

Rupprecht S. Baur (Universität-Gesamthochschule Essen)/
Peter Grzybek (Ruhr-Universität Bochum)

Was ist das – Rätselstrukturen bei der Bedeutungserschließung im Fremdsprachenunterricht*

1. Rätselhafte Interaktion

Mit dem schulischen Unterricht hat sich in den meisten modernen Gesellschaften eine Institution etabliert, die darauf spezialisiert ist, der Vermittlung von Wissen zu dienen. Innerhalb dieser Institution hat sich ein besonderer Diskurstyp herausgebildet, den wir als *Lehr-Lern-Diskurs* bezeichnen. Er zeichnet sich insbesondere dadurch aus, daß es auf der einen Seite einen Wissenden gibt, den Lehrer, auf der anderen Seite eine Gruppe von Unwissenden, die Schüler. Aufgabe des Lehrers ist es, sein Wissen an die Schüler zu vermitteln, sie zu (Mit-)Wissenden zu machen, während es die Gesellschaft von den Schülern verlangt, zu Wissenden zu werden, indem sie sich das vom Lehrer vermittelte Wissen aneignen.

Bei einem Vergleich des schulischen Diskurses mit der 'normalen' Alltagskommunikation läßt sich nun in anschaulicher Weise zeigen, wie die Logik des Unterrichtsdiskurses diejenige der Alltagskommunikation in paradoxer Weise transformiert (Streeck 1983: 206):

"Üblicherweise präsupponieren Frage-Antwort-Paare eine bestimmte Verteilung von Wissen: es liegt vorausgesetztmaßen beim Adressaten der Frage. Elizitierungen als den häufigsten Lehrer-Sprechakten entspricht also ein dem der Wissensvermittlung gegenläufiger Informationsfluß. Lehrerfragen zielen denn auch nur sekundär auf die Elizitierung propositionaler Informationen ab, primär aber auf die Information, ob der Adressat die *Fähigkeit* zur Antwort besitzt."

In der Tat liegt der Struktur des schulischen Diskurses eine Besonderheit zugrunde, die darin zu sehen ist, daß die den Sprechakt 'Frage' kennzeichnenden Präsuppositionen in grundsätzlicher Weise invertiert, mitunter pervertiert werden. Dies macht den schulischen Diskurs in bestimmter Hinsicht mit solchen Interaktionsstrukturen vergleichbar, wie sie auch beim Rätselraten zu beobachten sind. Diese Parallele wollen wir gleich ein wenig ausführlicher betrachten. Leech (1974:344) hat als "felicity conditions" für einen erfolgreichen Frage-Sprechakt die folgenden Voraussetzungen angeführt:

- (a) There is a piece of information (X) of which the questioner is ignorant.
- (b) The questioner wants to know (X).
- (c) The questioner believes that the addressee knows (X).
- (d) The questioner is in a position to elicit (X) from the questionee."

* Für wertvolle Kommentare danken wir an dieser Stelle M. Fleischer, für freundliche technische Unterstützung K.-D. Panzlaff.

Im schulischen Lehr-Lern-Diskurs werden diese Voraussetzungen jedoch in charakteristischer Weise auf den Kopf gestellt, und zwar in einer ganz ähnlichen Weise, wie dies auch beim Rätselraten vor sich geht (vgl. McDowell 1979: 27ff.). Betrachten wir diese Konvergenzen und Divergenzen ein wenig ausführlicher.

Diejenige Person, die ein Rätsel stellt, ist keineswegs diejenige, die (X) nicht kennt, vielmehr ist sie selbst im Besitz von (X) – im Gegensatz zu denen, die sie fragt. Der Rätselsteller ist auch keineswegs derjenige, der (X) in Erfahrung bringen will, sondern im Gegenteil ist es der Gefragte, der eine Antwort bekommen möchte auf eine Frage, die er nicht selbst gestellt hat. Auch in bezug auf die dritte von Leech angeführte Voraussetzung verhält es sich beim Rätselraten genau umgekehrt wie beim üblichen Fragestellen, denn ein Rätselraten macht ja nur dann Spaß und Sinn, wenn man davon ausgehen kann, daß der Gefragte die Antwort gerade *nicht* kennt. Die einzige Überschneidung scheint es in bezug auf Punkt (d) zu geben: Denn in der Regel ist es schon relativ eindeutig geklärt, wer unter welchen Umständen Fragen bzw. Rätsel stellen darf, und vor allem wer das Recht beanspruchen darf, eine Antwort zu erhalten. Dennoch ergibt sich auch hier ein nicht unwesentlicher Unterschied: Denn während es beim Stellen einer üblichen Frage in der Regel der Fragende ist, der eine Antwort erwarten darf, hat er beim Rätselraten eher eine Position inne, von welcher aus er Antworten (als richtig oder falsch) *bewertet*, während es letztendlich der *Rätselrater* ist, der die richtige Antwort erwarten darf.

