

NACHDENKEN ÜBER DEN FUNKTIONALEN EINSATZ VON FREMDSPRACHE(N) UND MUTTERSPRACHE(N) IN DER INHALTSBEZOGENEN ARBEIT

Edgar Otten

1. Bilingual - mit dem Rücken zur Muttersprache?

"Mehrsprachigkeit bedeutet, dass unsere Gedanken nicht an einer bestimmten Sprache hängen, nicht an deren Worten kleben. Unsere Mehrsprachigkeit ist der sprachliche Spielraum unserer geistigen Freiheit." (Wandruszka, 1979, S. 334 nach Weller, 1993, S. 20)

Mit diesem Zitat schließt Franz-Rudolf Weller eine kritische und typisch polemisch-reinigende Bestandsaufnahme von B wie Butzkamm (z. B. 1990) über M wie Mäsch (z. B. 1991) bis W wie Wode (z. B. 1991) zur Begrifflichkeit "bilingual/zweisprachig" - "[d]ie unglückliche Polysemie von deutsch "bilingual" und ihre Folgen" (S. 8), ohne seinerseits eine Klärung des Bilingualitätsbegriffs vorzunehmen. Doch gibt er uns einen guten Rat:

"Mario Wandruszka [...] appelliert an die Lehrer, Freude an der eigenen Mehrsprachigkeit zu haben, Freude an Sprachen allgemein und diese Freude ihren Schülern mitzuteilen, aber nicht 'mit dem Rücken zu ihrer Muttersprache'." (S. 20)

Arbeitsbiographisch fällt es mir nicht leicht, mich heute mit diesem Beitrag zur Frage des funktionalen Einsatzes von Fremdsprache(n) und Muttersprache(n) in der inhaltsbezogenen Arbeit zu äußern, dachte ich doch damals mit Horst Mühlmann eine salomonische Formel gefunden zu haben, die uns weitere Differenzierungen ersparen könnte:

"Die Spezifik der angestrebten Zweisprachigkeit wird maßgeblich vom jeweiligen bilingualen Sachfachangebot und dessen Akzentuierung bestimmt, wobei es besonders auf die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten mit hohem Transferpotential für unterschiedliche Sprachverwendungszusammenhänge, für andere Fremdsprachen und das selbständige Lernen (Lernerautonomie und lebenslanges Lernen) ankommt." (Mühlmann und Otten, 1991, S. 3)

Dass unsere Formel in die curriculare konzeptionelle Arbeit zu den Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 1994) Eingang gefunden hat, verpflichtet, einen ersten pragmatischen Versuch zu unternehmen, "[d]ie Spezifik der angestrebten Zweisprachigkeit" etwas genauer - in einer ersten *tour d'horizon* - in den Blick zu nehmen. Dabei beziehe ich mich auf vier interdependente Arbeitsbereiche:

- Forschung: eine deskriptiv-interpretative Studie zur Textarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I (Helbig, 1998b),
- Handlungsforschung/Ausbildung in der zweiten Phase: eine Untersuchung von fachspezifischen Arbeitsweisen im Umgang mit deutschsprachigen und

englischsprachigen Materialien zur Geschichte des Vormärzes und der Revolution von 1848/49 (Tauke, 1999),

· Materialentwicklung für den bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterricht (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1995, 1999),

· Elemente curriculärer Arbeiten (z. B. MSWWF, 1998, 1999a-b).

-2-

Ziel des Beitrags ist es, über heuristische und methodische Verfahren real-existierende Zwei- und Mehrsprachigkeit in inhaltsbezogenen "bilingualen" Arbeits- und Lernprozessen explizit zu machen und so einen Anstoß zu geben, im Kontext von interkultureller Handlungsfähigkeit als Leitziel fremdsprachlichen und sachfachlichen Unterrichts (vgl. MSWWF, 1999a, S. 7f.) eine Begriffsbestimmung für die funktionale Verwendung von Fremdsprache(n) und Muttersprache(n) in inhaltsbezogenen Lern- und Arbeitsprozessen im Sinne einer Didaktik der Erziehung zur Mehrsprachigkeit zu entwickeln: "[E]s geht letztendlich um die Vision eines integrativen Gesamtkonzepts der interkulturellen und zugleich mehrsprachigen Erziehung." (Bausch, 1995, S. 86)

2. Eine empirische Untersuchung, die das Dilemma des Bilingualitätsbegriffs aufhellt und zu ersten konzeptionellen Klärungen führt

Mit ihrer zweiten Arbeit hat Beate Helbig (1998b) im ersten konzeptionellen Teil eine umfassende Bestandsaufnahme zur Didaktik des bilingualen Lehrens und Lernens vorgelegt, die man eigentlich als Pflichtlektüre jedem, der theoretisch oder praktisch im Feld tätig ist, dringend empfehlen möchte. Im Kontext meiner Fragestellung - der Suche nach einem Bilingualitätsbegriff, der die Spezifik der angestrebten Zweisprachigkeit didaktisch und methodisch ausdifferenziert - kommt sie - nachsichtig - zunächst zu einer konstruktiven Einschätzung der Zielbestimmung durch Mühlmann und Otten (1991):

"Insbesondere der Versuch, die angestrebte Zweisprachigkeit auf die fach-, themen- bzw. inhaltsbezogenen Komponenten auszurichten und diese dabei unmittelbar rückzubinden an eine prozeßorientierte Lern- und Arbeitsperspektive, macht die Anforderungen und die relevanten Teilbereiche der auszubildenden Zweisprachigkeit systematisch beschreibbar und insbesondere auch operationalisierbar." (Mühlmann und Otten, 1991, S. 27)

