

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 17, Nummer 2 (Oktober 2012)

Heimes, Alexander (2011), *Psycholinguistic Thought Meets Sociocultural Theory. Die integrativen Zusammenhänge von Fachmethodik und Fremdsprachenlernen im bilingualen (Geschichts-) Unterricht*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang (= *Inquiries in Language Learning* 2). ISBN 978-3-631-61150-0. 252 Seiten.

Der ambitioniert formulierte Titel der Dissertationsschrift von Alexander Heimes weckt hohe Erwartungen, die, das sei hier vorweggenommen, in fast allen Punkten erfüllt werden. Es handelt sich um eine empirische Untersuchung, deren Zielsetzung und Methodologie Hinweise darauf geben, warum dieser Titel gewählt wurde. Die Untersuchung geht deduktiv vor und testet Hypothesen, deren wesentliche Begriffe fachlich-theoretisch kontextualisiert und expliziert werden. Den theoretischen Kontext liefern psycholinguistische und soziokulturelle Theoreme. In einem zweiten, etwa gleich langen Teil sollen diese Hypothesen mit Hilfe qualitativer Erhebungsmethoden getestet werden, weshalb „keine repräsentativen Beweise, sondern lediglich Indizien“ (95) gesammelt werden, und zwar „im Hinblick auf eine Verifizierung, Modifizierung oder Falsifizierung“ (ebd.). Die Darstellung der Ergebnisse, bei qualitativen Untersuchungen immer schwieriger als die Erhebung, greift die fünf als „Annahmenkomplexe“ differenziert dargestellten Hypothesen am Beispiel von Einzelfallanalysen wieder auf. Am Ende werden in einem kürzeren dritten Teil Folgerungen und Konsequenzen der Untersuchungsergebnisse dargestellt.

Um die im Untertitel benannten Zusammenhänge zu untersuchen, konzentriert sich Heimes auf die *History Skills*, für die er als Übersetzung „geschichtsmethodisch-sprachstrategische Fähigkeiten und Fertigkeiten in zwei Sprachen“ (57) oder kürzer „bilingual-geschichtsmethodische Fähigkeiten“ (58) vorschlägt. In einem ersten Teil versucht Heimes, ausgehend von einer konkreten, der bilingualen Geschichtsdidaktik entnommenen Bestimmung der *History Skills* als „working with texts, note taking and note making, working with media, charts and statistics, with historical artefacts“ (25), sich ihrem „Wesen“ zu nähern. Dieses Wesen liegt in der Integration unterschiedlicher Dimensionen des bilingualen Geschichtsunterrichts. Auf der Ebene der Lernprozesse werden fachliches und sprachliches Lernen integriert, auf der Ebene der Mehrsprachigkeit Mutter- und Fremdsprache. „Die Komponenten gleichen chemischen Elementen, die aufeinandertreffen und gemeinsam zu einem neuen Gebilde reagieren“ (54). Sowohl der Begriff „Wesen“ als auch die Metaphorik aus der Chemie lassen die Komplexität und auch die Schwierigkeit erkennen, die Komponenten analytisch zu fassen. Zusätzlich schreibt Heimes den *History Skills* Integrationsleistungen bei den disziplinären (Sprach- und Geschichtswissenschaften) Inhaltskomponenten zu, die am Ende funktional auf den bilingualen Geschichtsunterricht bezogen werden. Er gelangt auf die Weise zu einem Modell der *History Skills* (57).

Die hier nur knapp zusammengefassten integrierten Bereiche werden von Heimes ausführlicher entwickelt und theoretisch verortet: das Verhältnis von Sprache und Inhalt aus entwicklungspsychologischer (Vygotsky), lernpsychologischer (Soziokonstruktivismus), geschichtstheoretischer (sprachstrukturelle *Metahistory*) und unterrichtlich-handlungsanalytischer Sicht (*Mohans Knowledge Framework for Activities*, 27-34). Die Integration von Sprach- und Geschichtswissenschaft, hier wären Sprach- und Geschichtsdidaktik die angemesseneren Begriffe, leistet die Methodenkompetenz. Sie wird als „eine Metakompetenz, in der einzelne Bestände prozeduralen (und deklarativen) Wissens durch übergeordnetes prozedurales Wissen verwaltet, organisiert und gesteuert werden“ (36) bestimmt und mit dem Fremdsprachen- (*Learner Strategies*) und Geschichtsunterricht (Medien-Methoden-Konzepte) verbunden. Beim Verhältnis von Fremd- und Muttersprache plädiert Heimes überzeugend für funktionale Mehrsprachigkeit, die eine fachliche Konzept- und Begriffsbildung erleichtert.