In zum Teil ähnlicher, wenn auch nicht identischer Form werden auch im schulischen Diskurs die Voraussetzungen eines üblichen Frage-Sprechakts modifiziert. Auch im schulischen Diskurs ist es nicht der fragende Lehrer, der (X) nicht kennt; allerdings bieten sich hier im Vergleich zum Rätselraten zwei Alternativen: Entweder verfügen die Befragten – entsprechend wie beim Rätselraten – nicht über (X), oder aber, im Gegenteil, der fragende Lehrer geht sogar davon aus, daß die Befragten die Antwort kennen bzw. kennen sollten, und genau dies will er *überprüfen*. Auch in diesem Fall aber sind es nicht die Befragten allein, die die Antwort kennen: Der Lehrer stellt in beiden Fällen die Frage nicht aus echtem Informationsinteresse, um (X) zu erfahren. Ähnlich wie beim Rätselraten verhält es sich im schulischen Diskurs auch in bezug auf Punkt (d), d.h. im Hinblick darauf, wer Fragen stellen bzw. Antworten erwarten darf. Denn einerseits ist es natürlich der Lehrer, der kraft seiner institutionalisierten Position Fragen stellen und Antworten erwarten darf, andererseits sind es wiederum letztendlich die Schüler, die davon ausgehen dürfen, daß der Lehrer auf jeden Fall die entsprechenden Antworten auf die Fragen kennt, die er im Lehr-Lern-Diskurs stellt. Damit zeigt sich insgesamt, daß der in der Schule institutionalisierte Lehr-Lern-Diskurs in der Tat deutliche Parallelen zu typischen Interaktionsstrukturen beim Rätselraten aufweist. Diese Beobachtung läßt sich im Hinblick auf die sprechakttheoretischen Voraussetzungen von *Unterricht allgemein* festhalten. Es lassen sich jedoch – im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht – noch weitere Parallelen zum eigentlichen Rätselprozeß aufzeigen, die in der spezifischen Struktur des Fremdsprachenunterrichts begründet sind.

2. Rätsel und Fremdsprachenerwerb – ein semiotischer Vergleich

Im Unterschied zu anderem Unterricht, d.h. also z.B. Mathematik- oder Biologieunterricht, ist das Objekt des Fremdsprachenunterrichts *Sprache*. Die Institution Fremdsprachenunterricht ist auf die Vermittlung fremder Sprachen und Kulturen spezialisiert: die in ihr stattfindende Wissensvermittlung besteht in der Vermittlung von (für die Lerner) neuen, vor allem sprachlichen Zeichenrelationen; diesen Vermittlungsprozeß werden wir im folgenden als *Bedeutungsvermittlung* oder auch *Semantisierung* bezeichnen. Die Wissensaneignung hingegen besteht in der Aneignung und Habitualisierung eben dieser neuen Zeichenrelationen, ein Prozeß, den wir im folgenden als *Bedeutungserschließung* bezeichnen werden. Hierbei kommt es zu Prozessen, die sich in verschiedener Hinsicht mit solchen, wie sie für das Rätselraten als typisch angesehen werden können, vergleichen lassen.

Diesen Vergleich wollen wir unter Rückgriff auf die Peircesche Zeichentheorie und die durch sie implizierte Konzeption des Zeichens als eines triadischen Relationsgefüges von Repräsentamen, Objekt und Interpretant anstellen. Dabei greifen wir auf die in Baur/Grzybek (1986) in bezug auf den Fremdsprachenerwerb skizzierten Überlegungen zurück.¹

Repräsentamen ist hierbei als 'Vehikel', als Zeichenträger in seiner materiellen Beschaffenheit zu verstehen. Das *Objekt*, genauer: das *unmittelbare Objekt*, ist als 'mentale Repräsentation' Bestandteil der Zeichenrelation; es ist klar zu unterscheiden vom dynamischen Objekt, dem realen (oder auch nur fiktiven) Bezugsobjekt, das Gegenstand des Semioseprozesses, aber kein Bestandteil von ihm ist, das also unabhängig von ihm existiert. Auch der *Interpretant* ist dem Bereich des zeichenhaften Bewußtseins zuzuordnen; er stellt einen im Bewußtsein des Zeichenbenutzers (des Interpreten) bewirkten 'mentalen Effekt' dar, der als Bedeutung ('significance') zu verstehen ist, die nicht einem bestimmten individuellen Objekt entspricht. Ähnlich wie bei Saussure "signifiant" und "signifié" als psychische Korrelate zu verstehen sind, lassen sich auch bei Peirce Interpretant und unmittelbares Objekt als dem Bewußtsein des Interpreten zuzuordnende Größen verstehen.

