$; 1%), wobei sich hier geringere Unterschiede zwischen den Klassen finden (br. Kl. $r = .7345$, 1%; dt. Kl. $r = .7976$, 1%).

Die Textlänge steht in enger Verbindung sowohl mit der Textkohärenz als auch mit den Zusätzen. Der Zusammenhang der Textlänge mit der Textkohärenz ($r = .5599$; 1%) deutet darauf hin, dass gerade kurze Nacherzählungen meist in Telegrammstil geschrieben sind und von daher nur über eine geringe Kohärenz verfügen. Dieser Zusammenhang ist bei den deutschen Klassen ($r = .5917$; 1%) etwas stärker als bei den brasilianischen Klassen ($r = .4536$; 1%), wobei wohl auch hier mit der Textproduktion als intervenierender Variable zu rechnen ist. Der Zusammenhang zwischen Textlänge und Zusätzen ($r = .3588$; 1%) überrascht nicht, denn gerade durch die Zusätze werden die Texte auch länger. Allerdings sind die meisten Zusätze nicht so lang, als dass sie besonders stark ins Gewicht fallen, es läßt sich hier wohl auch ein gewisser Motivationsfaktor vermuten in dem Sinne, dass motivierte Schüler längere Texte mit einer größeren Anzahl von Zusätzen schreiben. Auch zeigt wieder ein Blick auf die Variable Schulinteresse, welche mit der Motivation in Verbindung steht, dass dieser Zusammenhang in geringem Maße für die Gesamtgruppe gilt ($r = .2723$; 1%), dass ein deutlicher Zusammenhang aber bei den brasilianischen Klassen zu finden ist ($r = .4019$; 1%), während bei den deutschen Klassen keinerlei Zusammenhang zwischen Schulinteresse und Anzahl der Zusätze zu verzeichnen ist.

Anhand der sechs Textvariablen wurden verschiedene Aspekte des Leseverstehens erfasst, wobei sich zeigte, dass die einzelnen Variablen bei den deutschen und den brasilianischen Klassen zum Teil unterschiedlich korrelierten. Eine Faktorenanalyse ergab, dass bei beiden Gruppen ein Hauptfaktor sehr hoch mit dem Global- und Detailverständnis korrelierte sowie mit der Textlänge. Dieser Faktor wurde als Verstehensfaktor interpretiert und unterschied sich relativ wenig bei den beiden Gruppen. Ein zweiter Faktor allerdings war bei den deutschen und brasilianischen Klassen doch deutlich anders gelagert. Während er bei den brasilianischen

Klassen vor allem auf den Faktoren Kohärenz und Zusätze lud, zeigte er bei den deutschen Klassen in erster Linie das Fehlverständnis an. Daher wurde der zweite Faktor bei der brasilianischen Gruppe eher mit Schreibflüssigkeit und Schreiblust in Verbindung gebracht, während er bei der deutschen Gruppe deutlich mit Fehlverstehen in Verbindung stand.

Nun sind aber Kohärenz und Zusätze Faktoren, die eher mit der Sprachproduktion zu tun haben, als mit der Rezeption. Von daher scheint die unterschiedliche Lagerung des zweiten Faktors darauf hinzudeuten, dass bei den brasilianischen Klassen die Fähigkeit der Textproduktion einen eigenen Bereich darstellt, der unabhängiger vom Leseverstehen ist, als bei den deutschen Klassen. Diese Annahme wird noch unterstützt durch die Beobachtung, dass bei den deutschen Klassen diese beiden Textproduktionsfaktoren Kohärenz und Zusätze stärker mit dem Verstehensfaktor korrelieren als dies bei den brasilianischen Klassen der Fall ist. Als Schlußfolgerung daraus könnte man sagen, dass es bei den brasilianischen Klassen Schüler gibt, die viel verstehen, und Schüler, die gut schreiben, während bei den deutschen Klassen das Verständnis und der Schreibfaktor eher zusammenfallen.

Zusammenfassend läßt sich bezüglich des Leseverständnisses der Schüler sagen, dass sich im Bezug auf die dem Text entnommenen Informationen praktisch keine Unterschiede zwischen den deutschen und den brasilianischen Klassen feststellen lassen, wobei aber innerhalb jeder der Gruppen sehr hohe Streuungen vorliegen. In Bezug auf den Leseprozess läßt sich sagen, dass der Aufbau eines für den Schüler kohärenten Bildes des Textes das Grundanliegen des Leseprozesses darstellt. Gerade die Fehlverständnisse und Textzusätze weisen darauf hin, dass der Schüler gegen alle Leseschwierigkeiten versucht, die Kohärenz der Textrepräsentation aufzubauen. Beim Auftreten von Sprüngen, Brüchen und Unstimmigkeiten im elaborierten Bild werden verschiedene Mechanismen wie Zusätze, Erklärungen, Nichtwahrnehmung und Umformung von Textinformationen eingesetzt, um die Kohärenz wieder herzustellen oder zu erhalten. Auch zeigt sich, dass einmal elaborierte Bilder relativ beständig gegen Veränderungen sind und den weiteren Leseprozess steuern.

Trotz der Übereinstimmung der deutschen und brasilianischen Klassen in diesen Punkten zeichnen sich doch auch gewisse Unterschiede ab. So ist bezüglich der brasilianischen Klassen festzustellen, dass diese etwas größere Schwierigkeiten haben, aus dem Vorlagetext ein kohärentes Bild aufzubauen. Diese größeren Schwierigkeiten lassen sich an einer höheren Zahl von Zusätzen erkennen, die für die Schüler aus diesen Klassen notwendig ist, um mit dem Text zurechtzukommen. Auch die höhere Zahl von Fehlverständnissen verweist auf

erhöhte Leseschwierigkeiten. Wenn Fehlverständnisse auch bei beiden Gruppen vorkamen, so hatten die brasilianischen Klassen doch mehr Schwierigkeiten mit der sprachlichen Präzision von Begriffen, vor allem aber mit der Syntax. Probleme im Erkennen und Bestimmen von syntaktischen Verbindungen führen zum einen zu Fehlverständnissen und zu isolierten Textfragmenten, zum anderen erschweren sie die Korrektur von falschen Vorstellungen und Interpretationen. In dieser Hinsicht stehen den Schülern aus den brasilianischen Klassen weniger Textinformationen zur Verfügung, um ein kohärentes Bild aufzubauen bzw. zu korrigieren. Es finden sich auch Hinweise darauf, dass die Schüler der brasilianischen Klassen mehr Probleme in der Textproduktion haben, was zwar nicht das Hauptinteresse dieser Untersuchung ist, jedoch angesichts der Nacherzählung als Testinstrument als intervenierender Faktor zumindest angesprochen werden muss. Gerade angesichts dieser größeren Schwierigkeiten ist es interessant festzustellen, dass trotz dieser Schwierigkeiten, trotz der geringeren textgestützten Informationsbasis und der damit höheren Vagheit es den Schülern der brasilianischen Klassen gelingt, dem Schulbuchtext ungefähr die gleiche Zahl von Informationen zu entnehmen wie den Schülern der deutschen Klassen.

6.2 Individuelle und Umfeldfaktoren

Eine Analyse des Leseverstehens ergab für die deutschen und brasilianischen Klassen eine hohe Übereinstimmung in den Ergebnissen des Leseprozesses bei gewissen Unterschieden im Prozess selbst. Es zeigte sich aber auch eine enorm hohe Streuung innerhalb der untersuchten Gruppen. Damit erhebt sich die Frage, ob sich bestimmte Faktoren bestimmen lassen, die einen Einfluss auf das Leseverstehen eines deutschen Schulbuchtextes haben. Dazu wurden eine Reihe von Daten aus dem persönlichen Umfeld der Schüler (Sprache, Freizeitinteressen, Bildungswunsch), aus dem elterlichen Umfeld (Bildung der Eltern, Bücher zu Hause) und aus dem schulischen Umfeld (Schulinteresse, Noten) erhoben. Die in Kapitel 5 dargestellten Ergebnisse zu diesen Faktoren und die Beziehungen dieser Faktoren zum Leseverstehen sollen in diesem Abschnitt diskutiert werden.

6.2.1 Individuelle Daten der Schüler

Von den individuellen Daten der Schüler zeigten die meisten keinen oder nur einen sehr geringen Zusammenhang mit dem Leseverstehen. So fand sich, im Gegensatz zu anderen Studien, bezüglich des Geschlechts kein Zusammenhang mit den Leseverständnisvariablen. Während in der Hamburger Lesestudie (Lehmann 1995, 50) die Mädchen bessere Leseleistungen zeigten, eine Tendenz die sich weltweit in fast allen Untersuchungen zeigte,

ließ sich dies bei den hier untersuchten Schülern nicht nachweisen. Als Gründe für diese Unterschiede verweist Lehmann auf einen allgemein belegten Reifungsvorsprung von Mädchen in diesem Alter, aber auch kulturelle Gründe wie eine geschlechtsspezifische Erziehung werden nicht ausgeschlossen. Für das Nichtauftreten dieses Unterschieds in der vorliegenden Untersuchung können daher nur Vermutungen angestellt werden. Da es sich bei den untersuchten Klassen um Gymnasialklassen (Deutschland) bzw. sehr gute Privatschulklassen handelt, wäre es möglich, dass bei den untersuchten Gruppen keine so ausgeprägt geschlechtsspezifische Erziehung der Kinder stattfindet, so dass diesbezügliche kulturelle Faktoren nicht zur Wirkung kommen. Eine weitere mögliche Erklärung bezieht sich auf die Art des gelesenen Textes. Bei dieser Untersuchung handelte es sich nicht um einen literarischen Text, sondern um einen Sachtext, so bestünde die Möglichkeit, dass diese Art von Texten bei den Jungen größeres Interesse hervorrufen, wodurch der Nichtunterschied erklärt werden könnte. Tatsächlich gibt es zwei Daten, die für diese Hypothese sprechen. So finden sich bei den Jungen signifikant mehr Zusätze als bei den Mädchen, die einzige Textvariable, bei der sich geschlechtsspezifische Unterschiede zeigten. Eine höhere Anzahl von Zusätzen können einmal als *bridging*-Inferenzen auf gewisse Leseschwierigkeiten hinweisen oder als elaborative Inferenzen erhöhtes Interesse anzeigen, in beiden Fällen besteht aber eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text. Unter Umständen kompensieren die Jungen bei dieser Untersuchung die tendenziell etwas schwächeren Leseleistungen durch höheres Interesse, was durch die Art des Textes (Eroberungen, fremde Länder, Eisenbahnbau) noch verstärkt sein könnte.

Die Daten in Bezug auf die Bildungswünsche der Schüler sind nur sehr vorsichtig zu interpretieren, da es sich dabei um Perspektiven handelt, die für Schüler von 8. Klassen noch relativ weit weg liegen. Zum anderen ist aufgrund der verschiedenen Optionen nicht immer mit Sicherheit zu sagen, was die Schüler ausdrücken wollten. So gaben z.B. bei einer der Klassen der Porto Seguro Schule nur relativ wenige an, studieren zu wollen. Da aber gleichzeitig die Zahl derjenigen, die das Abitur machen wollen, deutlich höher ist als bei den anderen brasilianischen Klassen, kann man dies wohl so interpretieren, dass die Schüler noch nicht wissen, was sie nach dem Abitur machen wollen. Dies dahingehend zu interpretieren, dass sie nicht studieren wollen, wäre hier wohl falsch.

Von den Schülern aus den brasilianischen Klassen streben zwischen 29 und 39% das Abitur an. Diese Angabe passt relativ gut mit den Aussagen der deutschen Lehrer und der Schulleitung zusammen, wonach etwa 25% der Schüler nach dem brasilianischen

Schulabschluß nach der 11. Klasse auf der Schule verbleiben, um das Abitur zu machen. Diese Zahl ist höher als die der Schüler, die in Deutschland studieren wollen. Dies verwundert zunächst, denn für ein Studium in Brasilien ist nur der Abschluss der 11. Klasse notwendig. Von daher würden die Schüler zwei weitere Jahre auf der Schule verbleiben um einen Abschluss zu machen, der ihnen in Brasilien eigentlich keine zusätzlichen Vorteile bringt. Nach Aussagen der Lehrer und der Schulleitung handelt es sich dabei zum einen um Schüler, die sich die Studienoption noch offen halten wollen, zum anderen aber verbleiben auch eine Reihe von Schülern auf der Schule, wenn sie die Aufnahmeprüfung für die Universität nicht direkt nach der 11. Klasse schaffen. Da die meisten Schüler aus finanziell gutgestellten Elternhäusern kommen, ist das Bezahlen eines monatlichen Schulgeldes für die meisten Eltern kein Problem. Der Großteil der Schüler aus den brasilianischen Klassen will später einmal studieren (77-79%). Davon unterscheidet sich nur eine Klasse der Porto Seguro Schule stark (52%). In dieser Klasse gaben jedoch mehr Schüler als in den anderen an, das Abitur machen zu wollen (39%), ohne dies mit irgendeiner anderen Option zu verbinden, so dass man annehmen kann, dass sich bei dieser Gruppe ein großer Teil befindet, die einfach noch nicht wissen, was sie nach dem Abitur machen werden. In diesem Zusammenhang ist auch interessant, dass 10 Schüler vorhaben, in Deutschland zu studieren. Wenn man davon ausgeht, dass die 7 Schüler aus Deutschland vorhaben, auch dort zu studieren, so gibt es drei brasilianische Schüler, die ein Studium in Deutschland planen. Unter Umständen ist die Gruppe noch größer, denn wahrscheinlich befinden sich in der Gruppe derjeniger, die das Abitur machen wollen, auch einige, die ein Studium in Deutschland vorhaben. Wenn es auch nur eine kleine Gruppe ist, so gibt es doch immerhin Schüler, die den Besuch der Begegnungsschule als Möglichkeit eines Auslandsstudiums begreifen.

Die Zahlen in Bezug auf Abitur und Studium unterscheiden sich deutlich bei den deutschen Klassen. Die meisten Schüler streben das Abitur an, wovon sich nur die Carl Bosch Schule deutlich unterscheidet (58%; Leibniz 77%, Max Slevogt 85%). Von den deutschen Klassen geben allerdings deutlich weniger Schüler an, studieren zu wollen (29-52%), wobei praktisch die Hälfte der Schüler aus den deutschen Klassen noch unentschlossen ist, was sie später einmal machen werden.

Was die Freizeitaktivitäten angeht, so wurde für diese Untersuchung zum einen danach gefragt, ob das Lesen eine der Lieblingsbeschäftigungen sei, zum anderen, wieviel Zeit die Schüler vor dem Fernsehgerät verbringen. Wie in Kapitel 5 bereits dargestellt, ist das Leseinteresse bei den Schülern dieser Untersuchung relativ hoch, mit 31% bei den

brasilianischen und 44% bei den deutschen Schülern liegt es etwas höher als bei anderen Lesestudien (Meiers 1990, 27; Lehmann 1995, 66), bei welchen zwischen 23% (Deutschland) und 39% (Schweiz) der Schülern in diesem Alter Lesen als eine ihrer Lieblingsbeschäftigungen angaben. Die höheren Zahlen in dieser Untersuchung könnten allerdings damit zusammenhängen, dass die Untersuchung in Gymnasialklassen bzw. in guten Privatschulen durchgeführt wurde. Interessant ist allerdings, dass das Lesen als Lieblingsfreizeitbeschäftigung einen nur minimalen Einfluss auf das Textverständnis hat (Detailverständnis: $r = .219$; 5% in Gesamtgruppe). Um dieses überraschende Ergebnis zu erklären, ist wohl vor allem auf grundlegende Unterschiede zwischen Freizeitlectüre und Schulbuchtexte zu verweisen. Bei der vom Schüler in der Freizeit gelesenen Lektüre dürfte es sich in erster Linie um Zeitschriften, Jugendbücher und Sachbücher aus dem Interessengebiet des Schülers handeln. Diese Art von Lektüre zeichnet sich durch eine gut verständliche und eingängige Sprache aus, die dort vorkommenden Themen entsprechen dem Interesse und den Neigungen des Schülers. Davon unterscheiden sich viele Schulbuchtexte in hohem Maße. Die in solchen Texten verwendete Sprache nähert sich den wissenschaftlichen Sprachen an, mit hohem Abstraktionsgrad, komplexen Satzstrukturen und präziser Begriffsverwendung. Die in Schulbüchern behandelten Themen orientieren sich kaum an Neigung und Interesse der Schüler, sondern an vorgegebenen Lehrplänen. Angesichts dieser Unterschiede verwundert es allerdings nicht, dass die Freizeitlectüre nur einen sehr bedingten Einfluss auf das Leseverstehen von Schulbuchtexten hat.

Eine weitere Freizeitaktivität, die jedoch eher negativ mit dem Lesen in Verbindung gebracht wird, ist der Fernseh- und Videokonsum. Bei einer Übersicht über die Zeit, die in den einzelnen Klassen vor dem Fernseher verbracht wird, ergeben sich recht unterschiedliche Werte. Allgemein sehen die brasilianischen Schüler deutlich mehr fern als die deutschen Schüler, doch es findet sich auch in jeder Gruppe eine Klasse mit deutlich höherem Fernsehkonsum als die anderen. Bei den brasilianischen Klassen ist dies die Klasse Porto Seguro 1, bei der die Schüler im Schnitt etwa eine halbe Stunde pro Tag mehr fernsehen, bei den deutschen Schulen ist es das Carl Bosch Gymnasium, bei dem die Schüler im Schnitt über eine halbe Stunde mehr pro Tag vor dem Fernsehgerät sitzen. Bei einer eingehenden Analyse müssen die deutschen und die brasilianischen Klassen getrennt betrachtet werden, denn dem Fernsehen wird in beiden Ländern jeweils unterschiedliche Bedeutung zugeschrieben. Bei den deutschen Klassen hat das Fernsehen vor allem etwas mit dem Bildungsgrad des Vaters zu tun, so ergibt sich hier eine deutliche negative Korrelation von $r = -.4723$ (1%). Demnach geht eine hohe Bildung des Vaters mit geringen Fernsehzeiten einher. Dazu passt auch, dass die

Fernsehzeit bei den deutschen Klassen negativ mit der Anzahl der Bücher zu Hause korreliert ($r = -.3382$; 1%), was bedeutet, dass je mehr Bücher zu Hause vorhanden sind, desto weniger ferngesehen wird. Diese Daten in Verbindung mit den hohen Fernsehzeiten der Schüler des Carl Bosch Gymnasiums deuten, wie bereits erwähnt, darauf hin, dass die Schüler aus einem weniger bildungsfreundlichen häuslichen Umfeld kommen, als die Schüler der beiden anderen Klassen.