Nach dieser ausführlichen Bestimmung der *History Skills* werden im nächsten Kapitel diejenigen Hypothesen bzw. Annahmenkomplexe zu *History Skills* und Fremdsprachenlernen entwickelt, die empirisch überprüft werden sollen.

Der erste Annahmenkomplex geht von Krashens Input-Hypothese aus. Der authentische Input verlangt konzentriertere Lesestrategien und soll im Vergleich zu monolingual Unterrichteten zu einem größeren Erwerb neuer Sprachmittel führen. Vor dem Hintergrund eines auf Vygotsky und Bakhtin rekurrierenden kommunikativen Unterstützungssystems (*Scaffolding*) untersucht Heimes als Nächstes, ob „geschichtsmethodisch-sprachstrategische Unterstützungsangebote“ (86) zu einer Weiterentwicklung der produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen (*productive communicative skills*) führen. Der nun folgende dritte Annahmenkomplex bezieht sich auf Swains Output-Hypothese, die besagt, dass Sprachoutput, Feedback und Adaption zu einer erhöhten Sprachrichtigkeit führen. Hier interessiert sich Heimes besonders für Fortschritte bei der *Sub-Technical Language*, die in etwa vergleichbar mit der allgemeinen Wissenschaftssprache ist. Unter dem Stichwort *Code-Switching* soll die Hypothese untersucht werden, ob „eine didaktisch angemessene Mitbenutzung der Muttersprache“ (86) zu einer Vertiefung des methodisch-analytischen Fachvokabulars führt, und zwar in beiden Sprachen (Interdependenz-Hypothese). In seiner letzten Hypothese möchte Heimes herausfinden, ob die *History Skills* im bilingualen Geschichtsunterricht zu einer spezifischen Identität der Sprachlernenden beitragen.

Der zweite Teil des Buches stellt die empirische Untersuchung dar. Heimes füllt, wie er selbst schreibt, eine Forschungslücke, indem er „Schülersichten und Schüleraktivitäten im bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterricht“ (93) empirisch untersuchen möchte. Er folgt in seiner Methodologie weitgehend dem Forschungsprogramm der Subjektiven Theorien aus den 1980er Jahren. Subjektive Theorien sind erfahrungsbasierte „komplexe Wissenskonstrukte“ (95), von denen angenommen wird, dass sie auch handlungsleitend sind. Um die Handlungsrelevanz subjektiver Theorien empirisch zu überprüfen, wird deshalb eine Handlungsvalidierung durchgeführt. Heimes verzichtet darauf, weil er die Authentizität des Handelns nach einer intensiven Thematisierung der subjektiven Theorien anzweifelt. Für den empirischen Teil hat dies zur Folge, dass auf die Aufzeichnung und Auswertung von bilingualen Geschichtsstunden verzichtet wird. Dies ist verständlich, was den Aufwand der Untersuchung angeht; was die möglichen Erkenntnisse angeht, jedoch zu bedauern.

Heimes konzentriert sich bei der Datenerhebung auf problemzentrierte Interviews, ergänzt durch überwiegend lern(er)biografische Daten zu Unterrichtsjahren, Sprachkenntnissen, Fachpräferenzen, die mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens erhoben wurden. Interessant ist die kommunikative Validierung. Hier benutzt Heimes die Heidelberger Struktur-lege-Technik, die im Zusammenhang mit den Subjektiven Theorien entwickelt wurde. Auf der Basis der Transkription der Interviews werden wichtige Begriffe und Formulierungen auf Karteikärtchen geschrieben, die von den Interviewten anschließend mit Hilfe von Relationskärtchen in eine Struktur gebracht und visualisiert werden sollen. Von dieser zweiten Sitzung mit den SchülerInnen wird ein Kurzprotokoll (Postskriptum) erstellt, das „sowohl der Ergänzung als auch der kommunikativen Validierung“ (104) dient.