Da wir damals nicht einmal den Versuch unternommen haben, Elemente einer solchen Beschreibung zu konkretisieren und da sich die bilinguale Zunft ebensowenig um eine Operationalisierung gekümmert hat, blieb das Zusammenspiel von Mutter- und Arbeitssprache "ein integrativer und dabei meist jedoch ein lediglich vom einzelnen Lehrer intuitiv festgelegter Bestandteil [des bilingualen Lehrens und Lernens]. Dabei gilt prinzipiell, daß dieser Teilbereich sowohl in der einschlägigen Fachliteratur als auch in den curricularen Vorgaben ein sensibles und darüberhinaus bisher nicht systematisch diskutiertes Problemfeld darstellt." (Mühlmann und Otten, 1991, S. 22 f.) Mit anderen Worten und mit Rückbezug auf Wandruszka: die fachliche Diskussion steht mit dem Rücken zur Muttersprache und überlässt

didaktische und methodische Entscheidungen zum Verhältnis von Mutter- und Fremdsprache einem heimlichen Lehrplan der Lehrkräfte - gesteuert durch implizite und subjektive Theorien sowie ein Betriebswissen, das pragmatisch alltäglich in der Bewältigung der komplexen unterrichtlichen Aufgaben bilingualen Lehrens und Lernens eine Brücke schlagen muss zwischen Routinen und Verfahren des Fremdsprachenunterrichts und des inhaltsbezogenen Lernens und Arbeitens.

-3-

Da ich in diesem Beitrag nur einen ersten Problemaufriss zur Konkretisierung der Spezifik der angestrebten Zweisprachigkeit vornehmen kann, muss ich darauf verzichten, im Einzelnen die konzeptuellen Ansätze der empirischen Analysen Helbigs zur Ausdifferenzierung des Bilingualitätsbegriffs darzustellen. Hervorheben möchte ich jedoch die Untersuchungsschwerpunkte, die Helbig (1998b) wählt, da sie uns Hints geben für die weitere Arbeit in der Bestimmung des Verhältnisses von Mutter- und Fremdsprache. Ich formuliere sie deshalb - die empirische Arbeit stark verkürzend und reduzierend - als Fragen:

- Welche Rolle spielen L1/L2 in den unterrichtlichen textuellen und nichttextuellen Materialien? (S. 272 ff.)
- Welche Rolle spielen L1/L2 in der unterrichtlich initiierten und gesteuerten Arbeit mit Quellentexten? (S. 281 ff. und S. 390 ff.)
- Welche Rolle spielen L1/L2 in der Semantisierung? (S. 322 ff.)

Besonders vielversprechend erscheint mir der Ansatz, die Sprachverwendung nach unterschiedlichen Funktionen im Lernprozess ausdifferenzieren. So unterscheidet Helbig (1998b, S. 441), leider in einer Fußnote versteckt (S. 441):

- **Lern- und Arbeitssprache** bezogen "auf jeden Prozess des fachbezogenen Lernens oder Arbeitens, egal ob er im oder außerhalb des Unterrichts (z. B. bei der Hausarbeit) vollzogen wird, und zwar ungeachtet der Tatsache, ob es sich um einen rezeptiven oder produktiven Gebrauch der jeweiligen Sprache handelt."
- **Unterrichtssprache** beschreibt "den Sprachgebrauch innerhalb des Unterrichts [...] und umfaßt dabei auch solche Elemente des Sprachgebrauchs, die nicht im engeren Sinne fach-, sondern z. B. (unterrichts-)organisationsbezogen sind."
- **Erschließungssprache** meint "ausschließlich den produktiven Sprachgebrauch, der auf die Erarbeitung bzw. Erschließung einer (Text-)Quelle abzielt."

Ob eine solche Klassifizierung bereits tragfähig ist, wird sich in der weiteren fachlichen Diskussion zeigen. Unbestreitbar ist jedoch der heuristische Wert, durch solche Begriffsbestimmungen zu einem differenzierteren Verständnis der Rolle von Mutter- und Fremdsprache zu kommen, da der Versuch solcher Unterscheidungen zunächst einmal das eigentliche Dilemma des Bilingualitätsbegriffs aufklärt:

"Die Auseinandersetzung mit der Funktion der Muttersprache bzw. der

Fremdsprache wurde innerhalb der einschlägigen bilingual orientierten Fachdiskussion als derzeit noch defizitärer Bereich aufgezeigt [...]; dies ist u. a. auf die Tatsache zurückzuführen, daß die Frage nach der Funktion der beiden Sprachen nicht systematisch ausgehend von den jeweiligen fachrelevanten Arbeitsweisen - z. B. Rezeption, Analyse und Auswertung von Quellen - gestellt wird; im Vordergrund der Betrachtung steht letztlich vielmehr die kommunikative Ausrichtung des Sprachgebrauchs [...]." (Helbig, 1998b, S. 441)

-4-

Damit zeichnen sich also erste konzeptionelle Skizzen ab, wie der bilinguale Unterricht zu einer "Didaktik der Mehrsprachigkeit" (Helbig, 1998b, S. 491) kommen könnte, um seinen Auftrag, annähernde Zweisprachigkeit in einem anspruchsvollen fachlichen Gebiet zu entwickeln, tatsächlich erfüllen zu können. Damit könnten wir auch für die Zukunft erwarten, dass in Zeiten, da Erziehung zur Mehrsprachigkeit zur Intensivierung des Sprachlehrens und -lernens Konsens in der fachlichen Gemeinschaft ist (z. B. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1998 oder Zydaitis, 1995) ist, nicht an prominenter Stelle bei den "[d]idaktische[n] und methodischen Überlegunge[n]" zum bilingualen Sachfachunterricht zu lesen ist:

"Geradezu zwingend [sic] scheint es, den englischen Anteil des Sachfaches ausschließlich einsprachig [sic] zu erteilen. Redeabsichten und Redemittel sind bereits im erweiterten Englischunterricht der Klassen 5 und 6 eingeübt worden, Arbeitstechniken wie *skimming* oder *scanning*, [...] überhaupt das Erschließen und Strukturieren von fremden Texten, sind den Schülern inzwischen so vertraut, dass der Umweg über die Muttersprache [sic] allenfalls für die Semantisierung schwieriger Vokabeln und aus Zeitersparnis zulässig [sic] ist." (Schmid-Schönbein und Siegismund, 1998, S. 205)