Die vor dem Fernseher verbrachte Zeit als Indikator für das Bildungsinteresse des Elternhauses läßt sich allerdings nur für die deutschen Klassen anwenden, bei den brasilianischen Klassen findet sich in dieser Hinsicht überhaupt keine Verbindung. Dafür besitzt der durchschnittliche Fernsehkonsum bei den brasilianischen Klassen eine hohe positive Korrelation mit dem Interesse der Eltern an der Zweisprachigkeit. Dieses verblüffende Ergebnis, wonach je höher das Interesse der Eltern an der Zweisprachigkeit der Kinder ist desto mehr Zeit verbringen diese vor dem Fernseher, läßt sich allerdings durch die Zusammensetzung der brasilianischen Schülerschaft erklären. Bei einer Betrachtung der einzelnen Sprachbiographien der Schüler fand sich bei den aus Deutschland kommenden Eltern, die nur für eine begrenzte Zeit in Brasilien sein werden, das geringste Interesse an der Zweisprachigkeit. Diese Eltern zeigen allerdings auch in Brasilien in Bezug auf den Fernsehkonsum das gleiche Verhalten, das bei den deutschen Klassen ersichtlich wurde, nämlich eine stärkere Kontrolle der Fernsehzeit der Kinder. Demgegenüber sind die brasilianischen Eltern, die ein höheres Interesse an der Zweisprachigkeit ihrer Kinder besitzen, gegenüber dem Fernsehkonsum weniger restriktiv, wodurch sich diese Korrelation erklären läßt.

Für die vorliegende Untersuchung interessiert nun natürlich, ob sich zwischen dem Fernsehkonsum und den Leseleistungen Zusammenhänge ergeben. Dabei zeigen sich überraschenderweise keinerlei Zusammenhänge der Textvariablen mit der Fernsehzeit. Dieses überraschende Ergebnis, welches auch anderen Untersuchungen widerspricht (Lehmann 1995, 60), muss etwas näher betrachtet werden. So ist zum einen darauf hinzuweisen, dass bei der Untersuchung von Lehmann eine weite Streuung der untersuchten Schüler vorhanden ist, die sowohl Hauptschüler, Realschüler und Gymnasiasten umfasst. Dagegen handelt es sich bei der vorliegenden Studie nur um Schüler aus dem Gymnasium, daher bezieht sich die Aussage des Nichtzusammenhangs von Fernsehzeit und Lesevariablen auch nur auf diese Gruppe. Zudem ist gerade in dieser Hinsicht anzumerken, dass in der vorliegenden Untersuchung nur nach der vor dem Fernseher verbrachten Zeit gefragt wurde, nicht allerdings nach den

Sendungen, die dabei betrachtet werden. So kann bei entsprechender Auswahl des Fernsehprogramms dieses durchaus anregend und leistungsfördernd sein. Außerdem zeigen auch die Daten der brasilianischen Klassen, dass die Angst der gebildeten deutschen Eltern vor dem Fernsehkonsum von ebenfalls gebildeten Eltern in Brasilien nicht geteilt wird.

Wenn die vor dem Fernseher verbrachte Zeit auch in keiner Beziehung zu den Lesevariablen steht, so besteht doch ein, wenn auch schwacher, Zusammenhang mit dem Schulinteresse und der Geschichtsnote. Die negative Korrelation zwischen dem Schulinteresse und der Fernsehzeit gilt praktisch nur für die brasilianischen Klassen ($r = -.3380$; 1%). Demnach verbringen Schüler mit geringerem Schulinteresse mehr Zeit vor dem Fernseher. Für die deutschen Klassen findet sich noch ein schwacher Zusammenhang zwischen der Geschichtsnote und der Fernsehzeit ($r = .2468$; 5%), wonach Schüler mit schlechten Geschichtsnoten etwas mehr Zeit mit Fernsehen verbringen.

6.2.2 Sprachbiographie und -umfeld

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sind die sprachlichen Aspekte der Schüler, ihre Sprachbiographie und das sprachliche Umfeld, eigentlich die interessantesten Variablen. Die sehr vielfältigen sprachlichen Biographien wurden in Kapitel 5 in insgesamt fünf Gruppen eingeteilt. Bei den brasilianischen Klassen wurde dabei unterschieden zwischen den deutschen Schülern, den brasilianischen Schülern, die in Deutschland deutsch gelernt hatten und brasilianischen Schülern, die ihr Deutsch in Brasilien erworben hatten. Die deutschen Klassen wurden unterteilt in Schüler mit Deutsch als Erstsprache und Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch war. Von diesen fünf Gruppen war die Gruppe der brasilianischen Schüler, die in Brasilien Deutsch gelernt hatten, nochmals nach ihrem sprachlichen Umfeld unterteilt worden: vorwiegend portugiesisch, vorwiegend deutsch, deutsch-portugiesisch gemischt, deutsch und portugiesisch getrennt nach Elternteil, so dass in Bezug auf die sprachliche Situation der Schüler insgesamt acht Gruppen gebildet wurden. Bei den Schülern finden sich also die verschiedensten Typen von Zweisprachigkeit, sowohl frühe als auch später erworbene Zweisprachigkeit, Formen mit klarer Trennung der Sprachen sowie Formen mit Sprachenmischung. Eine eingehendere Betrachtung der einzelnen Gruppen soll mögliche Erklärungen für die zum Teil überraschenden Unterschiede in den Leseverständniswerten bringen. Dabei ist allerdings darauf zu verweisen, dass die Gruppenunterschiede nur sehr vorsichtig zu bewerten sind, denn in allen Gruppen findet sich eine sehr hohe Streuung, zudem sind die Gruppen zum Teil nur sehr schwach besetzt, so dass Einzelwerte bereits einen hohen Einfluss auf das Gesamtergebnis haben können. Der t-Test zeigt, dass zwischen den

höchsten Werten und den niedrigsten Werten signifikante Unterschiede bestehen, gerade aber bei den mittleren Werten sind die Unterschiede nicht mehr signifikant. Von daher können die Unterschiede in den Durchschnittswerten nur Tendenzen anzeigen, die allerdings meist gut interpretierbar sind.

Die erste Gruppe bilden die deutschen Schüler, die sich aufgrund eines beruflichen Aufenthalts ihrer Eltern zur Zeit in Brasilien befinden. Sie sind in der Regel einsprachig aufgewachsen und haben nach dem Umzug nach Brasilien Portugiesisch gelernt, was bei den meisten im Alter zwischen 10 und 14 Jahren geschah. Über ihre Sprachkompetenz im Portugiesischen läßt sich nur soviel aussagen, dass diese nach ihren eigenen Aussagen schwächer ist als die in der deutschen Sprache, dass sie aber ohne weitere Probleme im portugiesischsprachigen Umfeld zurechtkommen. Zu Hause wird in der Regel deutsch gesprochen. In dieser Gruppe fanden sich die höchsten Werte sowohl im Detailverständnis als auch im Globalverständnis, bessere Werte auch als in der Vergleichsgruppe der Deutschmuttersprachler in Deutschland. Bei dieser Gruppe führte also der spätere Erwerb einer Zweitsprache, unter Beibehaltung und weiterer Pflege der Erstsprache, offensichtlich zu einer Steigerung im Leseverständnis in der Erstsprache. Dabei dürfte der Erwerb des Portugiesischen und das Leben in einem sprachlich anderen Umfeld aufgrund des Anregungscharakters zu höherer linguistischer Sensibilität, unter Umständen sogar zu einer Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten geführt haben. Da die Erstsprache Deutsch gefestigt genug ist, außerdem durch das zweisprachige Curriculum weiter ausgebaut wird, sind damit die Voraussetzungen eines additiven Bilinguismus gegeben, worauf die hohen Leseverständniswerte auch hindeuten (Cummins 1982, 37-39). Wichtig ist auch, dass hier bei den Schülern zwei sozial angesehene Sprachen zusammentreffen. Portugiesisch als Umgangssprache wird in seiner Bedeutung von den Schülern nicht hinterfragt. Bei Deutsch handelt es sich um die Sprache einer gerade in Brasilien angesehenen Industrienation, welche noch durch die Institution "Begegnungsschule" mit ihrem Akzent auf der deutschen Sprache verstärkt wird. Diese Schülergruppe, für die eigentlich die Begegnungsschule konzipiert ist, stellt heute allerdings eine verschwindende Minderheit dar, es handelt sich dabei um 7 von den insgesamt 59 Schülern aus brasilianischen Klassen.

Die zweite Gruppe stellt gerade eine Umkehrung der ersten Gruppe dar, jetzt aber mit brasilianischem Ursprung. Es handelt sich dabei um Schüler, die einsprachig portugiesisch aufgewachsen waren, dann aber aufgrund der Arbeit oder des Studiums der Eltern für eine bestimmte Zeit in Deutschland wohnten, wo sie die deutsche Sprache erlernten und auch dort

in die Schule gingen. Beim Umzug nach Deutschland waren die meisten zwischen 4 und 6 Jahren alt. Nun nach ihrer Rückkehr nach Brasilien versuchen sie, die in Deutschland erworbenen Sprachkenntnisse zu erhalten. Das familiäre Umfeld dieser Schüler ist allerdings weitgehend portugiesisch geprägt, die deutsche Sprache wird in der Familie nur gelegentlich verwendet, der Hauptsprachkontakt mit Deutsch geschieht in der Schule. Die Leseverständniswerte dieser Schüler liegen nun deutlich niedriger als bei der ersten Gruppe, sie gehören jedoch nicht zur schwächsten Gruppe, in einer Rangfolge der 8 Gruppen belegen sie den 6. Platz, die Leseverständniswerte liegen noch im Mittelfeld. Vermutlich liegen ihre Deutschkenntnisse etwa auf dem Niveau der Portugiesischkenntnisse der ersten Gruppe. Auch hier handelt es sich um eine später erworbene Zweisprachigkeit, wobei die Sprachkenntnisse in Bezug auf das Leseverstehen in dieser zweiten Sprache zwar nicht zur Spitzengruppe gehören, sich jedoch auf dem Niveau eines Muttersprachlers in dieser zweiten Sprache bewegt. Auch hier handelt es sich um eine relativ kleine Gruppe, 9 von 59 Schülern.

Die nächste Gruppe stellt zahlenmäßig die mit Abstand größte Gruppe innerhalb der brasilianischen Klassen. Es sind Schüler aus dem deutsch-brasilianischen Umfeld, die in Brasilien geboren und aufgewachsen sind und in der Regel mit beiden Sprachen gleichzeitig aufwuchsen. Von den 43 Schülern gaben immerhin 18 an, dass Deutsch die erste Sprache war. Diese Gruppe wurde dann nochmals nach dem familiären sprachlichen Umfeld unterteilt. Die erste Untergruppe hatte zwar zu Hause Deutsch gelernt, das gegenwärtige Umfeld ist allerdings heute portugiesisch geprägt. Die Gründe für diese Sprachverschiebung wurden nicht erfragt, zum größten Teil dürfte es sich um Sprachverschiebungen innerhalb der Familie selbst handeln. Damit findet sich eine Sprachtrennung nach Umgebung, in der Schule wird je nach Fach deutsch oder portugiesisch gesprochen, in der Familie kommt die deutsche Sprache nur noch selten vor, tatsächlich hat sich das Portugiesische durchgesetzt. Offensichtlich hat der Verlust der deutschen Sprache in der Familie jedoch keinen negativen Einfluss auf die Lesefähigkeit der Schüler, ihre Leseverständniswerte liegen im oberen Mittelfeld und unterscheiden sich praktisch nicht von den Ergebnissen der deutschmuttersprachlichen Schüler in Deutschland. Bei den Schülern der zweiten Subgruppe sind zu Hause sowohl Deutsch als auch Portugiesisch vorhanden, die beiden Sprachen werden auch von beiden Elternteilen beherrscht, in der Sprachverwendung treten häufig Sprachmischungen auf. Die Leseverständniswerte bei dieser Schülergruppe sind praktisch gleich mit den Werten der vorherigen Subgruppe. Aus dieser Gruppe kommt auch die Schülerin mit dem absolut höchsten Wert für das Detailverständnis. Bei der dritten Subgruppe sind ebenfalls beide Sprachen im Familienumfeld vorhanden, sie werden jedoch nach den Personen getrennt. Hier

handelt es sich sowohl um national gemischte Ehepaare als auch um brasilianische Ehepaare, bei denen ein Teil Deutsch spricht. In dieser Subgruppe ist es nicht immer der Fall, dass beide Elternteile auch beide Sprachen sprechen bzw. verstehen. Diese Art von Sprachtrennung, die dem klassischen Konzept "une personne – une language" (Ronjat 1913, nach Kielhöfer 1991, 360) entspricht, wird in der Literatur oft als besonders günstig für eine ausgewogene Zweisprachigkeit angesehen (Kielhöfer 1998, 19). Im vorliegenden Fall zeigen sich in dieser Subgruppe gute Ergebnisse was das Leseverstehen angeht, von den acht Gruppen belegen die Schüler dieser Gruppe den dritten Rang und sind damit in der Rangfolge die beste der brasilianischen Gruppe, die ihr Deutsch in Brasilien gelernt haben. Die letzte Subgruppe schließlich umfasst Schüler, die in Brasilien nicht nur in der Regel zuerst Deutsch gelernt haben, sondern auch aus einem noch weitgehend deutschsprachigen Umfeld kommen. Das bedeutet, dass trotz der Umgebungssprache Portugiesisch in der Familie größtenteils deutsch gesprochen wird. Umso überraschender ist nun das Ergebnis, dass gerade in dieser Gruppe die schlechtesten Leseverständniswerte vorliegen, welche sich signifikant von der Restgruppe der brasilianischen Klassen unterscheidet. Auf dieses Ergebnis ist näher einzugehen.

Zunächst einmal ist herauszustellen, dass es sich bei der Familiensprache um ein gänzlich anderes Sprachregister handelt, als bei der Schulsprache, mehr noch, als bei der Sprache eines fachspezifischen Textes. Diese Unterscheidung, welche Cummins mit BICS (*basic interpersonal communicative skills*) und CALP (*cognitive/academic language proficiency*) bezeichnet (Cummins, Swain 1986, 156), verweist darauf, dass hohe Fähigkeiten in einem der Sprachregister nicht automatisch auch zu hohen Leistungen in einem anderen Sprachregister führen müssen, worauf auch das Ergebnis der vorliegenden Untersuchung verweist. Diese Unterscheidung macht zwar verständlich, warum ein hoher familiärer Sprachinput nicht automatisch zu besseren sprachlichen Leistungen in der Schule führen muss, dennoch ist damit noch nicht erklärt, warum diese Schüler schlechtere Leistungen als die anderen Subgruppen aufweisen. An dieser Stelle kann die Beobachtung von an diesen Schulen tätigen Lehrern einen weiteren Hinweis geben. Gerade diese Schülergruppe spricht von zu Hause her fließend Deutsch, oft ohne Akzent, jedoch mit dialektalen Einschlägen. Im Vergleich zum Hochdeutsch machen diese Schüler dennoch viele Fehler, wie vor allem die schriftliche Sprachproduktion zeigt, die Sprachrichtigkeit stellt nach Aussagen der Lehrer das Hauptproblem dar. Da diese Schüler jedoch aufgrund ihrer oralen Sprachkompetenz subjektiv den Eindruck haben, Deutsch zu können, besteht eine sehr geringe Motivation, an dieser nach Ansicht der Lehrer falschen Sprache zu arbeiten und sie zu verbessern, so dass dieses falsche Deutsch fossilisiert und trotz des deutschen Unterrichts praktisch keine Sprachfortschritte

mehr zu verzeichnen sind. Nach Aussagen der Schulleitung sind die deutsche Sprache und die deutschen Fächer bei den Schülern nicht sehr beliebt, die Widerstände wachsen mit dem Alter. Demnach wäre der entscheidende Grund für die schlechten Leseverständnisse gerade dieser Gruppe im motivationalen Bereich zu suchen. Die Schüler haben subjektiv den Eindruck, für ihr Bedürfnis genug Deutsch zu können und sperren sich gegen die ständige Korrektur ihres "falschen Deutsch". Wie in Kapitel 2 gezeigt wurde, hat Sprache auch sehr viel mit Identität zu tun. In diesem Zusammenhang darf auch nicht vergessen werden, dass die deutsche Sprache für diese Schüler häufig die Erstsprache war und sie damit in einem portugiesischsprachigen Umfeld zu einer, wenn auch sozial nicht benachteiligten Minderheit werden, die sich durch diese andere, im familiären Umfeld gesprochene Sprache unterscheiden. Auf der anderen Seite bekommen diese Schüler nun in der Schule gesagt, dass diese von ihnen seit ihrer Kindheit gesprochene Sprache kein richtiges Deutsch sei. Dies bedeutet für sie in gewisser Weise ein Ausschluss auch aus der deutschen Sprachgemeinschaft. Angesichts dieser Zurückweisung vom Herkunftsland, ausgedrückt durch die Einstufung ihrer Sprache als falsche Sprache, gibt es für die Schüler im Prinzip drei Möglichkeiten. Entweder versuchen sie, sich den (Sprach)Normen aus Deutschland anzupassen, was angesichts ihrer Sprachgewohnheiten nicht einfach ist und ein Stück weit ein Verleugnen der familiären Sprache bedeutet. Oder sie verlassen das zweisprachige Curriculum, wechseln über in den brasilianischen Zweig, in dem sie im "Deutsch als Fremdsprache"- Unterricht weniger Probleme erwarten. Da aber vielen Schülern auf Wunsch ihrer Eltern diese Option nicht zur Verfügung steht, werden die deutsche Sprache und die deutschen Fächer gegen ihren Willen in Kauf genommen, was dann genau zu dem von den Lehrern beschriebenen Phänomen passt – sprachliche Fortschritte werden kaum mehr erzielt und mit dem Alter nehmen die Widerstände zu. Damit lassen sich auch die deutlich niedrigeren Leseverständnisswerte erklären.

Schließlich finden sich noch die deutschen Klassen, bei denen keine so detaillierte Unterteilung vorgenommen wurde. Da sich aber gezeigt hatte, dass es in diesen Klassen eine große Zahl von Schülern gibt, deren Erstsprache nicht Deutsch war, wurde nach dieser Sprachbiographie getrennt. Damit umfasst die erste Gruppe die Schüler, welche Deutsch als Erstsprache haben und in einem weitgehend einsprachigen Umfeld aufwuchsen. In dieser Klasse zeigen sich gute Leseverständnisswerte, die in der Rangreihenfolge an zweiter Stelle liegen, hinter den deutschen Schülern in Brasilien. Der Unterschied der Durchschnittswerte dieser beiden Gruppen ist zwar relativ hoch (Detailverständnis: 19,6 – 15,8), jedoch aufgrund der hohen Streuung und der geringen Anzahl von Schülern in der ersten Gruppe nicht

signifikant, und kann somit höchstens eine Tendenz angeben, auf die weiter vorne bereits eingegangen wurde. Bei der zweiten Gruppe der deutschen Klassen handelt es sich um zweisprachige Schüler, die in Deutschland leben, allerdings als Erstsprache eine andere Sprache haben. Was die Detailverständniswerte angeht, so finden sich hier sehr niedrige Werte, die sich signifikant von den anderen Schülern in den deutschen Klassen unterscheiden und etwa auf dem Niveau der brasilianischen Schüler liegen, in deren Familien noch weitgehend Deutsch gesprochen wird. Allerdings findet sich zwischen diesen beiden Klassen mit fast gleichen Werten im Detailverständnis ein deutlicher Unterschied im Globalverständnis, der das Signifikanniveau von 5% nur knapp verfehlt. Während die brasilianischen Schüler im Globalverständnis Werte aufweisen, die sich kaum von den anderen Klassen unterscheiden (4,3), liegt der Durchschnittswert im Globalverständnis der Schüler mit anderer Erstsprache doch deutlich niedriger (3,3).