Wenn zeichenhafte Prozesse demnach an die Bildung triadischer Relationen gebunden sind, setzt dies für den *Erwerb* konventionalisierter Zeichen(systeme) neben der Bildung vor allem die Habitualisierung von (für den Lernenden) jeweils neuen Relationsgefügen voraus.

Der Erwerb *sprachlicher* Bedeutungsrelationen, mit dem wir uns nun näher beschäftigen wollen, findet im *Erstspracherwerb* auf der Basis einer vorherigen Bekanntheit mit dem, was das Zeichen bezeichnet bzw. einer Vorstellung davon statt. Diese Voraussetzung wird im *Erstspracherwerb* aufgrund der Erfahrung(en) mit den dynamischen Objekten der Realität geschaffen, ein Vorgang, der bei Peirce als "collateral

¹ Wie auch in Baur/Grzybek (1986) erheben die in den folgenden Überlegungen vorzufindenden 'Vereinfachungen' der zeichentheoretischen Überlegungen von Peirce keinen Anspruch auf exakte 'Exegese' seiner Arbeiten. Die Kategorien von Peirce dienen uns lediglich als Ausgangspunkt, die verwendeten Begriffe und ihre Auslegung gelten nur in dem im Text definierten Sinne.

observation" bzw. "collateral experience" bezeichnet wird. Hier beginnt also der Zeichengenerierungsprozeß mit der Internalisierung eines unmittelbaren Objekts, das erst nach Zuordnung von Repräsentamen und Interpretant zum Bestandteil einer triadischen Zeichenrelation wird.

Auch beim Erwerb *fremdsprachlicher* Bedeutungsrelationen geht es um die Generierung und Habitualisierung neuer triadischer Relationen. Dieser Prozeß, der im Fremdsprachenunterricht in den einzelnen Methoden auf unterschiedliche Art und Weise realisiert wird, kann z.B. über Bezugnahme auf das unmittelbare Objekt oder auf eine muttersprachliche Zeichenrelation eingeleitet werden. Wir wollen an dieser Stelle nicht näher auf die verschiedenen Möglichkeiten, wie der Zeichengenerierungsprozeß in den einzelnen Methoden unterschiedlich initiiert wird, eingehen (vgl. dazu vor allem Baur/Grzybek 1986: Kap.6.3.3). Wir wollen im vorliegenden Zusammenhang vielmehr auf ein charakteristisches Phänomen hinweisen, das den Erwerb sprachlicher Bedeutungsrelationen im Fremdsprachenunterricht in bezeichnender Weise mit dem Prozeß des Rätselratens vergleichbar macht. Schauen wir uns deshalb zunächst den Rätselprozeß an, wie er sich aus semiotischer Sicht darstellt.

Nehmen wir zur Veranschaulichung einen alltäglichen Gegenstand wie z.B. ein Ei. Konventionell werden dem unmittelbaren Objekt (der Vorstellung von einem Ei) ein Interpretant wie z.B. 'Produkt eines Huhns, das man (gewöhnlich in gekochtem oder gebratenem Zustand) essen kann' sowie (im Deutschen) die lautliche Realisation [ai] zugeordnet. Ausgehend vom unmittelbaren Objekt und der Kenntnis des konventionell zugeordneten Interpretanten und Repräsentamen kann man (z.B. als Rästelsteller) diesem Objekt dennoch auch *andere* als den konventionell korrelierten Interpretanten und Repräsentamen zuordnen, so z.B. die periphrastische Beschreibung 'Man kann es essen' oder eben einen (authentischen) Rästeltext wie 'Zwei Weine in einem Faß' u.a. Für einen Hörer, der nur diese Beschreibung erhält, ist natürlich nicht ohne weiteres klar, daß es sich ausgerechnet um ein Ei handelt, das der Sprecher meint. Die Aufgabe des Hörers beim Rästelraten besteht nun gerade darin, das vom Hörer intendierte 'Objekt' mit dem ihm konventionell zugeordneten Interpretanten und Repräsentamen zu erraten. Solange es dem Hörer (dem Ratenden) nicht gelingt, die vom Sprecher (dem Rästelsteller) intendierte Zeichentriade zu erraten, gilt der Rästelprozeß als erfolglos.