3. Eine an Prinzipien der Handlungsforschung orientierte Untersuchung von fachspezifischen Arbeitsweisen im Umgang mit deutschsprachigen und englischsprachigen Materialien zeigt, dass explizite funktionale Zweisprachigkeit fachlich wünschenswert und wirksam ist

Aufgrund der institutionellen Bedingungen seiner Untersuchung (Hausarbeit im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen) orientiert sich Oliver Tauke (1999) in seiner Arbeit an den Prinzipien der Handlungsforschung: Er entwickelt und erprobt ein konkretes, praktisch wirksames Unterrichtsvorhaben zur Geschichte des Vormärzes und der Revolution von 1848/1849 für den bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterricht, das ich den Lehrkräften, die in diesem schwierigen Feld tätig sind, nur wärmstens empfehlen kann (Tauke, 1999, Anhang A-C, ohne Seitenangaben); er definiert einen klaren Untersuchungsauftrag: Untersuchung von fachspezifischen Arbeitsweisen im Umgang mit deutschsprachigen und englischsprachigen Materialien und stellt seine Arbeit damit explizit in den Kontext fachlicher Weiterentwicklung (Erziehung zur Mehrsprachigkeit, Ausdifferenzierung des Bilingualitätsbegriffs); er verwendet ein beachtliches Spektrum evaluativer Werkzeuge der Handlungsforschung bzw. des Qualitätsmanagements (Dubs, 1998,

McDonough und McDonough, 1997) so z. B. Fragebögen zur Fremdsprachenbiographie der Schülerinnen und Schüler, zum Einsatz von deutschsprachigem Material im bilingualen Geschichtsunterricht, zu Texterschließungsstrategien und Durchführung eines strukturierten Gesprächs mit Schülerinnen und Schülern anhand eines Leitfadens zur Erfassung der Effektivität eingesetzter Unterrichtsmethoden, der Wahrnehmung der Methoden durch die Lernenden und zur Evaluation der Unterrichtsreihe; schließlich formuliert er nach der Interpretation der evaluativen Daten Thesen für die Praxis und für die Forschung. Ich habe Konzeption und Arbeitsdesign seiner Untersuchung etwas deutlicher dargestellt, um die folgenden Thesen, die ich auf die Frage der Spezifik der angestrebten Zweisprachigkeit im bilingualen Unterricht verkürze, in Bezug auf ihre konzeptuelle und empirische Fundierung in ihrem Kontext verständlich zu machen:

-5-

Die Ergebnisse der Untersuchung werden noch einmal in Thesen zusammengefasst. Die teilweise sehr entschlossene Formulierung darf die methodische und empirische Begrenztheit nicht verdecken, unter denen diese Thesen entstanden sind. Sie bedürfen der kritischen Einzelfallabstimmung ebenso wie der Bestätigung in einem größeren Rahmen.

(1) Der Einsatz deutscher Quellen im bilingualen Geschichtsunterricht der Oberstufe ist ohne einen zeitlichen Verlust beim Aufbau einer mehrsprachigen Handlungskompetenz möglich. Vielmehr wird durch das komparatistische Prinzip ein besonders sprachkritisches Methodenbewusstsein gefördert, das für die SchülerInnen zielgerichtetes und kontextangemessenes Sprachhandeln bewusst planbar macht.

(3) Die Arbeit mit Begriffen ist eines der fruchtbarsten Felder, wenn es darum geht, die sprachliche Lücke zwischen den beiden Sprachen auf produktive Weise zu schließen. Sie bietet vielfältige Diskussionsanlässe und sensibilisiert für den Sprachgebrauch - im Alltag und in der Wissenschaft. In der Form des komparatistischen Begriffsvergleichs ist sie ein wirksames Werkzeug zur Ideologiekritik (Bsp. *Völkerwanderung - barbarian invasion*). Historische Grundbegriffe müssen durch den ideengeschichtlichen Hintergrund ausreichend vorbereitet werden.

(4) Kooperative Sozialformen eröffnen vielfältige Möglichkeiten zur Entwicklung von funktionaler Mehrsprachigkeit. [...] Entscheidend für die eigenständige Motivation der SchülerInnen zum Einsatz der Fremdsprache in kooperativen Phasen ist die Plausibilität ihrer Begründung.

(5) Der vergleichende Einsatz ganzer Quellen in Original und Übersetzung zeitigt besonders gute Ergebnisse, wenn erst die Verwendung beider sprachlicher Varianten ein gegenseitiges inhaltliches Verständnis hervorbringt (Bsp: *12 Artikel* auf Frühneuhochdeutsch und Englisch). Die vertiefende Aufgabe einer vergleichenden Übersetzung kann Unterschiede in Konnotationen und Stil offenbaren, die sichtbar vom Original abweichen. Diese zeitintensive Methode

unterstützt insbesondere den Aufbau quellenkritischer Grundkenntnisse.

(7) Im Rahmen einer langfristigen Anlage zu Auf- und Ausbau von Texterschließungsstrategien [dazu Helbig 1993, 1998a, 1999] empfiehlt sich im Rahmen einer *whole school policy* ein mehrstufiger Zielkatalog über die Einführung von Methodenstandards von Klasse 5 bis zum Abitur, der von den Fachkonferenzen vereinbart werden müsste. Dadurch würde von den bilingualen Sachfächern aus eine bedeutende Innovation ausgehen, die dem Interesse aller Fächer an der Sprech- und Sprachfertigkeit der SchülerInnen (*language across the curriculum*) entspricht.

(8) Die Forschung zu bilingualen Unterrichtsmaterialien muss die Erkenntnisse zu Texterschließungsstrategien in ihre Arbeit integrieren. In einer Kombination von bilingualer Methodenforschung mit einer gewandelten, auf Inhaltsorientierung und interkulturelle Handlungsfähigkeit ausgerichteten fremdsprachlichen Anteil am bilingualen Geschichtsunterricht, sowie den Anforderungen eines neuen Oberstufenlehrplans für Geschichte in Nordrhein-Westfalen ergeben sich neue Perspektiven im didaktischen Zuschnitt des Faches und der Entwicklung einer bilingualen Sachfachdidaktik. [...]