Ein Überblick über die Sprachbiographien und das sprachliche Umfeld zeigt zwar gewisse Unterschiede, im Wesentlichen kann jedoch, gerade auch angesichts der hohen Streuung innerhalb der einzelnen Gruppen, die These von Romaine (1995, 240) unterstützt werden, wonach nicht eindeutig gesagt werden kann, welche Art von Zweisprachigkeit die beste sei. Wenn auch alle in dieser Untersuchung vertretenen Formen von Zweisprachigkeit zu hoher Sprachkompetenz führen können, so zeigten sich doch zwei Gruppen, bei denen höhere Schwierigkeiten anzutreffen waren. Während zu den Schwierigkeiten der Schüler aus deutschen Klassen mit anderer Erstsprache anhand der hier erhobenen Daten wenig gesagt werden kann⁷⁴, konnte bezüglich der brasilianischen Schüler aus vorwiegend deutschsprachigem Umfeld darauf hingewiesen werden, dass sich zum einen die bei den Schülern vorhandene Sprachkompetenz (orale Familiensprache) von der in der Schule geforderten und in dieser Untersuchung analysierten Sprache deutlich unterscheidet. Außerdem scheinen gerade bei dieser Schülergruppe auch Motivations- und Identitätsfragen eine wichtige Rolle zu spielen. Umgekehrt zeigten die sehr guten Ergebnisse der deutschen Schüler in den brasilianischen Klassen, dass in diesem Fall eine später erworbene Zweisprachigkeit sich bei entsprechender Pflege der Erstsprache positiv auf die Erstsprache auswirken kann. Diese Daten sind gerade auch interessant angesichts der Klagen der Lehrer über die Inhomogenität der brasilianischen Klassen, sowohl was das Leistungsvermögen als auch was die sprachliche Kompetenz angeht. Zu Fragen des Leistungsvermögens will und kann die vorliegende Studie nichts beitragen, was die sprachliche Inhomogenität angeht –

⁷⁴ Zu diesem Bereich liegen allerdings schon lange eine Reihe von Untersuchungen vor, vgl. z.B. Boos-Nünning 1976; siehe auch zur damit verbundenen pädagogische Diskussion, Reich 1994.

zumindest im Bereich des Leseverstehens – kann gesagt werden, dass die Unterschiede in den brasilianischen Klassen nicht kleiner sind als in den deutschen Klassen. Die sprachliche Situation, vor allem auch der deutschen Sprache, mag aufgrund stark unterschiedlicher Schülerbiographien und Umfeldern komplexer sein, was das Leseverständnis selbst angeht, so liegen allerdings die Werte der Schüler, vor allem im Globalverständnis, dichter zusammen als bei den deutschen Klassen. Es muss allerdings zugegeben werden, dass die vorliegende Untersuchung zu Fragen der Sprachproduktion und der Sprachrichtigkeit – Bereiche, in denen nach Aussagen der Lehrer die größten Schwierigkeiten liegen – keine Aussagen machen kann.

6.2.3 Familiäres Umfeld

Die Erhebung einiger Daten zum Elternhaus verdeutlicht das sozio-kulturelle Umfeld, aus dem die Schüler kommen. Ein Überblick sowie eine erste Analyse dieser Daten in Kapitel 5 hatte ergeben, dass sich deutliche Unterschiede zwischen den Ländern ausmachen lassen. So kommen fast alle Eltern der brasilianischen Schüler aus einer akademisch gebildeten Schicht, worauf nicht nur die Bildungsabschlüsse der Eltern hinweisen, sondern auch die Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher. Im Vergleich dazu waren die Bildungsabschlüsse der Eltern der deutschen Schüler wesentlich weiter gestreut, wobei sich die einzelnen Schulen nicht so sehr voneinander unterschieden. Bei den deutschen Klassen besteht eine deutliche Korrelation zwischen der Anzahl der Bücher und dem Bildungsabschluss der Eltern, wobei in Bezug auf die Anzahl der Bücher im Haushalt die Carl Bosch Schule ein weniger bildungsfreundliches Umfeld zeigte, eine Tendenz, die auch schon bei der mit Fernsehen verbrachten Zeit der Schüler vorhanden war.

Insgesamt gesehen kann man sagen, dass gerade bei der deutschen Gruppe die Variablen in Bezug auf das Elternhaus recht gut zusammenpassen. Es zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern, der Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher und der mit Fernsehen verbrachten Zeit. Dass der Zusammenhang zwischen diesen Faktoren vor allem kultureller Art ist, macht ein Vergleich mit den Eltern der brasilianischen Klassen deutlich. Zwar besteht auch hier ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad der Eltern und der Anzahl der Bücher zu Hause, allerdings ist die Beziehung zum Fernsehen eine andere und korreliert nicht mit den anderen Elternhausfaktoren.

Überraschend war auch, dass die Faktoren in Bezug auf das Elternhaus kaum eine Beziehung zu den Lesevariablen aufweisen. Während zu den direkten Verstehensvariablen überhaupt keine Beziehung besteht, läßt sich eine schwache Korrelation in der Gesamtgruppe zwischen

den Variablen Kohärenz, Zusatz und der Bildung der Eltern, vor allem der Mutter nachweisen. Auch dieses Ergebnis überrascht und steht nicht in Einklang mit anderen Studien (z.B. Lehmann 1995, 52). Eine mögliche Erklärung für den nicht vorhandenen Bezug zwischen dem Leseverstehen und den Variablen zum Elternhaus könnte sein, dass sich die anderen Studien jeweils auf repräsentative Bevölkerungsquerschnitte beziehen. Im Gegensatz dazu stellt die in dieser Studie untersuchte Gruppe nur einen kleinen Ausschnitt dar, und zwar aus der Gruppe der besten Schüler. Von daher ist es durchaus möglich, dass Korrelationen, die sich in Bezug auf alle Schularten ergeben, innerhalb einer einzigen nicht unbedingt zu gelten brauchen.

Ein Vergleich des sozio-kulturellen Umfeldes, aus dem die Schüler kommen, ergab deutliche Unterschiede. Während in den deutschen Klassen der Bildungsgrad der Eltern weiter streute, fand sich in den brasilianischen Klassen eine homogenere Elterngruppe, zumindest was den Bildungsgrad angeht. In dieser Gruppe haben außer drei Vätern alle ein Studium absolviert, auch bei den Müttern haben über die Hälfte studiert. Die Unterschiede liegen zum einen an den unterschiedlichen Schulsystemen. Während in Deutschland die überwiegende Mehrheit der Schulen öffentlich und kostenlos ist, weist das brasilianische öffentliche Schulsystem eine Reihe von Mängeln auf, weshalb fast alle Eltern, die es sich leisten können, ihre Kinder in möglichst gute Privatschulen schicken. Dass in diesen Privatschulen die Elterngruppe homogener ist, zumindest was ökonomische und kulturelle Aspekte angeht, als in öffentlichen, kostenlosen Schulen, ist einleuchtend.

6.2.4 Schulische Aspekte

Eine dritte Gruppe von Daten, die erhoben wurde, bezieht sich auf die Schule und das schulische Umfeld. So ging es zum einen um motivationale Faktoren der Schüler wie Schulinteresse und Geschichtsinteresse, zum anderen um die Beurteilung der Voraussetzungen, die die Schüler nach ihrer Ansicht haben, um mit Geschichtsbuchtexten zurechtzukommen (Zurechtkommen mit Geschichtsbuchtexten, Vorkenntnisse über Russland). Schließlich wurden auch noch die Schulnoten in den Fächern erfragt, welche mit dem Leseverständnis von Geschichtsbuchtexten in Zusammenhang stehen könnten – Deutsch, Portugiesisch, Geschichte, *História* (Geschichte auf Portugiesisch). Wie in Kapitel 5 bereits gezeigt, finden sich sehr geringe Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen in Bezug auf die angegebenen Werte. Was die Zusammenhänge unter den Schulfaktoren angeht, so finden sich vor allem in Bezug auf die Noten sehr deutliche Zusammenhänge, am stärksten zwischen Geschichte und Deutsch ($r = .5530$; 1%), dann bei den brasilianischen Klassen auch zwischen

den anderen Fächern Deutsch, Portugiesisch und *História* (zwischen .35 - .37; 1%), nur zwischen Portugiesisch und *História* bestehen keine Zusammenhänge. Dies deutet darauf hin, dass Schüler, die in einem Fach gute Noten haben, in der Regel auch in einem anderen Fach recht gut sind. Sehr überraschend war allerdings, dass die Noten und die verschiedenen Faktoren des Leseverstehens keinerlei Zusammenhänge aufweisen. So können Schüler mit guten Lesewerten sowohl gute als auch schlechte Noten haben und umgekehrt. Anscheinend werden im Unterricht für die Bewertung andere Fähigkeiten verlangt und benotet als das Leseverstehen. Es läßt sich eventuell noch vermuten, dass die Noten meist aufgrund von schriftlichen Tests vergeben werden, dabei ist aber die schriftliche Produktion wichtiger als das Leseverständnis. Die Anforderungen an das Lesen zur Vorbereitung sind aber unter Umständen auf einem Niveau, welches allen Schülern zugänglich ist, so dass eine bessere oder schlechtere Lesefähigkeit keine Unterschiede macht. Bemerkenswert ist, dass die Benotung offensichtlich auch mit den anderen Schulfaktoren wie den eher motivationalen Faktoren Schul- bzw. Geschichtsinteresse in keinem Zusammenhang steht. So erhebt sich der Eindruck, dass bei der Benotung ganz spezifische Fertigkeiten bewertet werden, die offensichtlich weder mit Lesen noch mit Motivation etwas zu tun haben. Mit Sicherheit wäre es interessant, den mit der Benotung in Zusammenhang stehenden Faktoren in einer eigenen Untersuchung nachzugehen.

Unter den schulischen Faktoren ergibt sich ein weiterer interessanter Zusammenhang, nämlich zwischen dem Geschichtsinteresse und dem Zurechtkommen mit dem Geschichtsbuch. Dieser Zusammenhang ist ausgesprochen deutlich, in der Gesamtgruppe findet sich eine Korrelation von $r = .4389$ (1%), welcher bei den deutschen Klassen sogar etwas höher ist, bei den brasilianischen Klassen etwas niedriger. Angesichts der vielfältigen Klagen über die Schwierigkeiten mit den Geschichtsbücher könnte man angesichts dieser Daten annehmen, dass die Motivation und das Interesse an der Geschichte geeignet sind, die Hürde des Geschichtsbuches zu überspringen. Je größer das Interesse ist, desto besser kommen die Schüler auch mit dem Geschichtsbuch zurecht. Dabei ist allerdings zu fragen, wie realistisch die Beurteilung der Schüler ist, mit dem Geschichtsbuch zurechtzukommen. Dies könnte an den Leseverständniswerten abgelesen werden. Tatsächlich ergibt sich ein in der Gesamtgruppe schwacher Zusammenhang zwischen dem Zurechtkommen und dem Globalverständnis, geringer noch für das Detailverständnis. Eine getrennte Betrachtung der beiden Gruppen zeigt allerdings, dass dies ein "typisch brasilianischer" Faktor ist, denn während dort der Zusammenhang mit beiden Faktoren deutlich ist (Globalverständnis: $r = .4126$; Detailverständnis: $r = .3836$; 1%) zeigt sich bei den deutschen Klassen praktisch

überhaupt kein Zusammenhang. Dies kann man so interpretieren, dass die brasilianischen Klassen aufgrund ihrer durch die Zweisprachigkeit höheren linguistischen Sensibilität ein realistischeres Empfinden für ihre sprachlichen Stärke, aber auch für die Grenzen haben als die deutschen Klassen, deren Urteil über das Zurechtkommen oder nicht in keinem Verhältnis zu den Leseverständniswerten steht.

Ein weiterer interessanter Zusammenhang findet sich zwischen dem Schulinteresse und dem Geschichtsinteresse. Zunächst könnte ja angenommen werden, dass es sich bei beiden um eher motivationale Faktoren handelt, der eine eher allgemeiner auf die Schule als ganzes bezogen, der andere spezifischer auf ein bestimmtes Fach. Tatsächlich zeigt sich ein in der Gesamtgruppe schwacher Zusammenhang ($r = .2451$; 1%), der praktisch nur für die brasilianischen Klassen gilt, dort aber noch stärker ($r = .3221$; 5%), bei den deutschen Klassen findet sich in dieser Hinsicht kein Zusammenhang. Aus diesem Unterschied kann man ableiten, dass bei den deutschen Schülern das Geschichtsinteresse weitgehend unabhängig vom allgemeinen Schulinteresse verläuft, man kann also, überzogen ausgedrückt, die Schule ablehnen und sich doch für den Geschichtsunterricht interessieren. Bei den brasilianischen Klassen ist diese Trennung nicht so eindeutig, hier besteht anscheinend eine eher allgemein, umfassende Motivation, welche dann auch weitgehend auf die einzelnen Fächer übertragen wird. Inwieweit hier (schul)kulturelle Fragen eine Rolle spielen, muss an dieser Stelle offenbleiben.

Die Motivationsfaktoren Schulinteresse und Geschichtsinteresse zeigen einen gewissen Zusammenhang mit einigen Textvariablen. So findet sich ein sehr schwacher Zusammenhang zwischen dem Geschichtsinteresse und dem Global- sowie dem Detailverständnis, der sich bei den beiden Gruppen nicht sehr unterscheidet. Ein ebenfalls in der Gesamtgruppe schwacher Zusammenhang findet sich zwischen dem Schulinteresse und den Textvariablen Textlänge, Zusatz und Textkohärenz. Hier ist interessant, dass sich diese Zusammenhänge praktisch nur bei den brasilianischen Klassen ergeben, hier aber doch deutlich sind. Daraus könnte man schließen, dass sich bei den brasilianischen Schülern eine höhere Motivation in längere, kohärentere Texte mit mehr Zusätzen umsetzt, was bei den deutschen Klassen nicht so ist. Überspitzt könnte man sagen, die brasilianischen Schüler benötigen eine höhere Motivation, um eine bessere Nacherzählung zu schreiben, als die deutschen Schüler. Tatsächlich ist diese Beobachtung nicht so verkehrt, wenn man daran denkt, dass eines der großen Probleme von zweisprachigen Curricula in einem weitgehend monolingualen Umfeld die Motivationsfrage darstellt. Warum soll sich der Schüler mit einer anderen Sprache plagen, wenn er in seinem

Umfeld genauso gut ohne diese Sprache zurechtkäme? Um sich dennoch auf diese "Strapaze" einer anderen Sprache einzulassen, bedarf es vor allem einer starken Motivation. Und wo diese vorhanden ist, haben die Schüler höhere Werte bei den Textvariablen, die die Schreibflüssigkeit oder -freude anzeigen. Genau dies wird durch die Korrelation des Schulinteresses mit den Textvariablen angezeigt.

Es wurde angenommen, dass bessere Vorkenntnisse das Leseverstehen erleichtern, demnach müßte sich eine Korrelation zwischen den Vorkenntnissen und den Textvariablen ergeben. Tatsächlich findet sich allerdings nur eine sehr schwache Korrelation in der Gesamtgruppe zwischen den Vorkenntnissen und dem Globalverständnis. Zum einen erscheint es sinnvoll, dass die Vorkenntnisse, die eher allgemein sind, stärker mit dem Globalverständnis korrelieren, als mit dem Detailverständnis. Andererseits ist der Zusammenhang sehr niedrig, so dass sich die Frage stellt, warum sich hier kein größerer Zusammenhang ergibt, wenn doch nach den Lesetheorien gerade das Vorwissen eine wichtige Rolle beim Leseverstehen spielen sollte. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass die Schüler ihr Vorwissen in Bezug auf Russland selbst beurteilten. Hierbei sind natürlich falsche Selbsteinschätzungen leicht möglich, zumal zu diesem Zeitpunkt dem Schüler auch noch nicht bekannt war, um welches Jahrhundert es sich handeln würde. Neben dem schwachen Zusammenhang mit dem Globalverständnis findet sich noch ein deutlicher Zusammenhang nur bei den deutschen Klassen mit den Zusätzen ($r = .3385$; 1%). Hierzu passt, dass bei den deutschen Klassen die häufigste Zusatzkategorie die der Erweiterung war, welche vor allem dazu dient, den Text auszuschnücken sowie zusätzliches, über den Text hinausgehendes Wissen darzustellen. So erklärt ein höheres Vorwissen auch die höhere Anzahl von Zusätzen. Dagegen war bei den brasilianischen Klassen die Zusatzkategorie der Kohärenzstiftung die häufigste, was nichts mit Vorwissen zu tun hat. Angesichts der bei den Gruppen jeweils unterschiedlichen Korrelationen mit den Zusätzen könnte man, etwas überspitzt sagen, dass die brasilianischen Schüler motiviert sein müssen, um Zusätze zu schreiben, während die deutschen Schüler dafür Vorwissen benötigen.

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels konnte anhand einer Analyse von sechs Textvariablen ein differenziertes Bild des Leseverständnisses der bei der Untersuchung beteiligten Schüler erarbeitet werden. Im zweiten Teil wurden nun individuelle und Umfeldfaktoren darauf untersucht, inwieweit sie mit dem Leseverstehen in Verbindung stehen. Im Unterschied zu anderen Lesestudien zeigte sich, dass individuelle Aspekte wie das Geschlecht oder auch die Freizeitaktivität, vor allem der Fernsehkonsum, in keinem Zusammenhang mit dem

Leseverstehen stehen. Auch andere Elemente wie das Elternhaus oder schulische Aspekte wie Noten oder Schulinteresse variierten weitgehend unabhängig von den Lesevariablen. Als mögliche Erklärung für die von anderen Studien abweichenden Ergebnisse wurde zum einen auf die spezifische Textart verwiesen, zum anderen auf die Auswahl der Schüler, schließlich aber auch auf kulturelle Unterschiede. Während in anderen Lesestudien eher literarische oder allgemeinverständliche Texte verwendet werden, lag dieser Untersuchung ein Schulbuchtext zu Grunde, der aufgrund seiner sprachlichen und inhaltlichen Komplexität bereits eher in den Bereich der Fachtextsorten eingeordnet werden kann. Dies in Verbindung mit dem vom Text behandelten Thema war wahrscheinlich der Grund für das Nichtauftreten von Geschlechtsunterschieden, wurde aber auch als Begründung angegeben, weshalb das Lesen als Lieblingsfreizeitbeschäftigung kaum einen Zusammenhang mit den Lesevariablen aufwies. Dass auf das Leseverständnis eines Fachtextes andere Faktoren einwirken, macht auch die Tatsache deutlich, dass bei den brasilianischen Klassen eine hohe Korrelation zwischen dem Global- und Detailverständnis und dem Zurechtkommen mit dem Geschichtsbuch bestand, wobei das Zurechtkommen in deutlicher Relation zum Geschichtsinteresse stand. So spielt gerade bei Fachtexten das spezifische Interesse, dann aber auch die Erfahrung mit der hierbei üblichen Textsorte eine wichtige Rolle.