Wir wollen an dieser Stelle nicht näher auf Fragen nach der Funktion des Rätsels, verschiedenen Verfahren der Verrätselung etc. eingehen - uns soll es im folgenden vielmehr um den Nachweis gehen, daß sich die soeben aufgezeigten Phänomene in der Tat mit solchen vergleichen lassen, wie sie auch im gesteuerten Fremdspracherwerb zu beobachten sind.

Die Vermittlung fremdsprachlicher Bedeutungsrelationen kann natürlich Bezug nehmen auf das in der Regel ausgebildete muttersprachliche Zeichensystem und das zielsprachliche Repräsentamen über das muttersprachliche mit dem der Muttersprache entlehnten Interpretanten und unmittelbaren Objekt verbinden. Abgesehen von den Rästelstrukturen interaktionaler Art kommt es hierbei natürlich praktisch zu keinerlei rätselhaften Prozessen. Doch im Bereich der Fremdsprachendidaktik ist der Rückgriff auf die Muttersprache keineswegs das vorherrschende methodische Prinzip (s.u.).

Auch ohne Bezug auf die Muttersprache läßt sich analog zum Erstspracherwerb - durch (in der Regel indexikalischen) Verweis auf entsprechende *Referenzobjekte* (sei es auf dynamische Objekte der Realität oder ikonische Abbildungen von solchen) zunächst ein Bezug auf internalisierte unmittelbare Objekte herstellen, mit denen der Lerner die in der Muttersprache herausgebildeten Interpretanten verbindet, bevor ihm das neue zielsprachliche Repräsentamen gegeben wird. Auch hier ist die 'Rästelhaftigkeit' relativ in Grenzen gehalten, weil der Lerner die in seiner muttersprachlichen Enkulturation ausgebildeten Interpretanten und unmittelbaren Objekte (unter ständiger Gefahr von Interferenzen) übernehmen kann und somit schon weiß, wovon die Rede ist².

Die Bedeutungsvermittlung kann jedoch auch mit dem zielsprachlichen Repräsentamen einsetzen, d.h. bei der lautlichen Materialisierung; da der Lerner hier (zunächst) weder Interpretant noch unmittelbares Objekt zuordnen kann, hat dieser Vorgang für ihn keinen Zeichen-, wohl aber Rätselcharakter. Wenn auch auf unterschiedliche Art, ist dieser in gleichem Maße gegeben, wenn der Lehrer die Bedeutungsvermittlung in der oben dargestellten Form von (diesmal allerdings zielsprachlichen) periphrastischen Umschreibungen ausgehend initiiert. Hier wären die Parallelen zum typischen Rästelprozeß sogar noch deutlicher.

Bevor wir nun untersuchen, inwiefern sich diese Rästelstrukturen in der Tat im konkreten Unterricht finden lassen, ist es notwendig, einige grundsätzliche Überlegungen vorzuschicken, die sich mit dem Problem der Bedeutungserschließung und -vermittlung im Fremdsprachenunterricht, vor allem den unterschiedlichen Mechanismen bei ein- und/oder zweisprachiger Semantisierung zusammenhängen.

3. Semantisierung im Fremdsprachenunterricht

Wie wir soeben feststellen konnten, ergeben sich Rästelstrukturen bei der Semantisierung nur dann, wenn die Bedeutungsvermittlung *einsprachig* durchgeführt wird und die Bedeutung einer fremdsprachlichen lexikalischen Einheit oder einer Struktur vom Schüler auf der Grundlage von Erklärungen erschlossen werden muß, die für ihn nur teilweise verständlich sind. Diese Tatsache legt es nahe, auf einsprachige Semantisierung zu verzichten und die Bedeutungsvermittlung an die Muttersprache zu koppeln. Diese Forderung ist nachhaltig und mit guten Gründen vertreten worden (vgl. Butzkamm 1973; 1980).

Die Hauptgründe, die ins Feld geführt werden, sind:

- Die einsprachige Bedeutungsvermittlung ist unökonomisch; der Lehrer verliert dadurch viel Zeit, die den Sprachanwendungsphasen zugute kommen könnte.
- Die einsprachige Semantisierung ist unzuverlässig; ob und in welcher Weise eine Bedeutungserschließung stattfindet, ist nicht sicher voraussagbar.