-6-

(11) Bilingualer Geschichtsunterricht wird von der wissenschaftlichen Geschichtsdidaktik bisher nur marginal wahrgenommen. Es ist auch im Interesse der Fremdsprachendidaktik, wenn beide Disziplinen in einem Klima offener Kooperation voneinander profitieren würden. Diese Bereitschaft, die bei den didaktischen PraktikerInnen besteht, muss durch die wissenschaftliche Forschung mit ihren besonderen Instrumenten gefördert und unterstützt werden." (S. 78-79)

Die Arbeit von Tauke zeigt eindeutig, dass Mehrsprachigkeit in solchem bilingualen Geschichtsunterricht explizites didaktisch-methodisches Prinzip ist:

- im komparatistischen Einsatz von mutter- und fremdsprachlichen Texten und Materialien im Sinne der Multiperspektivität des interkulturellen Lernens,
- in der systematischen Begriffsbildung, die in den Bereichen Begriffsaufbau, Ideologiekritik und interkulturelles Lernen durch funktionale Mehrsprachigkeit wunderbar beschleunigt wird (vgl. dazu Helbig 1998b, S. 322-389 zur Semantisierung),
- in der didaktisch-methodischen Begründung - in der Terminologie von Helbig - der Verwendung von Mutter- und Fremdsprache als Lern- bzw. Arbeitssprache, Unterrichtssprache und Erschließungssprache.

Wie Thürmann und Otten (z. B. 1992), wie Helbig (1998b, S. 478-491) setzt auch Tauke in der Weiterentwicklung des Mehrsprachigkeitskonzeptes auf die Möglichkeiten der Koordination des sprachlichen und sachfachlichen Lernens im Sinne einer *whole school policy* (Baetens Beardsmore, 1993) oder von *language across the curriculum* (vgl. Thürmann

und Otten, 1992). Solche Desiderata und Appelle - vor allem wenn sie verknüpft sind mit einem mutigen Entwurf - sind gewiß notwendig und auch menschlich verständlich, da sie ja die Verantwortung auf viele Schultern legen; ihr Erfolg ist jedoch, aufgrund der außerordentlichen Komplexität notwendiger Abstimmungen, ganz und gar abhängig von der alltäglichen 'kleinen' Arbeit im Feld, von überzeugenden kleinen Vorhaben vor Ort (im Fach, in einer Klasse, in einer Jahrgangsstufe, in einem Projekt) - und von einer konzeptuellen Entwicklungsarbeit, die die Erprobung kleiner und kleinster Schritte ermöglicht. In unserem Fall der mühsame Weg der konkreten Entfaltung eines machbaren, plausiblen und zu Sprachlehr- und -lernabenteuern einladenden Mehrsprachigkeitskonzeptes, das sich der gesamten Komplexität eines Unterrichtsgegenstandes und eines Lernprozesses in seiner vielsprachigen Gestalt stellt.

4. Mit der Materialentwicklung zum bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterricht wird bereits ein neuer Stand in der Erziehung zur Mehrsprachigkeit erreicht, der von der curricularen und konzeptionellen Diskussion aufgearbeitet werden muss

4.1 Materialentwicklung

Das Autorenteam und die Herausgeber von *Spotlight* (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1995, 1999) - einem Geschichts- und Arbeitsbuch für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht - haben ihre Arbeit zu einer Zeit aufgenommen, als die Entwicklung eines integrativen Konzeptes fremdsprachlichen und sachfachlichen Lernens (dazu kompakt, differenziert und schmeichelhaft Helbig, 1998b, S. 16-75) als Konstruktionshilfe für die Materialentwicklung und als Katalysator für curriculare Bemühungen um eine Didaktik des bilingualen Lehrens und Lernens absolute Priorität hatte und als, wie in Kap. 1 beschrieben, mein Interesse an einem ausdifferenzierten Verständnis von Mehrsprachigkeit sich darauf beschränkte, das Thema Mehrsprachigkeit mit einer komplexen Formel vom Tisch zu bekommen. Das rächt sich, wie man sieht: Die Arbeit muss schließlich doch getan werden. Gottlob, jedoch, bestand unser Autorenteam aus engagierten Fahrensleuten des bilingualen Geschichtsunterrichts, für die ein komparatistischer Ansatz in der Arbeit mit mehrsprachigen Texten und Materialien und in der Begriffsbildung ein integraler Bestandteil bilingualen Lehrens und Lernens ist (vgl. Tauke, 1999, Thesen 1, 3, 5).

-7-

Es ist ein Verdienst von Oliver Tauke, neben den oben skizzierten konzeptuellen, praktischen und evaluativen Arbeiten, *Spotlight I* und *II* einer kritischen Prüfung bezüglich des Einsatzes von mutter- und fremdsprachlichen Texten und Materialien und der Verwendung von Aufgabenstellungen zu den deutschen Quellen (in der Terminologie von Helbig: Unterrichts- und Erschließungssprache Englisch - Textquellen Deutsch und Englisch) zu unterziehen und Autoren, Herausgeber und Anwender für das zu sensibilisieren, was dort in Sachen Mehrsprachigkeit geschieht:

"Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Bänden ist die augenfällige Diskrepanz beim Rückgriff auf deutschsprachige Quellen: Von insgesamt 92

deutschen Quellen sind im ersten Band nur 9 zu finden. Dies kann nicht allein damit erklärt werden, dass die deutsche Geschichte im zweiten Band im Mittelpunkt steht, denn in den Kapiteln des ersten Bandes wären genügend Gelegenheiten zur Einbeziehung weiterer deutscher Quellen vorhanden gewesen. Insofern unterstützt der erste Band nicht die Empfehlungen zum bilingualen Unterricht, Englisch durch ein sprachlich variables Quellenangebot als Unterrichtssprache "behutsam" einzuführen." (S.29)