Was den Fernsehkonsum betrifft, so zeigten sich bei der deutschen Gruppe Beziehungen zum Bildungsgrad des Elternhauses, jedoch auch deutliche kulturelle Unterschiede zwischen den Gruppen, wobei allerdings der Fernsehkonsum selbst keinen Einfluss auf das Leseverständnis zeigte. Die Tatsache, dass der Fernsehkonsum die Lesewerte nicht beeinflusste wie auch das Ergebnis, dass das Leseverstehen in keinem Zusammenhang mit dem Bildungsgrad der Eltern stand, wurde vor allem darauf zurückgeführt, dass es sich bei den Schülern dieser Untersuchung um eine ausgewählte Gruppe handelt, mit Gymnasialschülern auf der deutschen Seite und Schülern einer teuren Privatschule auf der brasilianischen Seite. In Bezug auf den nicht vorhandenen Zusammenhang von Noten mit dem Leseverstehen wurde angenommen, dass der Notenfindungsprozess vor allem auf Sprachproduktionen wie Tests, Schularbeiten und mündliche Beteiligung basiert, wogegen das sicher auch wichtige Leseverstehen so indirekt auf die Noten Einfluss nimmt, dass dies in der vorliegenden Untersuchung nicht mehr feststellbar war.

Von den Faktoren, die einen Einfluss auf das Leseverstehen zeigten, ist vor allem die Sprachbiographie zu nennen, wobei dieser Faktor natürlich nicht isoliert betrachtet werden kann. Besonders interessant erwies sich in diesem Zusammenhang die Zweisprachigkeit.

Während sie bei den deutschen Schülern in Brasilien zur Verbesserung der Leseleistungen in der Erstsprache beitrug, war sie bei den deutschen Klassen eher ein Anzeichen für schwache Leseleistungen. Natürlich ist dabei zu berücksichtigen, dass für die einen Schüler der Leseverständnistest in der Erstsprache, für die anderen in ihrer Zweitsprache erfolgte. In diesem Zusammenhang wird auch die hohe Leistung der brasilianischen Schüler deutlich, für die der Test ja auch in der schwächeren Sprache erfolgte, die aber mit Ausnahme von einer Gruppe keine signifikanten Unterschiede zu den deutschmuttersprachlichen Schülern aus Deutschland aufwiesen. Im Rahmen der Sprachbiographie zeigte sich auch, dass die Fähigkeit, einen Fachtext zu lesen, von der Familiensprache nicht beeinflusst wurde.

In diesem Rahmen und mit Bezug auf die Tatsache, dass die verschiedensten Sprachbiographien zu einer mit Muttersprachlern vergleichbaren Sprachkompetenz führen können, ist allerdings einschränkend darauf hinzuweisen, dass es sich bei den Schülern des deutschen Zugs an den Begegnungsschulen bereits um eine stark ausgelesene Schülerschaft handelt. Wie in Gesprächen mit Lehrern und der Schulleitung zu erfahren war, wechselt vor allem nach der 4. Klasse eine große Zahl von Schülern in den brasilianischen Zweig über, die Angst vor dem deutschen Fachunterricht ist relativ groß⁷⁵ und der zusätzliche Gewinn durch den Verbleib auf dem deutschen Zweig wird offensichtlich von den Schülern als nicht hoch genug veranschlagt, um sich den Mühen eines bilingualen Curriculums zu unterziehen. Eine weitere Verminderung tritt nach der 11. Klasse ein, nur etwa 25% der brasilianischen Schülerinnen und Schüler machen danach weiter. Die meisten gehen von der Schule ab und besuchen eine brasilianische Universität. Die verbleibenden Schülerinnen und Schüler bilden in der Porto Seguro Schule dann nur noch eine Klasse (vorher zweizügig). Nach Aussagen der Lehrer kann erst in den letzten zwei Jahren (12.- 13. Klasse) sowohl sprachlich als auch inhaltlich intensiv gearbeitet werden, hier gleiche sich das Niveau dann den Gymnasien in Deutschland an, während vorher mit Rücksicht auf das niedrige Sprachniveau und die Tatsache, dass alle Schüler genommen werden müssen (in Brasilien gibt es keine Unterscheidung zwischen Hauptschule, Realschule und Gymnasium) das Niveau im Fachunterricht doch deutlich zurückstehen würde.

Die Tendenz vieler Schüler nach der vierten Klasse, spätestens aber nach der 11. Klasse aus dem deutschen Zug der Begegnungsschule auszusteigen, verweist auf die doch wohl deutlich höheren Anforderungen, die eine solche zweisprachige Ausbildung vom Schüler erfordert,

⁷⁵ Dabei haben die Schülerinnen und Schüler manchmal auch etwas falsche Vorstellungen. Im Gespräch mit einer Schülerin (4. Klasse) meinte diese, dass dann in der 5. Klasse alle Fächer auf Deutsch seien.

vor allem auch in einem weitgehend monolingualen sprachlichen Umfeld, in dem die Zweisprachigkeit zwar durchaus positiv bewertet wird, jedoch nicht notwendig ist. Um sich also trotzdem den Mühen eines solchen Curriculums zu unterziehen, bedarf es von Schülerseite einer hohen Motivation, was sich in der hohen Bedeutung niederschlägt, die die Schüler der Zweisprachigkeit beimessen. Andere, weniger motivierte Schüler haben das Curriculum wohl schon früher verlassen, so dass die hier untersuchten Schüler der 8. Klasse bereits eine Auswahl darstellen, was, wie bereits erwähnt, auch der Grund dafür sein könnte, dass eine Reihe von Korrelationen sich aufgrund der ausgewählten Schülerschaft nicht im gleichen Maß zeigte wie in anderen Untersuchungen.

7. Bedeutung der Ergebnisse

Wie in den Kapitel 5 und 6 gezeigt werden konnte, liegt das Leseverstehen der Schüler aus zweisprachigen Klassen an deutsch-brasilianischen Begegnungsschulen auf einem mit Schülern aus deutschen Klassen vergleichbaren Niveau, bei sehr hohen Unterschieden zwischen den einzelnen Schülern. Die Sprachkenntnisse stellen zum einen die Voraussetzung für die pädagogische Arbeit der Begegnungsschulen dar, zum anderen sind sie aber auch das Ergebnis dieser Arbeit. Von daher sollen in diesem Kapitel die Ergebnisse der Untersuchung in Beziehung zum Konzept der Begegnungsschule gesetzt werden.

Daneben eröffnet die detaillierte Beschreibung des Leseverständnisses von Schülern dieser Klassen die Möglichkeit, einige Anmerkungen und Vorschläge für den anderssprachigen Fachunterricht zu machen. Für erfahrene Lehrer, vor allem aus dem Fremdsprachenbereich, sind diese Vorschläge wohl zum größten Teil nicht neu. Ihre Bedeutung erhalten die Vorschläge, dass sie durch die vorliegende Untersuchung empirisch abgestützt sind. Zum anderen liegt ihre Bedeutung aber auch in der Tatsache, dass sie sich auf eine Schülergruppe beziehen, mit denen diese Art von Arbeit in der Regel nicht üblich ist, da von muttersprachlichen Sprachkompetenzen ausgegangen wird. Dass allerdings eine Leseerziehung, die sprachliche Aspekte mit berücksichtigt, auch bei muttersprachlichen Schülern sinnvoll ist, zeigten die Ergebnisse der deutschsprachlichen Klassen. Tatsächlich handelt es sich hier um einen Bereich, in dem sich fremdsprachliche und muttersprachliche Arbeit berühren.

7.1 Bedeutung der Ergebnisse für die Begegnungsschule

In Kapitel 2 war deutlich geworden, dass die Frage nach einer zweisprachigen Schulausbildung nicht losgelöst vom gesellschaftlichen Kontext gesehen werden kann. So kann das Aufdecken von gesellschaftlichen Bezügen, in denen die Begegnungsschulen stehen, helfen, die konkrete Arbeit an diesen Schulen, die Erfolge, aber auch die Schwierigkeiten und Konflikte besser zu verstehen. Vom Ansatz her sieht das Konzept der Begegnungsschulen vor, deutsche Schüler und Schüler des Gastlandes gemeinsam zu unterrichten, was in den an der Untersuchung beteiligten Schulen in den zweisprachigen deutschen Zügen geschieht. Wie in Kapitel 2 herausgearbeitet, kommt dieses Konzept dem der "Two-Way Bilingual Programs" nahe, bei welchem zwei Schülergruppen mit unterschiedlichen Sprachen gemeinsam unterrichtet werden, besonders auch, um die Künstlichkeit der

Immersionprogramme zu reduzieren (Tucker 1991, 104). Dabei ist natürlich diese sprachliche Situation im Unterricht angemessen zu berücksichtigen, damit es nicht zu einer Trennung zwischen den beiden Gruppen kommt, sondern zu Kommunikation, Interaktion und gemeinsamem Handeln der Schüler.

Eine Betrachtung der Schülerschaft der Begegnungsschulen zeigt allerdings, dass die Stärke der beiden Gruppen sehr ungleich verteilt ist, einzelnen deutschen Schülern (im Schnitt etwa zwei bis drei deutsche Schüler pro Klasse) steht eine Gruppe von 15 bis 20 brasilianischen Schülern gegenüber. Damit wird natürlich das Sprachgleichgewicht zu Ungunsten der deutschen Sprache verschoben, dies schon angesichts eines weitgehend monolingual portugiesischen Umfelds in São Paulo. Allerdings ist den brasilianischen Schülern die deutsche Sprache durchaus geläufig. Die meisten kommen aus einem deutsch-brasilianischen Umfeld, oft haben sie sogar Deutsch als erste Sprache oder zumindest gleichzeitig mit dem Portugiesischen gelernt. Da aber außerhalb dieser Familien und der Begegnungsschulen die deutsche Sprache in der brasilianischen Gesellschaft nicht präsent ist, entspricht ihre Sprachkompetenz, nach Aussagen der Lehrer, nicht der eines deutschmuttersprachlichen Schülers. Angesichts des zahlenmäßigen Übergewichts dieser Schülergruppe gestaltet sich daher ein an muttersprachlichem Niveau orientierter Unterricht zunehmend problematischer.

In Anbetracht dieser beiden unterschiedlichen Schülergruppen ist auch nach ihren jeweiligen Erwartungen in Bezug auf die Schule zu fragen. Bei den deutschen Schülern läßt sich diese Frage einfach beantworten. Da diese Schüler in der Regel nur für einen begrenzten Zeitraum in Brasilien sind, wollen sie bzw. ihre Eltern eine Weiterführung der deutschen Schulausbildung bzw. einen deutschen Schulabschluß, damit sie nach der Rückkehr möglichst problemlos wieder in das deutsche Schulsystem einsteigen können oder mit einem in Deutschland anerkannten Schulabschluß entweder studieren oder eine Berufsausbildung aufnehmen können. In Bezug auf die brasilianischen Schüler bzw. deren Eltern sehen die Erwartungen anders aus. Zwar gibt es auch hier eine kleine Gruppe, die an einem deutschen Abitur interessiert ist, um damit die Möglichkeit zu haben, in Deutschland studieren zu können. Wie die Zahlen allerdings zeigen, haben die meisten brasilianischen Schüler vor, in Brasilien zu studieren, wofür jedoch ein deutsches Abitur nicht notwendig ist. Wenn auch die deutsche Schulausbildung durchaus geschätzt wird, so ist jedoch das Hauptanliegen der Erhalt der deutschen Sprache und einer deutsch-portugiesischen Zweisprachigkeit.

Damit muss das Konzept der Begegnungsschule sehr unterschiedliche Erwartungen erfüllen, die teilweise konfliktiv sein können. So haben die deutschen Schüler neben den deutschen Fächern auch alle portugiesischen Fächer, welche etwa 50% der Schulzeit ausmachen und den Schülern und Eltern teilweise zu viel sind, zumal sie dies ja für ihre spätere Schullaufbahn in Deutschland kaum gebrauchen können. Umgekehrt müssen die brasilianischen Schüler, denen es vor allem um den Spracherhalt geht, auch den deutschen Fachunterricht besuchen, der nach Lehreraussagen oft über ihre sprachlichen Fähigkeiten geht, und den sie in dieser Form weder für den Spracherhalt noch für ein späteres Studium in Brasilien brauchen. Die Spannung zwischen den Ansprüchen und Bedürfnissen der beiden unterschiedlichen Schülergruppen stellt nach Aussagen der deutschen Schulleitung die Hauptschwierigkeit dar, in der Praxis sei das Begegnungsschulkonzept für einen Großteil der Schüler nicht angemessen.

In Anbetracht dieser Schwierigkeiten läßt sich nun, unter Berücksichtigung der Daten dieser Untersuchung, fragen, welche Erfolge die Begegnungsschule mit ihrer Arbeit erreicht hat. In Bezug auf die deutschen Schüler sind die Ergebnisse recht eindeutig, die Möglichkeit der Weiterführung ihrer Schulausbildung ist gewährleistet und sie können in Brasilien das deutsche Abitur ablegen. Die brasilianischen Fächer müssen sie mitmachen, jedoch ein Blick auf die Noten zeigt, dass die Schwierigkeiten hier nicht so groß sind, die Portugiesischnote liegt nur knapp unter der der übrigen Schülern (3,4; andere Schüler: 3,1), bei der Geschichtsnote ist der Unterschied etwas größer (3,4; andere Schüler: 2,6). Außerdem besteht eine Adaptationszeit von einem bis anderthalb Jahren, in denen sie zwar am portugiesischen Unterricht teilnehmen müssen, jedoch keine Noten bekommen. Umgekehrt wirkt sich offensichtlich die an der Schule erworbene Zweisprachigkeit positiv auf die Sprachkompetenz aus, die Gruppe der deutschen Schüler in brasilianischen Klassen erzielte die höchsten Leseverständniswerte.

Auch bei der brasilianischen Gruppe sind die Ergebnisse offensichtlich nicht so schlecht. Die in dieser Untersuchung gefundene Sprachkompetenz – das Leseverstehen – kann zum einen als Voraussetzung für den Unterricht gewertet werden, stellt aber auch in gewisser Weise das Ergebnis der zweisprachigen Schulbildung der Begegnungsschule dar. Die in Kapitel 5 und 6 dargestellten Daten zeigen, dass die brasilianischen Schüler zwar etwas höhere Schwierigkeiten beim Lesen haben. In den Leseverständniswerten finden sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zu deutschen Klassen. Damit kann festgestellt werden, dass in Bezug auf den Spracherhalt das Ziel der brasilianischen Schüler erreicht wird, zumindest in der Sprachkompetenz Leseverstehen.

Damit haben die Begegnungsschulen auch Auswirkungen über die Grenzen der Schule hinaus. Die Situation der deutschen Sprache in Brasilien stellt die einer Minderheit dar, wie in Kapitel 2 näher ausgeführt wurde. Die deutsche Sprache ist zwar in einer Reihe von Familien noch präsent, was in einem Einwanderungsland wie Brasilien nicht ungewöhnlich ist, dennoch kontrastiert diese Situation mit der heute vorherrschenden monolingualen Sprachsituation des Landes. Von diesem portugiesisch geprägten Umfeld her erfolgt ein starker Anpassungsdruck, besonders in einer Großstadt wie São Paulo. Wenn daher die deutsche Sprache heute noch in der Großstadtgesellschaft von São Paulo präsent ist, dann ist das mit Sicherheit das Ergebnis einer Reihe von Faktoren (Romaine 1995, 76). In Bezug auf São Paulo ist vor allem die Präsenz von großen deutschen Unternehmen zu nennen, welche auch dazu führt, dass die Gruppe der Deutsch-Brasilianer ständig mit Deutschland in Verbindung blieb. Außerdem fand durch Neuankömmlinge ein reger Austausch statt und schließlich ist auch darauf hinzuweisen, dass nach wie vor Deutsche nach Brasilien auswandern. Hinzu kommt das Ansehen der deutschen Industrie- und Wirtschaftsnation in Brasilien, das sich auch auf die Sprache überträgt. Neben all diesen Faktoren, die für den Spracherhalt in einer größeren Gruppe von Deutsch-Brasilianern verantwortlich sind, ist aber auch die Bedeutung der Begegnungsschulen zu sehen. Vor allem ihnen ist es zu verdanken, dass sich die deutsche Sprache nicht nur auf dem Niveau einer Umgang- und Familiensprache erhielt, sondern dass gerade auch die Schriftsprache und die Fachsprache gepflegt wurde, wodurch die Sprache auch im beruflichen Bereich, in der Wirtschaft, im Studium und in der Wissenschaft, funktionsfähig blieb.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Begegnungsschulen in São Paulo ihre Aufgabe in Bezug auf eine zweisprachige Schulbildung erfüllen. So finden die deutschen Schüler die gesuchte Weiterführung der deutschen Schulausbildung und die Möglichkeit, einen in Deutschland anerkannten Schulabschluss abzulegen. Auch für eine Gruppe von brasilianischen Schülern bietet die Begegnungsschule die erwartete zweisprachige Ausbildung, wobei die Sprachkompetenz im Bereich des Leseverstehens auf dem Niveau von deutschen Schülern liegt. Bei dieser Arbeit sind gewisse Spannungen zwischen zum Teil unterschiedlichen Erwartungen und auch angesichts hoher Anforderungen an die Schüler verständlich und normal. Problematisch erscheint allerdings eine Demotivation der Schüler in Bezug auf die deutsche Sprache und die deutschen Fächer. Hier greift eine einseitige Schuldzuschreibung an die Adresse der Schüler, dies sei durch deren Desinteresse, mangelnden Fleiß oder fehlende Intelligenz bedingt, mit Sicherheit zu kurz und verkennt den

enormen Einsatz, den diese Schüler in der Regel erbringen müssen, um ihre Zweisprachigkeit zu erhalten. Mögliche Gründe für das Desinteresse könnte zum einen der von einem weitgehend monolingualen Umfeld ausgeübte Sprachanpassungsdruck sein, dessen Wirkung auf Jugendliche in einer Phase der Identitätsbildung von aus Deutschland kommenden Lehrern leicht unterschätzt werden kann. Nicht auszuschließen ist jedoch auch eine gewisse Frustration der Schüler, deren "Muttersprache" Deutsch – eine nicht den Normen entsprechende Umgangssprache der Deutsch-Brasilianer – eventuell als falsche Sprache abgewertet und einer ständigen Kritik ausgesetzt wird, wobei die Bedeutung der Sprache, besonders der Erst- und Familiensprache, in ihrer identitätsstiftenden Funktion nicht gesehen wird.