Wenn wir uns im folgenden trotzdem mit dem Rästel der auf der Basis einsprachiger Vermittlung ablaufenden Bedeutungserschließung beschäftigen, so geschieht das

² Fragen kulturspezifischer bedingter Interferenzen beim Prozeß der Bedeutungsvermittlung und -erschließung müssen wir im vorliegenden Zusammenhang weitgehend unberücksichtigt lassen.

nicht in der Absicht, in den Methodenstreit einzugreifen, sondern vornehmlich aus folgenden Gründen:

1. Die einsprachige Semantisierung herrscht trotz aller "Aufklärung" (vgl. zu diesem Terminus Butzkamm 1973) weiterhin im Fremdsprachenunterricht vor. Neuere Lehrwerke schließen den Gebrauch der Muttersprache im Klassenzimmer nicht aus, empfehlen aber keineswegs eine durchgängige zweisprachige Semantisierung in der Sprachaufnahme- und Sprachverarbeitungsphase.

2. Es gibt Unterrichtsformen, in denen es nicht möglich ist, zweisprachig vorzugehen, weil der Lehrer und die Schüler nicht über dieselbe (Mutter-)Sprache verfügen. Wir denken hierbei z.B. an den Sprachunterricht in 'Deutsch als Fremdsprache', ob er nun im Inland oder im Ausland erteilt wird.

Von daher ergibt sich ein berechtigtes Interesse, die Prozesse einsprachiger Semantisierung zu beobachten und zu analysieren. Ziel der Analyse ist es dabei, Einsichten in die Struktur von Semantisierungsdiskursen zu gewinnen, so daß auf der Grundlage dieser Erkenntnisse auch die Diskurssteuerung des Lehrers begründet und zielgerichtet verlaufen kann.

Bevor wir jedoch zur Analyse unserer Beispiele kommen, sind einige Überlegungen anzustellen, die - unabhängig von den oben angeführten Argumenten - für die Beschäftigung mit einsprachigen Semantisierungsverfahren im Fremdsprachenunterricht sprechen könnten. So werden zugunsten der einsprachigen Bedeutungsvermittlung u.a. folgende Argumente angeführt:

(a) Die einsprachige Bedeutungsvermittlung beruht weitgehend auf (z.T. metasprachlichen) Operationen wie z.B. Beschreibungen, Umschreibungen, Paraphrasen, Periphrasen, Erklärungen, Unterscheidungen, Definitionen u.ä. Da solche Verfahren der Bedeutungsvermittlung ein beständiges und natürliches Element von Kommunikation schlechthin sind und sich nicht auf grund- oder fremdsprachliche *Erwerbsprozesse* beschränken, sollte auch ein an natürlicher Kommunikation orientierter Fremdsprachenunterricht entsprechenden zielsprachlichen Operationen einen angemessenen Platz einräumen.

(b) Die zielsprachliche Bedeutungsvermittlung und -erschließung ist für den Fremdsprachenbenutzer in realen interkulturellen Kommunikationssituationen von besonderer Bedeutung; dies gilt in gleichem Maße für Situationen, in denen er als *Hörer* (dem Bedeutungen zielsprachlich erklärt werden), als *Fragender* (der sich über zielsprachliche Bedeutungen vergewissert) oder als *Sprecher* (der eigene Sprechintentionen formulieren will) teilnimmt.

(c) Der Aspekt, daß Lerner eigene bedürfnisorientierte Sprachhandlungen wie z.B. 'Bitte um Erklärung', 'Nachfragen', 'Äußern von Ungewißheit und Zweifel' u.ä. im Unterricht durchführen, ist Voraussetzung dafür, daß sie auch in der realen interkulturellen Situation in der Lage sind, sich angemessen zu verhalten.

(d) Die Ausbildung insbesondere des *Hörverstehens* als eigener Teilfertigkeit ist besonders eng mit dem Semantisierungsprozeß verbunden, wobei Hörverstehen als die Fähigkeit anzusehen ist, Hören in ungesteuerten Kommunikationssituationen in Sprachverständnis zu überführen (Hüllen/Jung 1979: 117).

(e) Aus lernpsychologischer Sicht läßt sich die Ansicht vertreten, daß die Aufmerksamkeit des Menschen aktiviert wird, wenn eine Situation eine bestimmte Neuartigkeit, Überraschung, Ungewißheit oder Komplexität enthält. Das *Fehlen* solcher Komponenten könne den Lernprozeß negativ beeinflussen und die Ursache für das Entstehen von Monotonie und Langeweile sein.