Die Fallgruppe setzt sich zusammen aus Schülerinnen und Schülern der 11. (16) und 13. Jahrgangsstufe (11); ein Schüler aus der 12. Jahrgangsstufe verfügte durch seinen Wechsel in den monolingualen Zweig über vergleichendes Erfahrungswissen und wurde deshalb auch interviewt. Eine Darstellung aller Einzelfallanalysen hätte den Rahmen der Arbeit gesprengt, so dass Heimes für jeden der fünf Annahmekomplexe individuelle Analysen ausgewählt hat, „die stellvertretend für andere Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu stehen scheinen und anhand derer sich signifikante Gedankengänge gut illustrieren lassen“ (110). Danach wird mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse „eine analytische Zusammenschau der zu der jeweiligen Annahme bezüglich Fremdsprachenlernens im bilingual-geschichtsmethodischen Kontext generiert“ (ebd.).

Die Ergebnisse des empirischen Teils lassen sich – kurz – wie folgt zusammenfassen. Hinsichtlich der Lesestrategien (Input-Hypothese), der „Übernahme zentraler fachdiskursiver Darstellungs- und Textgestaltungskonventionen“ (135), die durch den Einsatz von „bilingual-geschichtsmethodischem *pre-scaffolding*“ (ebd., Hervorhebung i.O.) ausgebaut wurden, und der Verbesserung der Sprachrichtigkeit durch Übungen und Feedback (Output-Hypothese) konnten die Annahmekomplexe bestätigt werden. Beim Gebrauch der Muttersprache (*Code-switching*) im bilingualen Geschichtsunterricht gab es signifikante Unterschiede zwischen den Jahrgangstufen 11 und 13. Während die Befragten aus der Jahrgangsstufe 11 den Gebrauch der Muttersprache begrüßten, weil sie befürchteten, dass sie bei der Fachterminologie Defizite im Deutschen erleiden könnten, lehnten die Befragten der Jahrgangsstufe 13 den Gebrauch der Muttersprache ab. Als sehr gering wurden in diesem Annahmenkomplex auch die Transferleistungen

zwischen Mutter- und Fremdsprache eingeschätzt (Interdependenz-Hypothese). Nicht bestätigt werden konnte der Annahmenkomplex zur Herausbildung einer spezifischen Lerneridentität durch den bilingualen Geschichtsunterricht, obwohl alle Befragten äußerten, dass die Wahl dieser Unterrichtsform eine anstrengende, aber lohnenswerte Investition darstellt, die sie von anderen Schülern unterscheidet.

Am Ende seiner Arbeit macht Heimes konkrete Vorschläge zum Unterrichtsalltag: bessere Lehr- und Lernmaterialien, die *History Skills* systematischer einüben, stärker prozessorientierte Formen der Leistungskontrollen und eine intensivere Kooperation der Lehrkräfte. Er beurteilt deren Realisierungschancen zutreffend als gering. Interessanter sind die Forderungen nach einer spezifischen bilingualen Geschichtsdidaktik, deren Pfeiler die integrativen Leistungen der *History Skills* und die funktionale Mehrsprachigkeit bilden. In diesem Zusammenhang werden wesentliche Kategorien einer solchen Didaktik entwickelt, die über die eigentliche Untersuchung hinausgehen: Fremdverstehen, differenziert in diachron-historisches und synchron-kulturelles, Perspektivübernahme und Multiperspektivität. Die von ihm ins Zentrum gestellten *History Skills* sind methodische Fertigkeiten, die mit überschaubaren Sprachmitteln realisiert werden. Sie sind in der Oberstufe eines Gymnasiums nur in einem eingeschränkten Sinne ein Spezifikum des Faches Geschichte und könnten anhand von Sachthemen genauso gut im Englischunterricht eingeübt werden. Erst die wissensbasierte Kontextualisierung macht die Spezifik des Geschichtsunterrichts aus. Diese konzeptionelle Überfrachtung der *History Skills* ist denn auch die Achillesferse der mit beindruckender Stringenz argumentierenden Untersuchung. Das Verhältnis von Inhalt und Sprache müsste jenseits methodischer Fertigkeiten und sprachlicher Kompetenzniveaus untersucht werden. Der kongeniale Titel für eine solche Untersuchung ist allerdings schon vergeben.

Manfred Kaluza
Berlin