In diesem Zusammenhang ist auch darauf zu verweisen, dass zwar das Ergebnis dieser Untersuchung in Bezug auf das Leseverstehen beeindruckend ist, allerdings darüber nicht vergessen werden darf, dass nur die Schüler getestet wurden, die sich noch im deutschen Zug befanden. Dass bis zur 8. Klasse bereits eine Reihe von Schülern unter anderem aus den oben angesprochenen Gründen den zweisprachigen Zweig verlassen hat, darauf wurde bereits in Kapitel 6 verwiesen.

7.2 Didaktische Vorschläge zum Leseverstehen

Die Betrachtung der von den Schülern verfassten Nacherzählungen, vor allem die qualitative Analyse der Zusätze und des Fehlverständnisses ergab interessante Einblicke in den Leseprozess bei den Schülern der brasilianischen, aber auch der deutschen Klassen. Diese Erkenntnisse sollen nun fruchtbar gemacht und daraus einige Vorschläge für den Unterricht abgeleitet werden, die nicht nur für die Arbeit in zweisprachigen Curricula zu gelten brauchen. Es besteht hier allerdings nicht die Absicht, erschöpfend über die einzelnen Bereiche auszuführen, sondern es geht speziell um die Aspekte, die sich aus den Ergebnissen dieser Untersuchung ableiten lassen.

In Bezug auf das Leseverstehen waren in Kapitel 3 die Unterschiede zwischen dem fremd- und dem muttersprachlichen Lesen herausgestellt worden. Dabei unterschied sich das fremdsprachliche Lesen vor allem durch den geringeren Einsatz von Textverarbeitungsprozessen (Karcher 1994, 258) und einem kleinschrittigen und übervorsichtigen Vorgehen (Multhaup 1992, 73), oft bleibt der fremdsprachige Leser an die wörtliche Wiedergabe des Textes gebunden (Rehbein 1987, 136). Bei der vorliegenden Untersuchung zeigte sich, dass dieses Leseverhalten für die zweisprachigen Schüler nicht

zutritt. Im Gegenteil, gerade die größere Anzahl von Zusätzen zur Kohärenzbildung zeigt an, dass die Schüler mit dem Text frei umgehen und sich durch einzelne, problematische Stellen nicht abhalten lassen, dem Textganzen einen Sinn abzugewinnen. Dies dürfte zum einen an der hohen Sprachkompetenz liegen, zum anderen aber auch ein Ergebnis von Immersionsunterricht sein, bei dem die Schüler gelernt haben, Verständnislücken oder einzelne Verständnisprobleme einfach zu übergehen. Dies ist mit Sicherheit ein sehr positives Resultat und ordnet die bei der Untersuchung beteiligten Schüler von ihrer Lesekompetenz eher den Muttersprachlern als den Fremdsprachlern zu. Trotz dieser positiven Perspektive zeigten sich bei der Fehlverständnisanalyse, aber auch bei der Zusatzanalyse einige Aspekte, die im Leseunterricht, sowohl im Fach Deutsch als auch in den Sachfächern, bearbeitet werden können.

In der Lesepsychologie wird auf die Bedeutung der dem Text vorangestellten Fragen und Anmerkungen verwiesen (Groeben 1982), da diese die Wahrnehmung lenken und strukturieren und damit das Textverständnis erleichtern können. Dies zeigte sich, wenn auch in negativer Weise, bei dem Vorlagentext. Die dem eigentlichen Text vorgestellte Anmerkung verwendet Begriffe und Konzepte (Revolution, sozialistischer Staat, Sowjetunion), die jedoch im anschließenden Text überhaupt nicht vorkommen. Dabei besteht die Gefahr, dass diese Vorbemerkungen beim Schüler einen Erwartungshorizont wecken, der dann nicht nur im Text nicht eingelöst wird, sondern den Schüler, gerade bei gewissen Verständnisproblemen, zu falschen Interpretationen des Textes verleitet, was bei der Untersuchung auch einige Male eintrat. Hier zeigt sich zum einen, dass die *advance organizer* tatsächlich einen Einfluss auf das Leseverständnis ausüben. Gleichzeitig muss sich der Lehrer jedoch auch bewusst sein, dass bei der Auswahl dieser einleitenden Vorbemerkungen der Verstehenshorizont der Schüler zu berücksichtigen ist. Ähnlich wichtig ist auch der Textbeginn. Die ersten Informationen, die der Schüler aufnimmt, bestimmen und lenken, ähnlich wie *advance organizer*, die Aufmerksamkeit. Aufgrund dieser ersten Informationen wird vom Schüler in der Regel bereits zu Beginn des Textes ein grober Rahmen bezüglich des vermutlichen Textinhalts entworfen. Nach der Schematheorie (Rumelhart et al. 1982) könnte man sagen, es wird ein Schema aktiviert, dessen Inhalt zwar noch aufgefüllt werden kann, dass aber häufig bereits einen Rahmen vorgibt, über den nicht mehr hinausgegangen wird oder der schwer zu korrigieren ist. Auch hier ist bei der Textauswahl bzw. Texterstellung darauf zu achten, dass der Einleitungsteil bei den Schülern die richtigen Schemata aktiviert. Angesichts der Bedeutung von Schemata erscheint es auch gerade im Fachunterricht wichtig, mit den

Schülern über die jeweiligen Textarten und –strukturen zu sprechen, die in einem bestimmten Fach vorkommen können, sowie über die Merkmale und Formen der jeweiligen Textarten⁷⁶.

Weitere Elemente, die in Bezug auf die Textstruktur sowohl dem Muttersprachler, besonders aber dem Zweitsprachler Schwierigkeiten bereiten können, sind Brüche im Text, plötzliche Neueinführungen von Themen (Beispiel: Alaska), Gegensätze (Beispiel: planmäßig besiedeln – verkaufen), Metaphern (Beispiel: russische Fahne), Wechsel der Textebene (Beispiel: Einzeleroberungen – allgemeine Absicht, Kolonien nie mehr herzugeben). Schwierigkeiten können in diesen Fällen vor allem auftauchen, wenn solche Elemente im Text unverbunden nebeneinander stehen und der jeweilige Bruch, Gegensatz oder Textebenenwechsel sprachlich nicht deutlich markiert ist. Gerade hier ergeben sich für Zweitsprachler erhebliche Probleme, da oft syntaktische Hinweise, welche solche Änderungen anzeigen, überlesen werden und zu Fehlverständnissen und falschen Interpretationen führen.

Bei der Fehleranalyse stellte sich oft heraus, dass die Schüler aufgrund verschiedener Gründe (*advance organizer*, Texthinweise, Missverständnisse) zu falschen Annahmen bezüglich des Textes kamen, diese falschen Vorannahmen danach jedoch nicht korrigierten, obwohl im Text eine Reihe von syntaktischen Elementen eine Korrektur des Verständnisfehlers möglich gemacht hätte. An dieser Stelle wird die Bedeutung einer Lesegrammatik deutlich, welche gerade bei den Zweitsprachlern oft nicht in ausreichendem Maß vorhanden ist. Wie die Textanalyse ergab, verlassen sich viele Schüler auf die Textsemantik, um zu einem kohärenten Textbild zu kommen, ohne jedoch der Syntax die gebührende Aufmerksamkeit zu schenken. Hier wäre mit Sicherheit eine lesegrammatische Arbeit angebracht und könnte vor allem zu größerer Sicherheit im Textverstehen führen (vgl. Bernstein 1990; Heringer 1989).

Wenn die Schüler der brasilianischen Klassen mit dem Wortschatz des Vorlagentextes auch keine sehr großen Schwierigkeiten hatten, so fanden sich doch eine Reihe von ungenauen und vagen Vorstellungen bezüglich einer Reihe von Wörtern. Dies verdeutlicht, dass auch hier eine dem Sprachstand angemessene Wortschatzarbeit sinnvoll ist. Hier liegt auch eine der besonderen Aufgaben des anderssprachigen Fachunterrichts, denn es geht zwar vorrangig um die zu vermittelnden Inhalte, diese sind aber auch an ganz bestimmte Sprachformen gebunden, die nicht nur der Zweitsprachler, sondern auch der Muttersprachler lernen muss. In

⁷⁶ Auch Wolff (1985a, 220f) verweist auf die Bedeutung der Erkennbarkeit der Textsorte für das Leseverständnis des Schülers. Im übrigen sind die von ihm dort formulierten Regeln für die Beurteilung der Schwierigkeit eines fremdsprachigen Textes durchaus auch im Rahmen von zweisprachiger Schulbildung anwendbar.

dieser Hinsicht verweist Leisen (1999, 1) sehr zurecht auf den Zusammenhang zwischen Sach- und Sprachlernen und darauf, dass der anderssprachige Fachunterricht nicht grundsätzlich vom muttersprachlichen verschieden ist, sondern dass es sich dabei um einen Fachunterricht handelt, bei dem der sprachliche Aspekt des Lernens verschärft hervortritt. Die Untersuchung zeigte, dass die Schüler oft eine ungefähre Vorstellung haben, oft gelingt es ihnen, diese vage Vorstellung dem Textganzen zu entnehmen, was aber eben auch zu undeutlichen und teilweise falschen Vorstellungen führen kann. Von daher wäre eine diesen Schülern angemessene Wortschatzarbeit eher im Sinne einer Vagheitsreduzierung durchzuführen, die gerade auch die kontextuelle Verwendung des Begriffs einbeziehen müsste.

Eine weitere Schwierigkeit, die relativ häufig sowohl bei deutschen als auch bei brasilianischen Klassen auftrat, war die falsche Verbindung von Textfragmenten. Auf die Gründe dafür, nämlich ein Nichtverstehen des Satzganzen oder ein Vergessen der mit dem Textfragmente verbundenen Elemente, war an entsprechender Stelle bereits eingegangen worden. Für eine Verbesserung in diesem Bereich könnte zum einen die bereits erwähnte Lesegrammatik beitragen. Eine andere Möglichkeit bezieht sich mehr auf Lese- und Gedächtnisstrategien, die dem Schüler dabei helfen können, Texte zu behalten. Hierbei könnte dem Schüler behilflich sein, wenn er nicht sofort den Text als Ganzes angeht. Wie sich zeigte, enthält selbst ein relativ kurzer Text eine Vielzahl von Informationen, die nicht alle behalten werden können. So könnte ein abschnittsweises Lesen und Zusammenfassen der wichtigsten Ideen helfen, dass die einzelnen Informationen an der richtigen Stelle behalten werden. Hierbei handelt es sich um kognitiv anspruchsvolle Prozesse, da ja gerade beim Zusammenfassen bereits entschieden werden muss, welche Informationen als wichtig und welche als unwichtig einzustufen sind. Oft machen die Schüler dies auf einer eher unbewussten Ebene. So fiel bei den Nacherzählungen auf, wieviele Jahreszahlen in den Nacherzählungen angeführt wurden. Dies stellt bereits eine Auswahl des Schülers dar, die er in seiner Schullaufbahn gelernt hat. In dieser Hinsicht deutet die häufige Nennung von Jahreszahlen wohl auf einen an historischen Daten orientierten Geschichtsunterricht hin.

In Bezug auf das Wahrnehmen und Behalten von Textinhalten zeigte eine Analyse der Propositionen, die in den Nacherzählung aufgeführt wurden, eine starke Wellenbewegung. Eine eingehendere Analyse ergab, dass beim Lesen anschauliche Elemente besonders leicht aufgenommen und gut gemerkt werden können. Auch besonders unerwartete und kuriose Dinge oder Geschehnisse prägen sich leicht ein. Dagegen treten Informationen, die neben

solchen herausragenden Elementen stehen, oft in den Hintergrund und werden daher leichter vergessen. Ausserdem werden Informationen, die eher am Textanfang oder am Textende stehen, besser behalten, als Informationen aus dem Mittelteil, wobei es natürlich auch auf die Art der Inhalte ankommt. Das Wissen um diese Prozesse kann dem Lehrer sowohl bei der Auswahl der Texte helfen, als auch bei der Beurteilung, was die Schüler dem Text voraussichtlich entnehmen können.

Als einer der stärksten Textverarbeitungsmechanismen erwies sich in der vorliegenden Studie der Versuch der Schüler, eine Kohärenz im Text zu entdecken. Wo dies aufgrund mangelnden Verständnisses oder wegen eines Fehlverständnisses nicht möglich war, wurden oft kohärenzstiftende Zusätze in die Nacherzählung eingefügt. Dabei ist auch wichtig, dass die Kohärenzstiftung aus dem Blickwinkel des Schülers vorgenommen wird und nicht unbedingt mit dem des Lehrers übereinzustimmen braucht. Die Kenntnis um das Welt- und Fachwissen des Schülers erleichtert es dem Lehrer, ihm bei der Kohärenzbildung behilflich zu sein, vor allem aber auch das offene Gespräch über Ungereimtheiten in einem Text aus der Sicht des Schülers. Bei den in dieser Arbeit untersuchten Nacherzählungen zeigte sich, dass die Analyse von Zusätzen einen hohen Erkenntniswert besitzt und es ist durchaus auch zu überlegen, inwieweit dieses Analyseinstrument im Schulalltag eingesetzt werden kann. So wäre vorstellbar, bei entsprechenden Arbeiten (Klassenarbeiten, Hausaufgaben etc.) einfach einmal auf die Zusätze der Schüler zu achten. Wie gezeigt wurde gibt es eine Reihe von unterschiedlichen Zusätzen, vor allem aber die Unterscheidung zwischen *bridging*-Inferenzen und elaborativen Inferenzen (van Dijk; Kintsch 1983, 51) erscheint in diesem Zusammenhang hilfreich. Während die erste Art den Lehrer darauf hinweist, dass bestimmte Sprünge im Text vom Schüler nicht ohne weiteres geschlossen werden konnten und er daher zusätzliche Elemente in den Text einfügen musste, geben die elaborativen Inferenzen dem Lehrer einen Eindruck von der Ideen- und Gedankenwelt des Schülers, die er anhand des Textes entwickelt hat. In diesem Sinn erscheint es sinnvoll, die Schüler sogar zu Zusätzen zu ermutigen, einfach aufgrund des analytischen Wertes, die sie für den Lehrer haben können.

Abschließend soll zum Bereich der Leseerziehung auch noch darauf hingewiesen werden, dass sich gerade dieses Feld für eine fächerübergreifende Arbeit eignet. So ließe sich eine Zusammenarbeit zwischen dem Fach Deutsch und dem Fach Geschichte sehr gut vorstellen, zum Beispiel im Bereich der Wortschatzarbeit, der Lesegrammatik oder auch der Textstrukturerkennung. Diese Zusammenarbeit könnte gerade auch angesichts der geringen Stundenansätze von Vorteil sein.

7.3 Abschließender Ausblick

In Gesprächen sowohl mit der Schulleitung wie auch mit den deutschen Lehrern wurde immer wieder die Schwierigkeit einer zweisprachigen Ausbildung angesprochen. Obwohl sowohl die Lehrer wie auch die Schulleitung die zweisprachige Schulbildung für wichtig halten, bestand zumindest der Eindruck, dass eine gewisse Frustration vorherrsche, die sich vor allem auf die sprachlichen Schwierigkeiten und geringen Fortschritte der Schüler angesichts eines doch erheblichen Aufwandes von Seiten der Lehrer bezieht. Die pädagogische Arbeit wird als mühsam beurteilt, bei insgesamt geringem Erfolg. Diese Problematik ist auch im Grunde nicht aufhebbar, das pädagogisch-didaktische Bemühen um den Erhalt einer zweiten Sprache in einem weitgehend monolingualen Umfeld ist mühsam (Magin 1990). Gerade angesichts dieser Schwierigkeiten sollten aber auch die Erfolge nicht vergessen werden, die die Begegnungsschulen erreicht haben. Natürlich orientiert sich der Sprach- und Leistungsanspruch eines aus Deutschland kommenden Lehrers an muttersprachlichen Schülern. Im Vergleich dazu haben die Schüler aus den brasilianischen Klassen doch deutliche Sprachschwierigkeiten, weniger im Leseverstehen, wie hier gezeigt werden konnte, aber doch in der Sprachproduktion und in der Sprachrichtigkeit, wie immer wieder bestätigt wurde. So ist die Wahrnehmung vor allem vom Sprachdefizit der Schüler geprägt. Wenn man sich aber einmal klarmacht, dass die meisten dieser Schüler die deutsche Sprache in einem monolingualen Umfeld erlernt und entwickelt haben, allein durch die Sprachkontakte in der Familie, welche zunehmend weniger werden, in erster Linie aber durch die Schule, dann sollte man dieser Leistung der Schüler und der Schule durchaus auch einmal die gebührende Anerkennung erweisen.