Nicht alle der soeben angeführten Argumente zugunsten einsprachiger Semantisierung sind jedoch von gleichem Gewicht. Sicherlich sind die unter (b) und (c) angesprochenen Teilfertigkeiten im *zweisprachigen* Unterricht nur sehr viel schwieriger zu realisieren, und auch die unter (d) angeführte Ausbildung des Hörverstehens scheint sich in *einsprachigen* Unterricht leichter integrieren zu lassen. Die unter (a) angeführten Operationen ließen sich jedoch ohne Zweifel auch an eine zweisprachige Semantisierungsphase *anschließen*. In bezug auf die unter (e) angesprochenen motivationspsychologischen Faktoren wäre jedoch in jedem Fall der Einwand zu erheben, daß sich die durch ein *Informationsdefizit* verursachte Unkenntnis keineswegs nur positiv auf die Motivation auswirken muß, sondern im Gegenteil gerade negative Emotionen, Anspannung und Demotivation bewirken kann.

An dieser Stelle kehren wir zu den oben angesprochenen Parallelen zum Prozeß des Rätselratens zurück. Das Aufstellen von hypothetisch formulierten, möglichen Lösungen macht beim Rätselraten ja nicht unendlich lange Spaß, sondern findet an einer bestimmten Stelle, besser: an einem bestimmten Zeitpunkt seine Grenze. Damit Rätselraten Spaß macht, ist es erforderlich, daß nach einer gewissen Zeit, in der das Raten erfolglos blieb, der Rätselsteller die Lösung gibt. Die Entwicklung positiver oder negativer Emotionen ergibt sich generell in Abhängigkeit von den zur Verfügung stehenden Informationen einerseits, von der Wahrscheinlichkeit, die Lösung zu erhalten, andererseits. Wenn zu wenig Vorab-Informationen vorhanden sind und die Wahrscheinlichkeit, die Lösung zu erhalten, zu gering ist, wirkt sich dies in der Regel in Form von Frustration und Unlust aus. Während der Löser eines Rätsels oder auch der Leser eines Kriminalromans - beide Prozesse lassen sich diesbezüglich durchaus vergleichen (Grzybek 1983; 1986) - jedoch die Möglichkeit hat, den Löse- bzw. Leseprozess abzubrechen, steht dem Fremdsprachenlerner diese Möglichkeit nicht offen. Der Fremdsprachenlerner bildet ja Hypothesen über die mögliche Bildung einer für ihn neuen triadischen Zeichenrelation, ein Prozeß, der mit dem oben angesprochenen in vielerlei Hinsicht vergleichbar ist - er hat jedoch nicht die Möglichkeit, den Unterricht abzubrechen, wenn ihn die Suche nach der korrekten 'Lösung' zu sehr frustriert (vgl. zu einer Beschreibung solcher Phänomene vor allem Lübke 1979). Die einzige ihm verbleibende Möglichkeit ist in der Tat das unter (c) angesprochene 'Nachfragen'; da jedoch in der Schule eher die Tendenz vorherrscht, lieber abzuwarten und Unklarheiten - zumindest zunächst einmal - auf sich beruhen zu lassen denn als 'dummer Frager' aufzufallen, ist die Wahrscheinlichkeit recht groß, daß hier Fragen offen, 'Rätsel' 'ungelöst' bleiben. Die erfolgreiche einsprachige (zielsprachliche) Semantisierung - das dürfte aus den angeführten Überlegungen deutlich geworden sein - ist somit darauf angewiesen, daß (zumindest) das Verständnis durch den Lehrer in angemessener Weise *kontrolliert* wird, damit die unter (a) bis (e) angeführten Argumente tatsächlich positiv umgesetzt werden können.

Wir wollen in den folgenden Darstellungen einige typische Beispiele der Erschließung von Sinnstrukturen im Fremdsprachenunterricht analysieren, wozu es notwendig ist, in der konkreten Unterrichtspraxis anzusetzen. Dabei wollen wir einerseits die Struktur von *Semantisierungsdiskursen* untersuchen, andererseits den Prozeß der Bedeutungerschließung auf der Basis des oben skizzierten Ansatzes semiotisch interpretieren.