Bemerkenswert ist mir - auf das Gesamt der beiden Bände betrachtet - die sehr hohe Zahl deutschsprachiger Texte und Materialien in einem bilingualen Geschichtsbuch. Das zeigt, dass wir - mehr oder weniger bilingual didaktisch implizit - bereits zu Zeiten eines unterentwickelten expliziten Mehrsprachigkeitsbegriffs erste Schritte gegangen sind in der unterschiedlich komplementären Zuordnung von mutter- und fremdsprachlichen Texten und Materialien im Lernprozess; das zeigt, dass wir uns im Team in der Entwicklung von Band I zu Band II immer weiter 'vorgewagt' haben in der Entwicklung eigenständig mehrsprachiger Materialien; die Analyse von Tauke zeigt leider auch, dass wir eines expliziten Mehrsprachigkeitskonzeptes bedurft hätten, das uns im Sinne eines 'Lastenheftes' oder einer Checkliste hätte helfen können, die Chancen des Mehrsprachigkeitsansatzes allein schon über die gleichmäßige Verteilung mutter- und fremdsprachlicher Texte und Materialien bzw. das Füllen von 'muttersprachlichen Leerstellen' in machen Kapiteln **systematischer** zu nutzen. Dies gilt im Übrigen auch für unsere ersten Versuche in *Spotlight I & II*, z. B. französischen Texten und Materialien tentativ einen Platz in einem bilingualen deutsch-englischen Geschichtsbuch zu geben (z. B. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1999, S. 2-3, S. 7, S. 19). Was mich an Taukes Analyse besonders freut, ist das Selbstbewußtsein einer neuen Lehrergeneration, die Mehrsprachigkeit selbstverständlich einfordert.

In der Beschreibung von Aufgabentypen nach einem Mehrsprachigkeitsansatz kommt Tauke zu folgendem Ergebnis (Anhang D, ohne Seitenangabe):

Aufgabentypen zu deutschen Quellen

A	<p>Nach Entsprechungen in einer anderen Sprache suchen</p> <p>A₁ L1 --> L2 A₂ L2 --> L1</p>
B	<p>Zuordnungen treffen</p> <p>B₁ sprachlich (z. B. Adjektive zu Substantiven) B₂ inhaltlich (z. B. Bild zu Text)</p>
C	<p>Tabellen erstellen</p> <p>C₁ einsprachig C₂ zweisprachig</p>

D	Perspektiven wechseln [L1/L2?] D ₁ Empathie mit Betroffenen D ₂ Außensicht einnehmen
E	Zusammenfassungen erstellen E ₁ in L1 E ₂ in L2
F	Interpretationsmethode schrittweise kennenlernen und anwenden: "History Skills" [L1/L2?]
G	Bild beschreiben unter einer konkreten Aufgaben-stellung/aus einer vorgegebenen Perspektive [L1/L2?]
H	Sprache betrachten: Aufgaben zu Ton oder Register von L1/L2

-8-

In der Auswertung, die ich Materialentwicklern und Didaktikern zur eigenen Lektüre dringend empfehle (Tauke, 1999, S. 25-33), kommt Tauke, das überrascht jetzt nicht mehr, zu dem Ergebnis, dass hier zwar neue Wege in der praktischen Entwicklung mehrsprachiger Materialien gegangen werden, dass aber weder die Chancen zu systematischer Arbeit nach dem NRW-Modell der integrativen sprachlichen und sachfachlichen Arbeit, noch die Möglichkeiten eines mehrsprachigen Ansatzes konsequent genutzt werden. Das stimmt. Gleichwohl tauchen hier jedoch Elemente didaktisch-methodischer Arbeitsweisen auf, die unmissverständlich deutlich machen, dass die bilinguale Materialentwicklung beginnt, sich auch der Muttersprache zuzuwenden und vom unreflektiert kommunikativen Paradigma 'ungeklärter Einsprachigkeit' Abschied zu nehmen.

4.2 Neuere Beiträge der curricularen Agenturen

Die konzeptionelle curriculare Entwicklung zum bilingualen Lehren und Lernen fasst Helbig (1998b) konzis im Hinblick auf die konkrete Praxis des bilingualen Unterrichts so zusammen:

"Die durchgeführten Datenanalysen zeigen, daß das bislang zugrunde gelegte Bilingualitätskonzept zur Erfassung des spezifischen und facettenreichen Ausprägungen des Einsatzes zweier Sprachen bei der Quellenarbeit nicht hinreichend ist.

Hieraus folgt als übergeordnete Perspektive, daß es notwendig ist, den Begriff 'bilingual' zur Kennzeichnung eines unterrichtsorganisatorischen bzw. vermittlungsmethodischen Prinzips jeweils konsequent aus den fachrelevanten

Arbeitsweisen und den kognitiven Anforderungen abzuleiten, derer es zu ihrer Realisierung bedarf." (Helbig, 1998b, S. 478-479)

Es ist hier nicht der Ort, die weiteren Ausdifferenzierungen, die Helbig vornimmt (Helbig, 1998b, S. 478-491), darzustellen, aber zusammen mit den konzeptionellen Skizzen aus Kap. 2 und den didaktisch-methodischen Ansätzen aus Kap. 3 scheinen mir die Umrisse eines Mehrsprachigkeitskonzeptes zum inhaltsbezogenen Lernen und Arbeiten gegeben:

- Die Verwendung von Mutter- und Fremdsprache ist funktional zu bestimmen nach Lern- und Arbeitssituationen bezogen auf fachrelevante Arbeitsweisen und die kognitiven Anforderungen der jeweiligen Aufgabenstellung im Lernprozess.
- Die Verwendung von Mutter- und Fremdsprache ist funktional zu bestimmen nach ihrer Aufgabe als Lern- und Arbeitssprache, als Unterrichtssprache (in Plenarphasen wie in Partner- und Gruppenarbeit), als Erschließungssprache in der produktiven Erarbeitung von Texten und Materialien.