Vielleicht verstärkt die weitgehende Trennung des deutschen und des brasilianischen Unterrichts diese Problematik, denn dadurch, dass sich die Erwartung auf einen Unterricht bezieht, der mit dem in Deutschland vergleichbar ist, werden die Schüler automatisch auch an diesem Niveau gemessen, wodurch in vielen Fällen Defizite zu verzeichnen sind, welche zu Frustration führen. Andererseits kommen dadurch die besonderen, auf der Zweisprachigkeit aufbauenden Stärken der Schüler wie z.B. höhere sprachliche Sensibilität und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit auf hohem Niveau nicht in den Blick. In diesem Sinn könnte eine stärkere Integration gerade auch zwischen den deutschen und den brasilianischen Lehrern neue Perspektiven eröffnen, welche sowohl das sprachliche wie auch das fachliche Wissen der Schüler nicht nur unter dem einseitigen Blickwinkel jedes Landes, sondern unter einer umfassenden Perspektive wahrnimmt, welche den Schülern in ihrer Zweisprachigkeit und ihrer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit gerecht wird.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1	Untersuchungsdesign	137
Abbildung 2	Vorlagetext	141
Abbildung 3	Verteilung der Schüler nach Anzahl der Zentraussagen	147
Abbildung 4	Häufigkeit der erwähnten Propositionen in den Nacherzählungen	149
Abbildung 5	Verteilung der Schüler nach Anzahl der Propositionen	154

Tabellen

Tabelle 1	Typen von Zweisprachigkeit	33
Tabelle 2	Verständnis der Kernaussage	145
Tabelle 3	Mittelwerte des Globalverständnisses je Klasse	145
Tabelle 4	Mittelwerte des Globalverständnisses je Land	146
Tabelle 5	Verteilung der Schüler nach Anzahl der Zentraussagen	146
Tabelle 6	Häufigkeit der Nennungen der Propositionen 5 bis 11	150
Tabelle 7	Mittelwerte des Detailverständnisses je Klasse	153
Tabelle 8	Mittelwerte des Detailverständnisses je Land	153
Tabelle 9	Verteilung der Schüler nach Anzahl der Propositionen	153
Tabelle 10	Mittelwerte des Fehlverständnisses je Klasse	155
Tabelle 11	Mittelwerte des Fehlverständnisses je Land	156
Tabelle 12	Verteilung der Schüler nach falsch umgeformten Propositionen / Fehlern	156
Tabelle 13	Verteilung der Schüler nach Fehlerkategorien	177
Tabelle 14	Mittelwerte der Anzahl der Zusätze je Klasse	179
Tabelle 15	Verteilung der Schüler nach Anzahl der Zusätze	180
Tabelle 16	Verteilung der Schüler nach Zusatzkategorien	194

Tabelle 17 Mittelwerte des Konnektorenanteils am Text je Klasse	197
Tabelle 18 Mittelwerte des Konnektorenanteils am Text je Land	197
Tabelle 19 Mittelwerte der Textlänge je Klasse	198
Tabelle 20 Mittelwerte der Textlänge je Land	198
Tabelle 21 Korrelationen der Textvariablen	202
Tabelle 22 Faktorenanalyse der Lesevariablen für die Gesamtgruppe	203
Tabelle 23 Faktorenanalyse der Lesevariablen je Land	203
Tabelle 24 Durchschnittsalter und Geschlecht der Schüler je Klasse	205
Tabelle 25 Bildungsperspektive der Schüler je Klasse	205
Tabelle 26 Durchschnittlicher täglicher Fernseh- und Videokonsum je Klasse	207
Tabelle 27 Durchschnittlicher täglicher Fernseh- und Videokonsum je Land	207
Tabelle 28 Verteilung der brasilianischen Schüler, die in Brasilien Deutsch gelernt haben, nach Sprachpräferenz, Sprachkompetenz und Lesepräferenz	210
Tabelle 29 Detailverständnis und Globalverständnis, verteilt nach Sprachbiographie und Sprachumfeld	211
Tabelle 30 Bildung der Eltern je Klasse	214
Tabelle 31 Bildung der Eltern je Land	214
Tabelle 32 Korrelation der Textfaktoren Kohärenz und Zusatz mit der Bildung der Eltern	215
Tabelle 33 Anzahl der Bücher zu Hause je Klasse	216
Tabelle 34 Anzahl der Bücher zu Hause je Land	217
Tabelle 35 Schulische Faktoren je Klasse	219
Tabelle 36 Korrelationen zwischen schulischen Faktoren und Leseverstehensfaktoren	220
Tabelle 37 Korrelationen zwischen den schulischen Faktoren	222

Literaturverzeichnis

- Abelson, Robert P. (1981). Psychological status of the script concept. **American Psychologist**, vol. 36, nr. 7, 715-729.
- Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (1993). **Perspektiven bilingualen Unterrichts**. Akademiebereich Nr. 224.
- Anderson, John R. (1996). **Kognitive Psychologie**: Eine Einführung. 2. Aufl. Heidelberg: Spektrum, Akad. Verl.
- Apeltauer, Ernst (1992). Sind Kinder bessere Sprachenlerner? **Lernen in Deutschland** 1/1992, 6-19.
- Apeltauer, Ernst (Hrsg.). (1987). **Gesteuerter Zweitspracherwerb**: Voraussetzungen für den Unterricht. München: Hueber.
- Arias, M. Beatriz & Casanova, Ursula (eds). (1993). Bilingual Education: Politics, Practice, and Research. **Ninety-second Yearbook of the National Society for the Study of Education**. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Baddeley, Alan (1986). **Working Memory**. Oxford: Clarendon.
- Baddeley, Alan (1992). Is working memory working? The fifteenth Bartlett Lecture. **The Quarterly Journal of Experimental Psychology**, 44A (1), 1-31.
- Baetens Beardsmore, Hugo (1982). **Bilingualism: Basic Principles**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baetens Beardsmore, Hugo (Hrsg.). (1993). **European Models of Bilingual Education**. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.
- Bahns, Jens; Vogel, Thomas (1992). "Was Hänschen nicht lernt...". Der Faktor Alter beim Fremdsprachenlernen. **Lernen in Deutschland** 1/1992, 20-30.
- Baker, Colin (1993). **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.
- Balboni, Paolo E. (1997). Ladino-Italian bilingual programs in Italy. In: Cummins, Jim; Corson, David (Hrsg.) **Encyclopedia of language and education**. Bd. 5: Bilingual Education. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 143-150.
- Bamberger, Richard (1990). Lesen und Lernen mit Schulbüchern. In der Schule und für das Weiter- und Umlernen im späteren Leben. Biglmaier, Franz (Hrsg.). **Hat Lesen Zukunft**. Kongreßbericht. Berlin: Freie Universität, 158-163.
- Baumann, Klaus-Dieter (1995). Die psychologisch-kognitive Erweiterung der Fachsprachenforschung. In: Busch-Lauer, Ines-Andrea; Fiedler, Sabine; Ruge, Marion (Hrsg.). **Texte als Gegenstand linguistischer Forschung und Vermittlung**. Festschrift für Rosemarie Gläser. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Baumann, Manfred (1982). **Lernen aus Texten und Lehrtextgestaltung**. Berlin: Volk und Wissen.
- Bauvois, Jeannie (1996). Pérennisation ou évolution du mythe national? L'Histoire enseignée dans les lycées allemands et français des années 1920 aux années 1950. **Internationale Schulbuchforschung**, 18, 351-372
- Bernstein, Wolf Z. (1990). **Leseverständnis als Unterrichtsziel**: sprachliches und methodisches Grundwissen für den Lehrer im Fach Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Groos.

- Bertram, Hans-Bodo (1998). Das deutsche Auslandsschulwesen in der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik. **Der deutsche Lehrer im Ausland**, 45. Jg., 3:133-141.
- Biere, B.U. (1991). **Textverstehen und Textverständlichkeit**. Heidelberg: Groos.
- Biglmaier, Franz (1990). Leselernentwicklung bei deutsch- und englischsprachigen Kindern. In: Biglmaier, Franz (Hrsg.). **Hat Lesen Zukunft**. Kongreßbericht. Berlin: Freie Universität, 58-71.
- Bildung und Erziehung (1997). Themenheft: **Zweisprachige Schulen**.
- Birkenfeld, Helmut (1985). Diskussion Physik plus Deutsch. **Der deutsche Lehrer im Ausland**. 1985, 3, S. 18-20.
- Birkenfeld, Helmut (1987). Ein Fachsprachenprogramm. **Der deutsche Lehrer im Ausland**, 1987, 1, S. 29-32.
- Blachford, Dongyan Ru (1997). Bilingual education in China. In: Cummins, Jim; Corson, David (Hrsg.) **Encyclopedia of language and education**. Bd. 5: Bilingual Education. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 157-165.
- Bleyhl, Werner (1990). Lesen- und Schreibenlernen ist wie das Lernen einer Fremdsprache, ein hochkomplexer, nicht-linearer Prozeß, nämlich der Erwerb eines neuen sprachlichen Symbolsystems. In: Biglmaier, Franz (Hrsg.). **Hat Lesen Zukunft**. Kongreßbericht. Berlin: Freie Universität, 41-48.
- Bleyhl, Werner (1994). Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In: Bausch, K.-R., u.a. (Hrsg.). **Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht**. Tübingen: Narr, 9-20.
- Boos-Nünning, Ursula; Hohmann, Manfred; Reich, Hans H. (1976). **Integration ausländischer Arbeitnehmer**. Schulbildung ausländischer Kinder. Eichholzverlag.
- Boseker, Barbara J. (1994). The disappearance of American Indian languages. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, vol. 15, Nr 2 & 3, 147-160.
- Bransford, John D.; Barclay, J. Richard; Franks, Jeffery J. (1972). Sentence Memory: a constructive versus interpretative approach. **Cognitive Psychology** 3, 193-209.
- Bransford, John D.; Franks, Jeffery J. (1972). The abstraction of linguistic ideas. **Cognitive Psychology** 2, 331-350.
- Bredella, Lothar & Christ, Herbert (1995). Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hrsg.), **Didaktik des Fremdverstehens**. Tübingen: Narr, S. 8-19.
- Buhlmann, Roesmarie; Fearn, Anneliese (1987). **Handbuch des Fachsprachenunterrichts**. Unter besonderer Berücksichtigung naturwiss.-technischer Fachsprachen. Berlin; München: Langenscheidt.
- Butzkamm, Wolfgang (1993). **Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache**. 2., verb. und erw. Aufl. Tübingen, Basel: Francke.
- Casanova, Ursula; Arias, M. Beatriz (1993). Contextualizing bilingual education. In: Arias, M. Beatriz & Casanova, Ursula (eds). **Bilingual Education: Politics, Practice, and Research**. Ninety-second Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: National Society for the Study of Education, 1-36.
- Cheshire, Jenny; Moser, Lise-Marie (1994). English as a cultural symbol: the case of advertisements in french-speaking Switzerland. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, vol. 15, n° 6, 451-469.

- Christ, Herbert (1991), **Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000**. Sprachpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen: Narr.
- Clark, Herbert H.; Clark, Eve V. (1977). **Psychology and Language**. An introduction to psycholinguistics. New York u.a.: Harcourt Brace Jovanovich.
- Colégio Humboldt 1916-1986. 70 anos.
- Cummins, J. (1982). Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.). **Bilinguale und multikulturelle Erziehung**. Würzburg: Königshausen und Neumann, 34-43.
- Cummins, Jim; Swain, Merrill (1986). **Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice**. London, New York: Longman.
- Cummins, Jim; Corson, David (Hrsg.). (1997). **Encyclopedia of language and education**. Bd. 5: Bilingual Education. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Davatz, Thomas (1941). **Memórias de um colono no Brasil (1850)**. São Paulo: Livraria Martins.
- Deppner, Jutta (1989). **Fachsprache der Chemie in der Schule**: empirische Untersuchung zum Textverständnis und Ansätze zur sprachlichen Förderung türkischer und deutscher Schülerinnen und Schüler. Heidelberg: Groos.
- Doderer, Ingrid (1991). **Fremde Texte lesen**. Wege zum Verstehen anderer Kulturen durch Leseförderung im Fremdsprachenunterricht. München: Iudicium.
- Dörr, Margarete (1981). Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland-Neuere Entwicklungen, gegenwärtige Positionen und offene Fragen. In: Twellmann, Walter (Hrsg.). **Handbuch Schule und Unterricht**. Düsseldorf: Schwann, Bd. 5.1, S. 429-446.
- Dreher, Martin (1995). O fenômeno imigratório alemão para o Brasil. **Estudos Leopoldenses**, vol. 31, Nr. 142, 59-82.
- Edmonson, Willis; House, Juliane (1993). **Einführung in die Sprachlehrforschung**. Tübingen; Basel: Francke.
- Edwards, John (1994). **Multilingualism**. London, New York: Routledge.
- Endt, Ernst (1993). Modelle bilingualen Unterrichts: Beispiele aus Kanada und Europa. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, **Perspektiven bilingualen Unterrichts**. Akademiebereich Nr. 224, 7-22.
- Figueiredo, Francisco José Quaresma (1997). **Aprendendo com os erros**. Uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. Goiânia: Editora da UFG.
- Fishman, Joshua A. (1975). **Soziologie der Sprache**. München: Hueber.
- Fishman, Joshua A; Conrad, Andrew W.; Rubal-Lopez, Alma (eds.). (1996). **Post-Imperial English: status change in former British and American colonies, 1940 - 1990**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Fittbogen, Gottfried (1929). **Was jeder Deutsche von Grenz- und Auslandsdeutschum wissen muss**. München, Berlin: Oldenburg.
- Fouquet, Carlos (1974). **Der deutsche Einwanderer und seine Nachkommen in Brasilien**. 1808 - 1824 - 1974. São Paulo, Porto Alegre: Insituto Hans Staden und Federação dos Centros Culturais "25 de Julho".
- French, Michael P. (1990). Increasing metacognitive awareness through reflective reading. In: Biglmaier, Franz (Hrsg.). **Hat Lesen Zukunft**. Kongreßbericht. Berlin: Freie Universität, 204-212.

- Fritz, Angela (1990). Lesen in Österreich. Standortbestimmung einer Kulturtechnik. In: Biglmaier, Franz (Hrsg.). **Hat Lesen Zukunft**. Kongreßbericht. Berlin: Freie Universität, 49-57.
- Fthenakis, Wassilios; Sonner, Adelheid; Thrul, Rosemarie; Walbiner, Waltraud (1985). **Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes**. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber.
- Gans, Herbert J. (1979). Symbolic Ethnicity: the future of ethnic groups and cultures in America. **Ethnic and Racial Studies**, vol 2, 1:1-20.
- Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. (1972). **Attitudes and motivation in second-language learning**. Rowley.
- Garrod, Simon (1992). Psycholinguistic processes in the comprehension of written texts. In: Stein, Dieter (Hrsg.). **Cooperation with written texts: the pragmatics and comprehension of written texts**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 83-102.
- Gernsbacher, Morton Ann; Givón, T. (Hrsg.). (1995). **Coherence in spontaneous text**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gertz, René (1991). **O perigo alemão**. Porto Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS.
- Giesecke, Hermann (1996). **Das Ende der Erziehung: neue Chancen für Familie und Schule**. Um ein Vorw. erg. Ausg. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gläser, Rosemarie (1990). **Fachtextsorten im Englischen**. Tübingen: Narr.
- Götze, Lutz (1995). Das Lesen in der Fremdsprache. Neure Erkenntnisse der Hirnforschung. In: Jahrbuch **Deutsch als Fremdsprache**. München: Iudicium, 61-74.
- Graf, Peter (1987). **Frühe Zweisprachigkeit und Schule**: empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern. München: Hueber.
- Graf, Peter (1997). **Lernen in zwei Sprachen**. Konzeptuelle Grundlagen. Bildung und Erziehung, 50, 1/1997, 23-49.
- Groeben, Norbert (1982). **Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit**. Münster/Westfalen: Aschendorff.
- Hacker, Hartmut (1983). Kodifizierte Bestimmungsfaktoren curricularer Lernereignisse: Schulbücher. In: Hameyer, Uwe; Frey, Karl; Haft, Henning (Hrsg.). **Handbuch der Curriculumforschung**: Übersichten zur Forschung. Weinheim, Basel: Beltz, S.351-360.
- Hammerly, Hector (1989). **French Immersion**. Myths and Reality. Calgary, Alberta: Detselig.
- Hartung, Wolfdietrich (1991). Der Text als Repräsentation von Bewußtseinsinhalten. In: Hartung, Wolfdietrich (Hrsg.). **Kommunikation und Wissen**. Annäherungen an ein interdisziplinäres Forschungsgebiet. Berlin: Akademie, 218-250.
- Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.). (1996). **Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache** mit Videobeispielen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hergt, Tobias (1998). Bilingualer Sachfachunterricht und bilinguales Profil in der Lehrerbildung (Englisch) in Nordrhein-Westfalen. **Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis**, 51. Jg., 1:16-25.
- Heringer, Hans Jürgen (1989). **Lesen lehren lernen**. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. Tübingen: Niemeyer.

- Hermann-Brennecke, Gisela (1992). Zur Verunsicherung von Wahrnehmungsmustern durch fremde Sprachen. In: Erdmenger, Manfred (Hrsg.) **Interkulturelle Bildung und Sprachen**. Englisch, Französisch, Hopi, Walisisch. Braunschweig: Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik. 35-46.
- Hildebrand, Bodo; Sting, Stephan (1995). Erziehung und kulturelle Identität. In: Hildebrand, Bodo; Sting, Stephan (Hrsg.). **Erziehung und kulturelle Identität**. Beiträge zur Differenz päd. Traditionen und Konzepte in Europa. Münster; New York: Waxmann, 9-24.
- Hilpert, Hans-Eberhard (1989). **Geschichtsdidaktische Innovation in der Bundesrepublik Deutschland**: Lehrpläne und Schulbücher am Beispiel ihrer Darstellung von Kirchenreform und Investiturestreit. Stuttgart: Steiner.
- Hörmann, Hans (1994). **Meinen und Verstehen**: Grundzüge einer psychologischen Semantik. 4. Aufl. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Hornberger, Nancy H. (1991). Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: García, Ofelia (ed). **Bilingual Education**. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman. Vol 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 215-234.
- Hughes, Arthur (1989). **Testing for Language Teachers**. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Imhof, Arthur E. (1988). **Die Lebenszeit: Vom aufgeschobenen Tod und von der Kunst des Lebens**. München: Beck.
- Just, Marcel A.; Carpenter, Patricia A. (1987). **The Psychology of Reading and Language Comprehension**. Boston u.a.: Allyn and Bacon.
- Karcher, Günther L. (1994). **Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache**: Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlektik. 2., verb. Aufl. Heidelberg: Groos.
- Kaufmann, Göz (1997). **Varietätendynamik in Sprachkontaktsituationen**. Attitüden und Sprachverhalten russlanddeutscher Mennoniten in Mexiko und den USA. Frankfurt a. M.: Lang.
- Kern, Arthur (1965a). Einleitender Überblick. In: Kern, Artur (Hrsg.). **Die Idee der Ganzheit in Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Didaktik**. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 1-10.
- Kern, Arthur (1965b). Der Zusammenhang zwischen Ganzheitspsychologie und ganzheitlichem Leseverfahren. In: Kern, Artur (Hrsg.). **Die Idee der Ganzheit in Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Didaktik**. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 22-41.
- Kielhöfer, Bernd. (1991). Frühkindlicher Bilingualismus. In: Bausch, Karl-Richard; u.a. (Hrsg.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 2. Aufl. Tübingen: Francke, 359-363.
- Kielhöfer, Bernd; Jonekeit, Sylvie (1998). **Zweisprachige Kindererziehung**. 10. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.
- Kintsch, Walter (1995). How readers construct situation models for stories. The role of syntactic cues and causal inferences. In: Gernsbacher, Morton Ann; Givón, T. (Hrsg.). **Coherence in spontaneous text**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 139-160.
- Kloss, Heinz (1966). German-American Language Maintenance Efforts. In: Fishman, Joshua A. (Hrsg.). **Language Loyalty in the United States**. The Hague, 206-252.