4. Semantisierungsdiskurse

Ausgangspunkt unserer Analysen ist die Aufzeichnung eines neuen Lektionstextes im Fach Französisch einer 8. Klasse des Gymnasiums (2. Jahr Französisch). Ohne den Anspruch erheben zu wollen, daß die Erarbeitung von Bedeutungen grundsätzlich immer so verläuft, wie sich dies in unserem Material präsentiert, glauben wir doch, daß sich bei der Beobachtung und Auswertung einer konkreten Lehr- und Lernphase im Fremdsprachenunterricht typische Merkmale dieses Prozesses erkennen lassen.

Der Lektionstext, der in der aufgezeichneten Stunde eingeführt wurde, war der Text 2B "Au bazar de la plage" des Lehrbuches *Études Françaises 2* (1973). Dieses Lehrwerk orientiert sich an den Prinzipien der audio-visuellen Methode der Fremdsprachenvermittlung, wodurch der Gebrauch der Muttersprache im Unterricht "sowohl in der Phase der Bedeutungerschließung als auch beim strukturellen Üben und freien Anwenden" als "entbehrlich" angesehen wird, ohne daß die Einsprachigkeit dabei zum Dogma erhoben wird: "Wo sich auf Seiten des Schülers Schwierigkeiten beim Verstehen und kognitiven Erfassen ergeben, sollte jedoch unbedenklich auf die Muttersprache zurückgegriffen werden" (Elemente I, 1976: 2).

Als Hilfsmittel stehen dem Lehrer in dem o.a. Lehrwerk zu den einzelnen Lektionen speziell angefertigte Bilder zur Verfügung, auf die er – wenn möglich – recurriert:

(Gymnasium 2.J. 8.Kl. – E.F.2, L2B)

- 1 L : Qu'est-ce que vous voyez dans - sur la première image? ...
- 2 S1: C'est un magasin de vêtements.
- 3 L : C'est un magasin, oui. On y achète des vêtements, c'est juste, et
- 4 c'est un magasin spécial qui se trouve à la plage et on l'appelle
- 5 un bazar, hein?!, c'est un bazar de la plage. Un bazar de la
- 6 plage. Ute!
- 7 SS: (Lehrer läßt 5x wiederholen: un bazar de la plage)
- 8 L : Un bazar c'est à peu près le même mot en allemand, n'est-ce pas?
- 9 Vous le connaissez. Bon. // Et qu'est-ce qu'on achète au bazar de
- 10 la plage? (...)

Beispiel I

Im Beispiel I geht es um die Einführung der lexikalischen Einheit (*un*) *bazar de la plage*. Dies geht folgendermaßen vonstatten:

- (1) Der Lehrer verweist auf das *Bild* und stellt dazu die Frage, was darauf dargestellt sei. Da es um einen den Schülern noch *unbekannten* Begriff geht, kann diese Frage nicht der Elizitierung des Begriffs selbst dienen, sondern sie hat die Funktion, das abgebildete Referenzobjekt (RO) zu fokussieren.
- (2) In Zeile 2 gibt ein Schüler eine paraphrasierende Beschreibung des RO. Daraus schließt der Lehrer, daß das RO soweit erkannt worden ist, daß er spezifizierende Merkmale hinzufügen kann, um dann
- (3) in Zeile 5 den Zielbegriff einzuführen. Dieser wird vom Lehrer durch die Wiederholung in Zeile 5 (*un bazar de la plage*) isoliert, und dies ist für die Schüler das Signal, daß – gemäß der üblichen methodischen Vorgehensweise des Lehrers – die isolierte Phrase wiederholt werden soll. Das Aufrufen einzelner Namen führt deshalb
- (4) zur phonetischen Reproduktion der Wendung *un bazar de la plage*.

Der Ablauf läßt sich wie in Abb. 1 veranschaulichen. Die schematische Darstellung zeigt, daß sich Lehrer- und Schülerhandlungen in der Weise aufeinander beziehen, daß der Lehrer bestimmte Schritte der Bedeutungsvermittlung nur dann initiieren darf, wenn er davon ausgehen kann, daß die Schüler die von ihm vorausgesetzten mentalen Prozesse abgeschlossen haben.

So nimmt der Lehrer in unserem Beispiel an, daß die paraphrasierende Beschreibung eines Schülers (*C'est un magasin de vêtements*) die kognitive Verarbeitung aller Schüler der Klasse entweder stellvertretend repräsentiert (auch die anderen Schüler hätten es potentiell gewußt) oder daß die Schülerparaphrase bei den Schülern, die die Abbildung nicht erkennen konnten, die notwendigen mentalen Voraussetzungen geschaffen hat, das Repräsentamen (*bazar de la plage*) dem entsprechenden RO zuzuordnen.