Dieses Konzept sollte bezogen werden auf die "Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht" der KMK (1994 zitiert nach Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1998, S. 9) in der Erprobung

- gestufter Lehrgangskonzepte,
- der Möglichkeiten für rezeptive Mehrsprachigkeit,
- der Verstärkung des Anwendungsbezuges und der Betonung interkultureller Bildung.

-9-

In diesem Kontext ist es eigentlich schade, dass die jüngste Generation der fremdsprachlichen Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe (z. B. MSWWF, 1999a) die Chance nicht nutzt, den Fremdsprachenunterricht innerhalb eines expliziten Mehrsprachigkeitskonzeptes konsequent zu verorten. Auf der höchsten Ableitungs- und Zielebene erscheinen zwar an prominenter Stelle interkulturelle Handlungsfähigkeit und als ein Entwicklungsschwerpunkt des Faches "Die eigene Mehrsprachigkeit für weiteres Sprachenlernen nutzen" (S. 7-9), auch werden in einem eigenen Kapitel Ansätze des interkulturellen Lernens expliziert (S. 25-28):

- Auseinandersetzung mit sprachlicher und kultureller Pluralität
- Perspektivwechsel als didaktisches Prinzip und Methode
- Sensibilisierung im Hinblick auf fremde Kulturen sowie Entwicklung von Strategien, Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Umgang mit fremden Kulturen
- Reflexion in Bezug auf die eigene und die fremden Kulturen sowie Erwerb differenzierter Kenntnisse
- Erwerb von Strategien, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur praktischen Bewältigung interkultureller Situationen

Doch wird leider dieses komplexe Konzept in dem einschlägigen und sehr knappen Kapitel "Vermittlung zwischen Sprachen" auf den Vermittlungsaspekt verkürzt (S. 22), und zur Lern- und Arbeitsorganisation im Fach heißt es schlicht:

"Während die Arbeit in der schulischen Öffentlichkeit und mit institutionellen Partnern in unterschiedlichen funktionalen Zusammenhängen vielfältig Formen europäischer und internationaler Mehrsprachigkeit nutzt (Verwendung der Muttersprache(n), rezeptive Mehrsprachigkeit, Englisch als Lingua Franca usw.) ist der Englischunterricht der Oberstufe dem **Prinzip der Einsprachigkeit** verpflichtet." (MSWWF, 1999, S. 60, Hervorhebung im Text)

Als Mitglied der Lehrplankommission trage ich diese Formulierung selbstverständlich mit, da ich das schulaufsichtliche Interesse verstehe und teile, durch eine solche Formulierung und Hervorhebung den Lehrkräften zu signalisieren, dass die wesentlichen Erträge des Fremdsprachenunterrichts im aktiven rezeptiven wie produktiven Gebrauch der Fremdsprache - nochmals in der Terminologie von Helbig - als Lern- und Arbeitssprache, als Unterrichtssprache und als Erschließungssprache erwirtschaftet werden müssen; allerdings wird der Begriff der Einsprachigkeit - so 'aufgeklärt' diese auch sein mag - weder der komplexen Wirklichkeit von Lern-, Lehr- und Arbeitsprozessen noch den Zielen einer Didaktik der Erziehung zur Mehrsprachigkeit gerecht: Der Fremdsprachenunterricht und der bilinguale Unterricht verwenden als Hauptmodus rezeptiv wie produktiv die jeweilige Zielsprache und bestimmen funktional die Berücksichtigung und Verwendung von Muttersprache(n) und anderen Fremdsprachen.

Auf der Suche nach einem expliziten und schlüssigen Mehrsprachigkeitskonzept habe ich auch erwartungsvoll *A Common European Framework of Reference* (Council of Europe, 1998) zu Rate gezogen, da man hier in der Regel über die Kompetenzstufen zu *Reception*, *Interaction*, *Production* und *Mediation* hervorragend Auskunft erhält über den Stand der Kunst zum Fremdsprachenlernen in Europa. Leider liegen in der derzeitigen Fassung die konkret ausgefüllten Kompetenzstufen zu *Mediation* noch nicht vor, doch erkennt man unschwer anhand der vorliegenden Gliederung (S. 169), dass auch die Autoren des *Framework* den Vermittlungsansatz wählen, der nach den Klärungen, die Helbig (1998b) vorgenommen hat, zu kurz greift. Der Kursivdruck soll signalisieren, dass dies eine vorläufige Fassung ist.

-10-

Mediation

Spoken	· <i>Overall interpretation</i>	· <i>Informal interpretation</i> · <i>Simultaneous interpretation at meetings, conferences</i> · <i>Consecutive interpretation (e.g. speeches, tours)</i> · <i>Summarising, glossing gist (of articles etc.)</i> · <i>Paraphrasing specialist texts for others</i>
Written	· <i>Overall translation</i>	· <i>Informal translation of personal letters</i> · <i>Literary translation</i> · <i>Exact translation (legal, commercial, scientific)</i>

Hier fehlen mehrsprachige heuristische, kommunikative und inhaltsbezogene Arbeitsformen, die in komplexen Lehr- und Lernprozessen, aber auch in den realen Verwendungssituationen

von Fremdsprachen besondere Bedeutung haben: z. B.

- Schlüsselbegriffe und -passagen einem Text (L1/L2) entnehmen und in L1/L2 im Arbeits-/Lernkontext präsentieren (ggf. auch kontrastiv/komplementär in L1/L2)
- Thesen in L1/L2 zu komplexen Textvorlagen (L1/L2) formulieren
- elaborierte mündliche wie schriftliche Textproduktion (L1/L2) anhand eines Ausgangstextes (L1/L2)
- Umgang mit fachspezifischer Begrifflichkeit (L1/L2)

Solche Schwächen des *Framework* bezüglich des Mehrsprachigkeitskonzeptes mögen damit zusammenhängen, dass auch der zentrale Kompetenzbereich *Intercultural Communicative Competence* noch nicht vorliegt. Die Vorarbeit dazu hat Michael Byram (1997) in einer eigenen Publikation veröffentlicht, die die Konturen eines vielversprechenden Ansatzes erkennen lässt (Byram, 1997, S. 61):

"Skills of interpreting and relating: ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one's own.