- Kohn, (1981). Muttersprachlicher Transfer im natürlichen Zweitspracherwerb. In: **Sprache: Lehren - Lernen**. Tübingen: Narr, 95-98.
- Königer, Klaus (1993). Bilingualer Geschichtsunterricht am Käthe-Kollwitz-Gymnasium München. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen. **Perspektiven bilingualen Unterrichts**. Akademiebereich Nr. 224, 71-97.
- Kronenberg, Werner (1993). Europäische Vergangenheit und ihre Bewältigung - der Beitrag des bilingualen Geschichtsunterrichts zur mehrsprachigen Gestaltung der Zukunft. **Der fremdsprachliche Unterricht Französisch**, 27. Jg., 1:30-37.
- Kuhn, Annette (1982). Geschichtsdidaktik seit 1968. Zur Entstehungsgeschichte einer schwierigen wissenschaftlichen Disziplin. In: Bergmann, K. & Schneider, G. (Hrsg.). **Gesellschaft-Staat-Geschichtsunterricht**. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. S. 415.
- Kuhs, Katharina (1987). Fehleranalyse am Schülertext. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.). **Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen für den Unterricht**. München: Hueber, 173-206.
- Lado, Robert (1971). **Testen im Sprachunterricht**. Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstest im Fremdsprachenunterricht. Aus dem Amerikanischen. München: Hueber
- Lambert, Wallace E. (1982). Die zwei Gesichter zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.). **Bilinguale und multikulturelle Erziehung**. Würzburg: Königshausen und Neumann, 44-50.
- Lauer, J.; Menrath, B. (1995). Brücke zwischen Deutschland und der Welt. Im Aufwind: Deutsche schulische Arbeit im Ausland. **Begegnung: Deutsche Schulen im Ausland**, 2/95, 3-10.
- Leffa, Vilson J. (1994). Students as ESP teachers: an investigation of successful students' assumptions on reading and methodology. In: Leffa, Vilson J. (Hrsg.). **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 265-272.
- Leffa, Vilson J. (Hrsg.). (1994). **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade
- Lege, Klaus-Wilhelm (Hrsg.). (1994). **Brasilianische Unternehmen mit deutschem Kapital**. São Paulo: Deutsch-Brasilianische Industrie- und Handelskammer.
- Lehmann, Rainer H. u.a. (1995). **Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen**. Weinheim; Basel: Beltz.
- Lehrerzeitung. Vereinsblatt des Deutschen Katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul**. (ab 1934: Vereinsblatt des Deutschbrasilianischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul). Porto Alegre: Typografia do Centro, 1907-1939
- Leisen, Josef (1991). Über Sprachprobleme im deutschsprachigen Fachunterricht am Beispiel des Physikunterrichts. In: **Zielsprache Deutsch** 22,3 (1991), 143-151.
- Leisen, Josef (Hrsg.). (1999). **Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht**. Bonn: Varus.
- Lin, Angel Mei Yi (1997). Bilingual education in Hong Kong. In: Cummins, Jim; Corson, David (Hrsg.) **Encyclopedia of language and education**. Bd. 5: Bilingual Education. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 281-289.
- Luft, Robert (1996). Gemeinsame europäische Perspektiven für den Geschichtsunterricht? Tagung des Europarats in Prag. **Internationale Schulbuchforschung**, 18, 108-110.

- Magin, Dieter (1990). Gegen Gebote und Thesen oder für das mühsame Betreiben didaktischen Denkens. **Der deutsche Lehrer im Ausland**, 1990, S.122-127.
- Malakoff, Marguerite; Hakuta, Kenji (1990). History of Language Minority Education in the United States. In: Padilla, Amado M.; Fairchild, Halford H.; Valadez, Concepción M. (eds). **Bilingual Education. Issues and Strategies**. Newbury Park: Sage, 27-43.
- Mäsch, Nando (1981). Sachunterricht in der Fremdsprache an Gymnasien mit deutsch-französisch bilingualem Zug. **Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis**, 34. Jg., 1:18-28.
- Mäsch, Nando (1993). Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsgangs an Gymnasien in Deutschland. **Der fremdsprachliche Unterricht Französisch**, 27. Jg., 1:4-8.
- Masemann, Vandra Lea (1982). Zweisprachige Erziehung in den Vereinigten Staaten: Übergang oder Erhaltung? In: Swift, James (Hrsg.). **Bilinguale und multikulturelle Erziehung**. Würzburg: Königshausen und Neumann, 51-62.
- Mayer, Ulrich (1986). **Neue Wege im Geschichtsunterricht?**: Studien zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik u.d. Geschichtsunterrichts i. d. westl. Besatzungszonen u. in d. BRD 1945-1953. Köln, Wien: Böhlau.
- Mc Laughlin, Barry; Mc Leod, Beverly (1997). Lernen in einer Zweitsprache. Entwicklungen in den USA. **Bildung und Erziehung**, 50, 1/1997, 9-21.
- Meiers, Kurt (1990). Hat Lesen Zukunft? In: Biglmaier, Franz (Hrsg.). **Hat Lesen Zukunft**. Kongreßbericht. Berlin: Freie Universität, 23-40.
- Meusemann, Helga (1987). Geschichte als bilinguales Sachfach im deutsch-französischen Bildungsgang. **Der fremdsprachliche Unterricht**, 21 Jg., 84:26-29.
- Mitteilungen des Katholischen Lehrer- und Erziehungsvereins Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Typografia do Centro, 1900 - 1906.
- Monteiro, Maria (1990), **Deutsche Fachsprachen für Studenten im Ausland am Beispiel Brasiliens**. Heidelberg: Groos.
- Multhaupt, Uwe (1992). Mentale Repräsentationen und Lernprozesse: Didaktische Anmerkungen zu psycholinguistischen Theorien. In: Multhaupt, Uwe; Wolff, Dieter (Hrsg.). **Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik**. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 72-100.
- Multhaupt, Uwe; Wolff, Dieter (Hrsg.). (1992). **Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik**. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Munsberg, Klaus (1996). Fachsprachen. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.). **Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen**. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 300-330.
- Mütter, Bernd (1995). **Historische Zunft u. historische Bildung**: Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Niemetz, Gerold (1990). Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. In: Niemetz, Gerold (Hrsg.). **Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik**. Stuttgart: Metzler, 1-11.
- Nübold, Peter (1992). Formen der Fachsprachenvermittlung. In: Erdmenger, Manfred (Hrsg.) **Interkulturelle Bildung und Sprachen**. Englisch, Französisch, Hopi, Walisisch. Braunschweig: Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik. 133-142.
- Oberacker, Karl H.; Ilg, Karl (1979). Die Deutschen in Brasilien. In: Fröschle, Hartmut (Hrsg.). **Die Deutschen in Lateinamerika**. Schicksal und Leistung. Tübingen, Basel: Horst Erdmann.

- Oldenburg, Hermann (1992). **Angewandte Fachtextlinguistik**. 'Conclusions' und Zusammenfassungen. Tübingen: Narr.
- Oliveira, Paulo S. X. (1991). Falante nativo: necessariamente o melhor professor? **Projekt** Nr. 5, 28-33.
- Ouellet, Micheline (1990). **Synthèse historique de l'immersion française au Canada suivie d'une bibliographie sélective et analytique**. Quebec: Centre international de recherche sur l'aménagement linguistique.
- Padilla, Amado M.; Fairchild, Halford H.; Valadez, Concepción M. (eds). (1990). **Bilingual Education**. Issues and Strategies. Newbury Park: Sage.
- Padilla, Raymond V. (ed). (1980). **Ethnoperspectives in Bilingual Education Research**, Vol II: Theory in Bilingual Education. Ypsilanti: Eastern Michigan University.
- Parigger, Harald (1994). **Geschichte erzählt**: Von der Antike bis zum 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor.
- Parodi, Teresa (1998). **Der Erwerb funktionaler Kategorien im Deutschen**: Eine Untersuchung zum bilingualen Erstspracherwerb und zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr.
- Peñalosa, Fernando (1980). Chicano bilingualism and the world system. In: Padilla, Raymond V. (ed). **Ethnoperspectives in Bilingual Education Research**, Vol II: Theory in Bilingual Education. Ypsilanti: Eastern Michigan University, 3-17.
- Persson, Ulla-Britt (1990). "When I read a story I make little pictures in my head." About pupil's awareness of text structure and strategy use in reading. In: Biglmaier, Franz (Hrsg.), **Hat Lesen Zukunft**. Kongreßbericht. Berlin: Freie Universität, 234-243
- Pilzecker, Burghard (1998). **Sprachen als Fach und als Medium im Sachfachunterricht**. Unter besonderer Berücksichtigung der Sprache Englisch an einer deutschen Begegnungsschule in Südafrika. Frankfurt a. Main, u.a.: Peter Lang.
- Pishwa, Hanna (1998). **Kognitive Ökonomie im Zweitspracherwerb**. Tübingen: Narr.
- Pohl, Inge (1993), Mitbedeutetes im Text. In: Bartels, G. & Pohl, Inge (Hrsg.). **Wortschatz - Satz - Text**. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 381-396.
- Postman, Neil (1988). **Wir amüsieren uns zu Tode**. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt a. Main: Fischer.
- Raasch, Albert (1995). Bilingualer Unterricht. Eine Problemskizze. **Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis**, 2/1995, 103
- Rehbein, J. (1987). Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.). **Gesteuerter Zweitspracherwerb**: Voraussetzungen für den Unterricht. München: Hueber, 113-172.
- Reich, Hans H. & Pörnbacher, Ulrike (Hrsg.). (1993). **Interkulturelle Didaktiken**. Fächerübergreifende und fächerspezifische Ansätze. Münster, New York: Waxmann.
- Reich, Hans H.; Yakut, Atilla (1986). Sprachliche Probleme beim Verstehen berufsorientierter Texte. In: Yakut, Atilla u.a. (Hrsg.). **Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt**: türkische Jugendliche suchen einen Beruf. Berlin: EXpress, S.343-388.
- Rickheit, Gert; Günther, Udo; Sichelschmidt, Lorenz (1992). Coherence and coordination in written text: Reading time studies. In: Stein, Dieter (Hrsg.). **Cooperation with written texts**: the pragmatics and comprehension of written texts. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 103-128.

- Rickheit, Gert; Strohner, Hans (1993). **Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung: Modelle, Methoden, Ergebnisse**. Tübingen, Basel: Francke.
- Roche, Jean (1969). **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul**. 2 Bände. Porto Alegre: Editora Globo.
- Rohlfes, Joachim (1997). **Geschichte und ihre Didaktik**. 2., bibliographisch erg. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Romaine, Suzanne (1995). **Bilingualism**. Second Edition. Oxford: Blackwell.
- Rombach, Josef (1965). Untersuchungen über das Gestaltprinzip im ganzheitlichen Lesen. In: Kern, Artur (Hrsg.). **Die Idee der Ganzheit in Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Didaktik**. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 86-108.
- Rumelhart, David E.; McClelland, James (1982). An interactiv activation model of context effects in letter perception: Part 2. The contextual enhancement effect and some tests and extensions of the model. **Psychological Review**, vol. 89, nr. 1, 60-94.
- Rüsen, Jörn (1996). Historische Sinnbildung durch Erzählen. Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft u. der Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrative Faktoren. **Internationale Schulbuchforschung**, 18, 501-544.
- Sauer, Françoise; Heister, Irene (1993). Bilingualer Unterricht in Rheinland-Pfalz. **Der fremdsprachliche Unterricht Französisch**, 27. Jg., 1:17-23.
- Schneider, Gerhard (1990). Die Entwicklung der Geschichtsdidaktik seit den frühen siebziger Jahren. In: Niemetz, Gerold (Hrsg.). **Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik**. Stuttgart: Metzler, 12-43.
- Schnotz, Wolfgang (1994). **Aufbau von Wissensstrukturen**. Untersuchungen zur Kohärenzbildung bei Wissenserwerb mit Texten. München: Psychologische Verlagsunion.
- Schrader, Heide (1996). **Von Lesern und Texten**. Fremdsprachdidaktische Perspektiven des Leseverstehens. Hamburg: Kovac.
- Schulz-Hageleit, Peter (1973). **Wie lehrt man Geschichte heute?** Vorschläge und Materialien für ein umstrittenes Fach. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schwarz, Monika (1994). Kognitive Semantik - State of the Art und Quo vadis? In: Schwarz, Monika (Hrsg.). **Kognitive Semantik / Cognitive Semantics**. Ergebnisse, Probleme, Perspektiven. Tübingen: Narr, S.9-21.
- Schwenk, Helga, (1988). **Das Sprachvermögen zweisprachiger türkischer Schüler**. Tübingen: Narr.
- Schwitalla, Johannes (1997). **Gesprochenes Deutsch: eine Einführung**. Berlin: Erich Schmidt.
- Shaaban, Kassim Ali (1997). Bilingual education in Lebanon. In: Cummins, Jim; Corson, David (Hrsg.). **Encyclopedia of language and education**. Bd. 5: Bilingual Education. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 251-259.
- Spolsky, Bernard (1989). **Conditions for second language learning**. Introduction to a general theory. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, Otto; u.a. (1998). **Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I**. Bern; Aarau: NFP 33, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

- Stölting, Wilfried (1987). Affektive Faktoren im Fremdspracherwerb. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.). **Gesteuerter Zweitspracherwerb**: Voraussetzungen für den Unterricht. München: Hueber, 99-110.
- Sudhölter, Jürgen (1995). Bilinguale Zweige in der nordrhein-westfälischen Sekundarstufe I. **Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis**, 2/1995, 104-106.
- Swain, Merrill (1997). French immersion programs in Canada. In: Cummins, Jim; Corson, David (Hrsg.). **Encyclopedia of language and education**. Bd. 5: Bilingual Education. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 261-269.
- Tanenhaus, Michael; Leiman, James M. (1979). Evidence for multiple stages in the processing of ambiguous words in syntactic contexts. **Journal of verbal learning and verbal behavior** 18, 427-440.
- Taylor, W.L. (1953), Cloze-procedure: a new tool for measuring reasoning. **Journalism Quarterly**, 1953, 30, 415-433.
- Taylor, W.L. (1956), Recent development in the use of close-procedure. **Journalism Quarterly** 1956, 33, 42-48.
- Thomas, Joachim (1997). Die Funktion kognitiver Ressourcen im Leseprozess. **Zeitschrift für Pädagogische Psychologie**, 11(2), 75-83.
- Tiemann, Joachim (1998). Begegnung brasilianischer und deutscher Pädagogik. **Der deutsche Lehrer im Ausland**, 45. Jg., 1:32-37.
- Tonjes, Marian J. (1990). Metacognition and reading: Some practical applications. In: Biglmaier, Franz (Hrsg.). **Hat Lesen Zukunft**. Kongreßbericht. Berlin: Freie Universität, 244-248.
- Tucker, G. Richard (1991). Cognitive and social correlates of bilinguality. In: Cooper, Robert L.; Spolsky, Bernard (eds.). **The influence of language on culture and thought**. Essays in honor of Joshua A. Fishman's sixty-fifth birthday. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 101-112.
- van Dijk, Teun A.; Kintsch, Walter (1983). **Strategies of Discourse Comprehension**. Orlando, u.a.: Academic Press
- Vögeding, Joachim (1990). Sechs Thesen zum Fachsprachenunterricht. **Der Deutsche Lehrer im Ausland**, 1990, 1, S. 35-40.
- Vögeding, Joachim (1992). Deutschsprachiger Fachunterricht für fremdsprachige Schüler an Deutschen Auslandsschulen - ein Prüfstein für die Glaubwürdigkeit auswärtiger Kulturpolitik. In: **Zielsprache Deutsch** 23,2, S.75-82.
- Vögeding, Joachim (1995). "Wenn in einem gesättigten Wasser Kochsalz gibt ...". **Zur Lernbarkeit naturwissenschaftlicher Fächer in der Fremdsprache Deutsch am Beispiel eines deutschsprachigen Chemieunterrichts in der Türkei**. Heidelberg: Groos.
- Weimer, Wendy P. (1980). Factors affecting native language maintenance. In: Padilla, Raymond V. (ed). **Ethnoperspectives in Bilingual Education Research**, Vol II: Theory in Bilingual Education. Ypsilanti: Eastern Michigan University, 35-46.
- Weinreich, Uriel (1976). **Sprachen in Kontakt**: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. München: Beck.
- Westhoff, Gerard J. (1987). **Didaktik des Leseverstehens**. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. Ismaning: Hueber.

- Willems, Emílio (1946). **A aculturação dos alemães no Brasil**. Estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Wittenbrock, Rolf (1995). Geschichte als bilinguales Sachfach? Erfahrungen und Überlegungen an einer binationalen Schule. **Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis**, 2/1995, 107 – 115.
- Wode, Henning (1995). **Lernen in der Fremdsprache**. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. München: Hueber.
- Wolff, Dieter (1985a). Textverständlichkeit und Textverstehen: wie kann man den Schwierigkeitsgrad eines authentischen fremdsprachlichen Textes bestimmen? **Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis**, 38, 211-221.
- Wolff, Dieter (1985b). Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache. **Studium Linguistik**, 17/18, 162-174.
- Wolff, Dieter (1990). Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. **Die Neueren Sprachen**, 89, 6, 610-625.
- Wolff, Dieter (1998). Neue Lerntheorien - Neue Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. **Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis**, 51. Jg., 4:197-202.
- Zimmer, Hubert D. (1989a). Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache. In: Eggers, Dietrich (Hrsg.). **Didaktik Deutsch als Fremdsprache**. Hörverstehen-Leseverstehen-Grammatik. Regensburg, 1-20.
- Zimmer, Hubert D. (1989b). Antizipationsprozesse: Voraussetzung für verstehendes Hören und Lesen. In: Eggers, Dietrich (Hrsg.). **Didaktik Deutsch als Fremdsprache**. Hörverstehen-Leseverstehen-Grammatik. Regensburg, 31-38.

Anhang

1. Leseverständnistest und Fragebogen für die Schüler aus den brasilianischen Klassen

Leseverständnis von Geschichtstexten

Ziel und Verwendungszweck:

Dieser Test ist keine Klassenarbeit und es gibt keine Noten darauf.

Er dient dazu, das Leseverständnis von zweisprachigen Schülern zu untersuchen sowie einige Daten zu erheben (Schüler/in, Sprachbiographie, schulische Aspekte, Freizeit) und bildet die Grundlage meiner Doktorarbeit.

Der Test ist anonym (keine Namen).

Arbeitshinweise:

Arbeite bitte die Texte und Aufgaben genau in der vorgegebenen Reihenfolge durch, zurückblättern ist nicht erlaubt.

Löse die Aufgaben so gut wie Du kannst, aber mache Dir keine Gedanken, wenn Du einmal eine Frage nicht so gut beantworten kannst.

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

Beantworte nun bitte zuerst die folgenden Fragen!

Hast Du vorher schon etwas über Rußland gehört?

Ja, sehr viel Ja, schon einiges Ja, ein bißchen Nein, noch nichts

Weißt Du schon etwas über die russische Geschichte?

Ja, sehr viel Ja, schon einiges Ja, ein bißchen Nein, noch nichts

Wenn ja, was? (Nur Stichpunkte, kann auch auf Portugiesisch sein)

I. Text 1

Dieser Text berichtet von Rußland im 19. Jahrhundert.