Objectives (ability to):

- a) identify ethnocentric perspectives in a document or event and explain their origins [...]
- b) identify areas of misunderstanding and dysfunction in an interaction and explain them in terms of each of the cultural systems present [...]
- c) mediate between conflicting interpretations of phenomena [...]"

Bereits dieser minimale Ausschnitt aus den *objectives* zu *Intercultural Communicative Competence* (Byram, 1997, S. 56-64) deutet darauf hin, dass hier Mutter- und Fremdsprache, Eigen- und Zielkultur in einem vielgestaltigen komplexen funktionalen Zusammenspiel verstanden werden, dass auf der Ebene von Fähigkeiten und Fertigkeiten (*skills*) Verstehensprozesse explizit gemacht (*interpret/explain*) und dass der Akt des 'Inbezugsetzens' von mutter- und fremdsprachlichen Texten und Materialien eigens benannt wird. Dieser Ausschnitt lässt aber auch ahnen, warum dieser Teilbereich noch nicht im *Framework* erschienen ist: Hier ist noch viel zu tun.

Dies gilt leider auch für eine Neuerscheinung aus der Reihe *Übergreifende Richtlinien: "Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern"* (MSWWF, 1999b). Einerseits müssen wir uns alle freuen, dass das Konzept *language across the curriculum* (siehe oben Thürmann und Otten, 1992; Helbig, 1998b; Tauke, 1999) so nun endlich einen curricular offiziellen, adressatengerechten und deshalb hoffentlich wirksamen Basistext zur Koordinierung sprachlichen und sachfachlichen Lehrens und Lernens gefunden hat; andererseits bleibt es unerfindlich, dass zwar "[d]ie Unterschiede in der sprachlichen

Entwicklung" auch bezogen auf "Schülerinnen und Schüler mit anderer Muttersprache" (MSWWF, 1999b, S. 12) berücksichtigt, dass aber das Konzept nicht explizit angebunden wird an eine Didaktik der Erziehung zur Mehrsprachigkeit. So wird die impulsgebende Pionierarbeit der bilingualen Bildungsgänge nicht einmal erwähnt und im Kapitel, in dem konkrete Beispiele gegeben werden, sind die gesellschaftswissenschaftlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer sowie Religion und Kunst vertreten; es gibt kein einziges Beispiel aus dem fremdsprachlichen Bereich, der doch wesentlich in die Anstrengungen zur Entwicklung sprachlicher Grundqualifikationen (Gesprächs-, Schreibkompetenzen, rezeptive Kompetenzen, Begriffsbildung usw.) - *across the whole curriculum* - einbezogen werden muss. Soviel hier in Sachen Mehrsprachigkeit.

5. Perspektiven

Die neuen Entwicklungsschwerpunkte in Nordrhein-Westfalen schaffen günstige Voraussetzungen für die praktische Ausdifferenzierung eines wirklichen Mehrsprachigkeitskonzeptes:

"In einer jetzt beginnenden Phase der Entwicklung wird der Schwerpunkt auf der Ausgestaltung des Modells "Fremdsprache als Arbeitssprache" liegen. Diese neue und flexible Form des bilingualen Lehrens und Lernens, die in Österreich entwickelt wurde, sieht kürzere Unterrichtssequenzen im Zusammenhang geeigneter Themen in der Fremdsprache vor. Dabei können weitere Fächer und - im Sinne der Mehrsprachigkeit - auch weitere Sprachen in das Programm einbezogen werden. Auch fachbezogene Arbeitsgemeinschaften mit der Fremdsprache als Arbeitssprache, fachübergreifende Projekte und Angebote, bei denen das Sprachenlernen mit außerunterrichtlichen Aktivitäten verknüpft wird, sowie auch Phasen berufsbezogenen Fremdsprachenlernens gehören zu dem Modell "Fremdsprache als Arbeitssprache" und sind als neue oder auch als ergänzende Formen des bilingualen Lernens und Lehrens zu empfehlen." (MSWWF, 1998, S. 17)

Die praktische Erprobung und Weiterentwicklung des Konzeptes "Die Fremdsprache als Arbeitssprache" (dazu konkreter Otten, 1999) z. B.

- an Thementagen und in Projektwochen
- in der zeitlich begrenzten Kooperation von Fächern im Differenzierungsbereich oder in der gymnasialen Oberstufe (Spreche(n) und Sachfach/Sachfächer)

kann nur gelingen, wenn die in Kap. 2 bis Kap. 4 aufgezeigten konzeptionellen und methodischen Ansätze zu einer Bestimmung des funktionalen Verhältnisses von Mutter- und Fremdsprache(n) ausdifferenziert und konkretisiert werden, z. B.:

- Unter welchen Bedingungen und nach welchen methodischen Verfahren gelingt ein inhaltsbezogenes Projekt rezeptiver Zweisprachigkeit, in dem der muttersprachliche Fachunterricht sich in größerem Umfang auf fremdsprachliche Texte und Materialien bezieht?

· Wie können wir in einem Projekt, in dem rezeptive und produktive Verwendung von Mutter- und Fremdsprache(n) vorgesehen ist, besonders ergiebige und fruchtbare Phasen für die produktive Verwendung der Fremdsprache oder der Muttersprache in ihrer jeweiligen Funktion als Lern- und Arbeitssprache, als Unterrichtssprache oder als Erschließungssprache didaktisch bestimmen und methodisch ausgestalten?

-12-

Die Etablierung eines "Netzwerk[es] zur Intensivierung des Sprachenlehrens und -lernens" (Gerling und Thürmann, 1999), das sich auf die Arbeitsbereiche

I. Schulprogramm

II. Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung

III. Neue Aspekte des Lehrens und Lernens von Sprachen

IV. Kreative Arbeitsformen

V. Grenzüberschreitende Projekte und Internationalisierung von Lernkontakten

bezieht, lässt erwarten, dass hier Wege gesucht werden, über 'kleine' Schritte vor Ort und eine Vernetzung so sich entwickelnden Ressourcen ein tragfähiges Mehrsprachigkeitskonzept praktisch zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

Baetens-Beardsmore, Hugo. (Ed.). (1993). *European Models of Bilingual Education*. Clevedon/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters.

Bausch, Karl-Richard. (1995). Zwei- und Mehrsprachigkeit. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. Aufl., S. 81-87). Tübingen/Basel: Francke.

Butzkamm, Wolfgang. (1990). Die komplizierte Lösung ist die richtige: Aufgeklärte Einsprachigkeit. Rückblick und Ausblick. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 24/104, 4-17.

Byram, Michael. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sydney/Johannesburg: Multilingual Matters.

Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education committee. (Ed.). (1998). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Strasbourg.

Dubs, Rolf. (1998). Qualitätsmanagement. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Hrsg.). (1998). *Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen*. Soest.

Gerling, Ulla & Thürmann, Eike. (1999). Netzwerk zur Intensivierung des Sprachenlehrens und -lernens. Planungspapier. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest.

Helbig, Beate. (1993). *Textarbeit im bilingualen Sachunterricht: Analysen zum deutsch-französischen Bildungsgang der Sekundarstufe I des Gymnasiums*. Unveröffentlichtes Manuskript. Ruhruniversität Bochum.

-13-

Helbig, Beate. (1998a). Texterschließungstechniken und -strategien bei der Arbeit mit authentischen Textmaterialien im Anfangsunterricht der dritten Schulfremdsprache. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Hrsg.). (1998). (S. 131-146).

Helbig, Beate. (1998b). *Textarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I: Eine deskriptiv-interpretative Studie zum bilingualen deutsch-französischen Bildungsgang des Gymnasiums*. Unveröffentlichte Dissertation. Ruhruniversität Bochum.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Hrsg.). (1995). *Spotlight on history. Vol. 1*. Berlin: Cornelsen.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Hrsg.). (1998). *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer. Neue Wege beim Lehren und Lernen der dritten Fremdsprache*. Bönen: Schule und Weiterbildung.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung . (Hrsg.). (1999). *Spotlight on history. Vol. 2*. Berlin: Cornelsen.

Mäsch, Nando. (1991). Ziele des zweisprachigen (deutsch-französischen) Bildungsweges. In Albert Raasch, Dieter Herold & C. Kiupel. (Hrsg.). (1991). *Fremdsprachen lehren und lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992. Beiträge zum FMF-Kongreß Lübeck 1990* (S. 47-56). Saarbrücken: Salus.

McDonough, Jo & McDonough, Steven. (1997). *Research Methods for English Language Teachers*. London/New York/Sydney/Auckland: Arnold.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung. (Hrsg.). (1994). *Empfehlungen - Bilingualer deutsch-englischer Unterricht - Sekundarstufe I: Biologie, Erdkunde, Geschichte, Politik*. Frechen: Ritterbach.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung. (Hrsg.). (1998). *Zweisprachiger Unterricht. Bilinguale Angebote in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung. (Hrsg.). (1999a). *Richtlinien und Lehrpläne. Gymnasium/Gesamtschule. Sekundarstufe II. Englisch*. Frechen: Ritterbach.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung. (Hrsg.). (1999b). *Übergreifende Richtlinien. Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern*. Frechen: Ritterbach.

Mühlmann, Horst & Otten, Edgar. (1991). Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien - Diskussion methodisch-didaktischer Probleme. *Die Neueren Sprachen*, 90/1, 2-23.

-14-

Otten, Edgar. Lehrplan Englisch - five years after. In Norbert Münnix & Dirk Warthmann. (Hrsg.). *Fächer und fächerübergreifender Unterricht des Gymnasiums in der Sekundarstufe I. Bd. II. Sprachen.* (im Druck).

Schmid-Schönbein, Gisela & Siegismund, Barbara. (1998). Bilingualer Sachfachunterricht. In Johannes-P. Timm. (Hrsg.). (1998). *Englisch lernen und lehren* (S. 201-210). Berlin: Cornelsen.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (1994). *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland.* Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister.

Tauke, Oliver. (1999). *Geschichte des Vormärzes und der Revolution von 1848/1849. Eine Unterrichtsreihe im bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterricht in einem Grundkurs der Jahrgangstufe 12 - Untersuchung von fachspezifischen Arbeitsweisen im Umgang mit deutschsprachigen und englischsprachigen Materialien.* Unveröffentlichtes Manuskript. Studienseminar für das Lehramt für die Sekundarstufe II. Bonn.

Thürmann, Eike & Otten, Edgar. (1992). Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3, 39-55.

Weller, Franz-Rudolf. (1993). Bilingual oder zweisprachig? Kritische Anmerkungen zu den Möglichkeiten und Grenzen fremdsprachlichen Sachunterrichts. *Die Neueren Sprachen*, 92/1, 69-94.

Wode, Henning. (1991). Formen und Leistungsfähigkeit mehrsprachigen Unterrichts. In A. Raasch, D. Herold & C. Kiupel. (Hrsg.). (1991). *Fremdsprachen lehren und lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992. Beiträge zum FMF-Kongreß Lübeck 1990* (S. 35-46). Saarbrücken: Salus.

Zydati, Wolfgang. (1995). Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 6/2, 1-14.

Copyright © 1999 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Otten, Edgar. (1999). Nachdenken über den funktionalen Einsatz von Fremdsprache(n) und Muttersprache(n) in der inhaltsbezogenen Arbeit.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 4(2), 14 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/otten5.htm.

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]