Rußland erlebte 1917 eine Revolution, aus der der erste sozialistische Staat, die Sowjetunion, hervorging. Die kommunistischen Führer Rußlands haben die Zarenherrschaft abgelöst, setzten jedoch in vielem die Politik aus dem Zarenreich fort.

- Welche Politik machten die Zaren im 19. Jh.?

Lies nun den Text bitte gründlich durch, so daß Du nachher die wichtigsten Gedanken wiedergeben kannst.

Ausdehnung nach Osten. Im 19. Jh, wurde Sibirien, das schon lange zum russischen Zarenreich gehörte, planmäßig besiedelt und wirtschaftlich erschlossen. Auf Alaska konnte der Zar verzichten. Er verkaufte das riesige Gebiet für 7 Millionen Rubel an die USA. In Zentralasien rückte der Zar die russische Grenze immer weiter nach Osten und Süden voran: Turkestan, Taschkent, Samarkand, Buchara und weitere Chanate wurden dem russischen Reich als Kolonien einverleibt. „Wir brauchen die Eroberung Asiens,“, schrieb der Dichter Dostojewskij 1881, „weil Rußland nicht nur in Europa, sondern auch in Asien liegt, weil der Russe nicht nur Europäer, sondern auch Asiate ist. Und noch mehr als das: in Asien liegen vielleicht noch mehr unsere Hoffnungen als in Europa.“

Schon 1858/60 hatte man China in „ungleichen Verträgen,“ gezwungen, das Gebiet an Amur und Ussuri an Rußland abzutreten. 1850 wurde Wladiwostok (zu deutsch: „Beherrsche den Osten,“) am Pazifischen Ozean gegründet, 1875 gewann Rußland die Insel Sachalin. „Wo einmal die russische Fahne aufgezogen ist“, hieß es in St. Petersburg, „da soll sie nicht wieder heruntergeholt werden.“ Rußland brauchte keine überseeischen Kolonien; mit Nordasien hatte es ein Riesengebiet, das es wirtschaftlich nutzen konnte, denn viele Rohstoffe lagern dort. Wichtig für die Erschließung dieses großen Gebietes war der Bau der Transsibirischen Eisenbahn (1891-1904).

Worterklärung

Zar: Kaiser von Rußland (kommt von "Caesar")

Wenn Du den Text gründlich durchgelesen hast, dann schließe die Augen und versuche Dir den geschilderten Sachverhalt vorzustellen. Blättere nun um.

II. Fragebogen

Lies bitte die folgenden Fragen genau durch und beantworte sie so gut wie möglich!

Bei den meisten Fragen mußt Du nur ein Kreuz in das Kästchen vor der richtigen Antwort machen. Oft sind auch mehr als eine Antwort möglich.

Wie alt bist Du? _____ Mädchen Junge

Was sind Deine Zukunftspläne?

- Ich werde voraussichtlich nur bis zur 11. Klasse auf der Schule bleiben.
 Ich werde voraussichtlich das Abitur machen.
 Ich möchte nach der Schule eine Berufsausbildung machen.
 Ich möchte nach der Schule studieren.
 in Brasilien in Deutschland in einem anderen Land
 Ich weiß noch nicht.

Welche Sprache hast Du als kleines Kind zuerst gesprochen?

- Portugiesisch Deutsch
 beide gleichzeitig
 eine andere Sprache; welche? _____

Wo hast Du Portugiesisch gelernt? Wie alt warst Du da?

- in Brasilien in Deutschland Wie alt warst Du da? _____ Jahre
 zu Hause
 mit Freunden
 in der Schule
 woanders; wo? _____

Wo hast Du Deutsch gelernt? Wie alt warst Du da?

- in Brasilien in Deutschland Wie alt warst Du da? _____ Jahre
 zu Hause
 mit Freunden
 in der Schule
 woanders; wo? _____

Mit wem und wie oft sprichst Du heute Portugiesisch?

- mit meinem Vater
 immer meistens manchmal selten nie
 mit meiner Mutter
 immer meistens manchmal selten nie
 mit meinen Großeltern
 immer meistens manchmal selten nie
 mit meinen Geschwistern
 immer meistens manchmal selten nie
 mit meinen Freunden
 immer meistens manchmal selten nie
 mit meinen Klassenkameraden
 immer meistens manchmal selten nie
 mit anderen Menschen; wem? _____
 immer meistens manchmal selten nie

Mit wem und wie oft sprichst Du heute Deutsch?

- mit meinem Vater
 immer meistens manchmal selten nie
- mit meiner Mutter
 immer meistens manchmal selten nie
- mit meinen Großeltern
 immer meistens manchmal selten nie
- mit meinen Geschwistern
 immer meistens manchmal selten nie
- mit meinen Freunden
 immer meistens manchmal selten nie
- mit meinen Klassenkameraden
 immer meistens manchmal selten nie
- mit anderen Menschen; wem?
 immer meistens manchmal selten nie

Welche Sprache sprichst Du lieber?

- Portugiesisch Deutsch beide gleichgern

In welcher Sprache kannst Du Dich besser ausdrücken?

- Portugiesisch Deutsch in beiden gleichgut

In welcher Sprache liest Du lieber?

- Portugiesisch Deutsch in beiden gleichgern

Wie gut, glaubst Du, ist Dein Portugiesisch?

- sehr gut gut befriedigend nicht so gut

Wie gut, glaubst Du, ist Dein Deutsch?

- sehr gut gut befriedigend nicht so gut

Gehst Du gerne in die Schule?

- sehr gerne gerne es geht so nicht so gerne

Was sind Deine Lieblingsfächer?**Wie verstehst Du Dich im allgemeinen mit Deinen Lehrern?**

- sehr gut gut es geht so nicht so gut

Gibt es Unterschiede zwischen den deutschen und den brasilianischen Lehrern (außer der Sprache)?

- nein
 ja; welche? _____

Wie verstehst Du Dich im allgemeinen mit Deinen Klassenkameraden?

- sehr gut gut es geht so nicht so gut

Welche Noten hattest Du in Deinem letzten Zeugnis?

Deutsch _____
 Portugiesisch _____
 Geschichte _____
 história _____

Wie findest Du Geschichte?

sehr interessant interessant es geht so langweilig

Wie kommst Du mit den Texten in Eurem deutschen Geschichtsbuch zurecht?

sehr gut gut es geht so nicht so gut

Was macht der Lehrer, um Euch beim Lesen im Geschichtsbuch zu helfen?

Was gefällt Dir an Eurem deutschen Geschichtsbuch?

Was gefällt Dir an Eurem deutschen Geschichtsbuch *nicht*?

Wie kommst Du mit den Texten in Eurem brasilianischen Geschichtsbuch zurecht?

sehr gut gut es geht so nicht so gut

Was hast Du in der letzten Woche nach der Schule gemacht? Wie lange?

Montag _____ Stunden

Dienstag _____ Stunden

Mittwoch _____ Stunden

Donnerstag _____ Stunden

Freitag _____ Stunden

Samstag _____ Stunden

Sonntag _____ Stunden

Ist Bücherlesen eine Deiner liebsten Freizeitbeschäftigungen?

ja nein

Hast Du eines oder mehrere von den folgenden Geräten zu Hause?

- Stereoanlage
- CD-Player
- Fernseher
- Videorekorder
- Computer
- Internet-Anschluß
- keines

An einem normalen Schultag, wie lange siehst Du fern oder schaust Dir Videos an?

- überhaupt nicht
- bis 1 Stunde
- bis 2 Stunden
- bis 3 Stunden
- mehr als 3 Stunden

Welche Schulausbildung haben Deine Eltern?

- Vater
- Universität (3° Grau)
 - Gymnasium (2° Grau)
 - Hauptschule/Realschule (1° Grau)
- Mutter
- Universität (3° Grau)
 - Gymnasium (2° Grau)
 - Hauptschule/Realschule (1° Grau)

Wie wichtig ist es Deinen Eltern, daß Du eine zweisprachige Schulausbildung machst?

Vater

- sehr wichtig wichtig nicht so wichtig dagegen

Mutter

- sehr wichtig wichtig nicht so wichtig dagegen

Und wie wichtig ist es Dir, eine zweisprachige Schulausbildung zu machen?

- sehr wichtig wichtig nicht so wichtig dagegen

Wieviele Bücher habt Ihr zu Hause (ungefähr)?

- weniger als 10 Bücher
- zwischen 10 und 50 Bücher
- zwischen 50 und 100 Bücher
- zwischen 100 und 200 Bücher
- mehr als 200 Bücher

In welchen Sprachen sind die Bücher?

- fast alle auf Portugiesisch
- die meisten auf Portugiesisch
- einige auf Portugiesisch
- keins auf Portugiesisch
- fast alle auf Deutsch
- die meisten auf Deutsch
- einige auf Deutsch
- keins auf Deutsch
- viele Bücher auch in anderen Sprachen

2. Leseverständnistest und Fragebogen für die Schüler aus den deutschen Klassen

Leseverständnis von Geschichtstexten

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Dieser Test ist keine Klassenarbeit und es gibt keine Noten darauf.

Er dient dazu, das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern zu untersuchen sowie einige Daten zu erheben (Leseinteresse, schulische Aspekte, Freizeit) und bildet die Grundlage für eine wissenschaftliche Arbeit.

Der Test ist anonym, Du brauchst daher Deinen Namen auch nicht auf die Blätter zu schreiben.

Arbeitshinweise:

Arbeite bitte die Texte und Aufgaben genau in der vorgegebenen Reihenfolge durch, zurückblättern ist nicht erlaubt, sonst sind Deine Aussagen für mich leider nicht zu verwenden.

Löse die Aufgaben so gut wie Du kannst, aber mache Dir keine Gedanken, wenn Du einmal eine Frage nicht so gut beantworten kannst.

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

Johannes Doll

Beantworte nun bitte zuerst die folgenden Fragen!

Hast Du vorher schon etwas über Rußland gehört?

Ja, sehr viel Ja, schon einiges Ja, ein bißchen Nein, noch nichts

Weißt Du schon etwas über die russische Geschichte?

Ja, sehr viel Ja, schon einiges Ja, ein bißchen Nein, noch nichts

Wenn ja, was?

I. Text 1

Dieser Text berichtet von Rußland im 19. Jahrhundert.

Rußland erlebte 1917 eine Revolution, aus der der erste sozialistische Staat, die Sowjetunion, hervorging. Die kommunistischen Führer Rußlands haben die Zarenherrschaft abgelöst, setzten jedoch in vielem die Politik aus dem Zarenreich fort.

Welche Politik machten die Zaren im 19. Jh.?

Lies nun den Text bitte gründlich durch, so daß Du nachher die wichtigsten Gedanken wiedergeben kannst.

Ausdehnung nach Osten. Im 19. Jh, wurde Sibirien, das schon lange zum russischen Zarenreich gehörte, planmäßig besiedelt und wirtschaftlich erschlossen. Auf Alaska konnte der Zar verzichten. Er verkaufte das riesige Gebiet für 7 Millionen Rubel an die USA. In Zentralasien rückte der Zar die russische Grenze immer weiter nach Osten und Süden voran: Turkestan, Taschkent, Samarkand, Buchara und weitere Chanate wurden dem russischen Reich als Kolonien einverleibt. „Wir brauchen die Eroberung Asiens“, schrieb der Dichter Dostojewskij 1881, „weil Rußland nicht nur in Europa, sondern auch in Asien liegt, weil der Russe nicht nur Europäer, sondern auch Asiate ist. Und noch mehr als das: in Asien liegen vielleicht noch mehr unsere Hoffnungen als in Europa.“

Schon 1858/60 hatte man China in „ungleichen Verträgen“ gezwungen, das Gebiet an Amur und Ussuri an Rußland abzutreten. 1850 wurde Wladiwostok (zu deutsch: „Beherrsche den Osten“) am Pazifischen Ozean gegründet, 1875 gewann Rußland die Insel Sachalin. „Wo einmal die russische Fahne aufgezogen ist“, hieß es in St. Petersburg, „da soll sie nicht wieder heruntergeholt werden.“ Rußland brauchte keine überseeischen Kolonien; mit Nordasien hatte es ein Riesengebiet, das es wirtschaftlich nutzen konnte, denn viele Rohstoffe lagern dort. Wichtig für die Erschließung dieses großen Gebietes war der Bau der Transsibirischen Eisenbahn (1891-1904).

Worterklärung

Zar: Kaiser von Rußland (kommt von „Caesar“)

Wenn Du den Text gründlich durchgelesen hast, dann schließe die Augen und versuche, Dir den geschilderten Sachverhalt vorzustellen. Blättere nun um.

II. Fragebogen

Lies bitte die folgenden Fragen genau durch und beantworte sie so gut wie möglich!

Bei den meisten Fragen mußt Du nur ein Kreuz in das Kästchen vor der richtigen Antwort machen. Oft sind auch mehr als eine Antwort möglich.

Wie alt bist Du? _____ Mädchen Junge

Was sind Deine Zukunftspläne?

- Ich werde voraussichtlich die Mittlere Reife machen.
 Ich werde voraussichtlich das Abitur machen.
 Ich möchte nach der Schule eine Berufsausbildung machen.
 Ich möchte nach der Schule studieren.
 Ich weiß noch nicht.

Welche Sprache hast Du als kleines Kind zuerst gesprochen?

- Deutsch
 eine andere Sprache; welche? _____

Gehst Du gerne in die Schule?

- sehr gerne gerne es geht so nicht so gerne

Was sind Deine Lieblingsfächer?

Wie verstehst Du Dich im allgemeinen mit Deinen Lehrern?

- sehr gut gut es geht so nicht so gut

Wie verstehst Du Dich im allgemeinen mit Deinen Klassenkameraden?

- sehr gut gut es geht so nicht so gut

Welche Noten hattest Du in Deinem letzten Zeugnis?

Deutsch _____ Geschichte _____

Wie findest Du Geschichte?

- sehr interessant interessant es geht so langweilig

Wie kommst Du mit den Texten in Deinem Geschichtsbuch zurecht?

- sehr gut gut es geht so nicht so gut

Was macht der Lehrer, um Euch beim Lesen im Geschichtsbuch zu helfen?

Was gefällt Dir an Deinem Geschichtsbuch?

Was gefällt Dir an Deinem Geschichtsbuch *nicht*?

Was hast Du in der letzten Woche in Deiner Freizeit hauptsächlich gemacht? Wie lange?

Montag _____ Stunden

Dienstag _____ Stunden

Mittwoch _____ Stunden

Donnerstag _____ Stunden

Freitag _____ Stunden

Samstag _____ Stunden

Sonntag _____ Stunden

Ist Bücherlesen eine Deiner liebsten Freizeitbeschäftigungen?

- ja nein

Gibt es bei Dir zu Hause eines oder mehrere von den folgenden Geräten?

- Stereoanlage
 CD-Player
 Fernseher
 Videorekorder
 Computer
 Internet-Anschluß
 keines

An einem normalen Schultag, wie lange sitzt Du vor dem Fernseher?

- überhaupt nicht
 bis 1 Stunde
 bis 2 Stunden
 bis 3 Stunden
 mehr als 3 Stunden

Welche Schulausbildung haben Deine Eltern?

- Vater Universität
 Gymnasium
 Hauptschule/Realschule
Mutter Universität
 Gymnasium
 Hauptschule/Realschule

Wieviele Bücher habt Ihr zu Hause (ungefähr)?

- weniger als 10 Bücher
 zwischen 10 und 50 Bücher
 zwischen 50 und 100 Bücher
 zwischen 100 und 200 Bücher
 mehr als 200 Bücher

Tabellarischer Lebenslauf

Johannes Doll
geb. 28.03.1959 in Augsburg

Adressen:

Privat

Rua Mata Bacelar, 240/403
90.540-150 Porto Alegre (RS)
Brasilien
Tel/Fax: 0055/51/343.9981
e-mail: jdoll@portoweb.com.br

Dienstlich

Departamento de Ensino e Currículo
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prédio 12.201
Rua Paulo Gama, s/nº
90.046-900 Porto Alegre (RS)
Brasilien
Tel: 0055/51/316.3267
Fax: 0055/51/316.3985

- | | |
|---------------------------------|--|
| 08.06.1977 | Reifeprüfung am Eduard-Spranger-Gymnasium in Landau/Pfalz |
| 01.04.82 - 30.09.84 | Studium an der Universität Trier:
- <i>Katholische Theologie</i> (Diplom)
- <i>Erziehungswissenschaft</i> (Diplom)
Vordiplom in beiden Fächern |
| 01.10.84 - 30.09.85 | Studium am Institut Catholique in Toulouse (Frankreich) |
| 01.10.85 - 12.02.88 | Studium an der Universität Tübingen:
- <i>Katholische Theologie</i> (Diplom)
Abschluß: Diplom (Gesamtnote: gut) |
| 01.04.88 - 30.09.89 | Studium an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Landau:
- <i>Erziehungswissenschaft</i> (Diplom) |
| 18.12.89 | Abschluß: Diplom (Gesamtnote: sehr gut) |
| 1990-1996 | Deutschlehrer und Koordinator des Zweisprachigen Zweigs der Pastor Dohms Schule
in Porto Alegre / Brasilien |
| 1993/1994 | <i>Aufbaustudiengang „Deutsch“</i> am „Instituto de Formação de
Professores de Língua Alemã“ an der UNISINOS in São Leopoldo (Brasilien) |
| 1991 - 1994 | <i>Magisterstudium der Erziehungswissenschaft</i> an der UFRGS
(Bundesuniversität des Landes Rio Grande do Sul - Brasilien) |
| 20.12.1994 | Abschluß mit der Verteidigung der Magisterarbeit: <i>A implantação e o aprimoramento
de um currículo bilíngüe. Uma pesquisa-ação.</i>
(Einführung und Entwicklung eines zweisprachigen Curriculums. Eine
Handlungsforschung.) |
| seit 1996 | Dozent für Allgemeine Didaktik der Bundesuniversität von Rio Grande do Sul |
| 1995-1996 | <i>Aufbaustudiengang "Gerontologie"</i> an der Universität Heidelberg
Abschlussarbeit: "Einflußfaktoren auf die Lebenszufriedenheit im Alter in
Deutschland und Brasilien"
Abschluß: Diplomgerontologie (Gesamtnote: sehr gut) |
| WS 94/95 – WS 95/96
WS 00/01 | <i>Promotionsstudium</i> an der Universität Koblenz-Landau
Dissertation: "Fachunterricht an deutsch-brasilianischen Begegnungsschulen. Eine
Untersuchung zur Sprachkompetenz von Schülern in zweisprachigen Klassen."
eingereicht am 8. November 2000 |

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die als Dissertation vorgelegte Abhandlung in keinem anderen Verfahren zur Erlangung des Doktorgrades oder als Prüfungsarbeit für eine akademische oder staatliche Prüfung eingereicht habe. Außerdem versichere ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe.

Neustadt, den 8. November 2000

Johannes Doll