Für unsere Vermutung, daß die phonetische Reproduktion der isolierten lexikalischen Einheiten oder Phrasen die lehrerseitige Annahme einer erfolgreichen vorläufigen Generierung der neuen triadischen Zeichenrelation bewirkt, gibt es in der von uns beobachteten Stunde zahlreiche Belege. Letztlich bedarf es aber einer lehrerseitigen Kontrolle, die dem Schüler ein Feedback darüber gibt, ob das, was er als Hypothese über die Bedeutung des Zeichens aufgebaut hat, auch zutreffend ist. Eine solche Kontrolle finden wir in Beispiel II.

Beispiel II beginnt ebenfalls mit einem indexikalischen Verweis des Lehrers auf das Bild, in dem das zu fokussierende RO als Teil enthalten ist. Die Frage des Lehrers, die in Beispiel I noch einen Sinn hatte, weil die Schüler über die sprachlichen Mittel verfügten, das RO mit dem ihnen bislang bekannten Wortschatz zu paraphrasieren, ist in diesem Diskurs unangebracht. So erhält der Lehrer auch keine Antwort (Zeile 3) und gibt nun selbst die paraphrasierende Definition (*des petits morceaux blancs*) und gleich darauf das Repräsentamen: *des savonnettes* (Zeilen 4-7). Mit den phonetischen Reproduktionen (Zeilen 8 und 9) schließt der Lehrer den Diskurs meistens ab. In unserem Beispiel fordert er jedoch nicht nur zur phonetischen Reproduktion auf, sondern elizitiert durch seine Frage Gebrauchsmerkmale der "Seifenstückchen".

Es ist anzunehmen, daß die Aufforderung des Lehrers nicht als gezielte Semantisierungskontrolle angelegt ist, sondern eher eine aktive Beteiligung der Schüler sicher-

Die Beispiele zeigen, daß es einen typischen Verlauf von komplementären Semantisierungshandlungen geben muß, wenn eine Semantisierung erfolgreich verlaufen soll. Als 'erfolgreich' dürfte eine Semantisierung aus der Sicht des Lehrers eigentlich nur dann angesehen werden, wenn er sich durch Kontrollhandlungen ein Feedback über die Bedeutungsaneignung der Schüler verschafft hat. Aus der Perspektive der Schüler ist der Prozeß der Bedeutungserschließung das Testen von Hypothesen über Zuordnungen in der triadischen Zeichenrelation. Je zuverlässiger die Hypothesen verifiziert werden können, desto mehr sieht der Schüler die erschlossene Bedeutung als gesichert an, d.h. das 'Rätsel' des neuen Zeichengenerierungsprozesses ist für ihn gelöst.

Die Initiierung von Zeichengenerierungsprozessen in einsprachigen Semantisierungsdiskursen kann an allen drei Komponenten des triadischen Relationsgefüges ansetzen (s.o. 2.). Die Variante, die in unseren Beispielen am häufigsten realisiert ist, besteht darin, mit dem Verweis auf das abgebildete Objekt der Realität zu beginnen, dieses Objekt sprachlich-beschreibend zu kennzeichnen, so daß spezifische Merkmale des Objekts herausgearbeitet werden, und dann das Repräsentamen zu nennen, mit dem sich die neue Zeichenrelation konstituiert.

Auf der Basis der oben dargestellten Abläufe könnte die idealtypische Struktur eines Semantisierungsdiskurses etwa aussehen wie in Abb. 2.

Das Gemeinsame an den bisherigen beiden Beispielen zur Semantisierung war, daß es sich um konkrete Referenzobjekte handelte, die bildlich dargestellt waren und in Form ikonischer Zeichen den Zeichengenerierungsprozeß im Fremdsprachenunterricht unterstützen konnten. In den nächsten Beispielen geht es nicht mehr um konkrete Objekte, und wir wollen untersuchen, wie der Lehrer in diesen Fällen vorgeht.

In Beispiel III führt der Lehrer die Konjunktion *pendant que* ein.

Der Lehrer geht in diesem Beispiel von einer *Situation* aus, die den Schülern aus einem früheren Lektionstext bekannt ist. Er evokiert diese Situation als gemeinsame propositionale Basis für den Diskurs und füllt die Situation in der *Vorstellung* der Schüler mit imaginären *Aktanten* aus. Auch diese 'Situationsbeteiligten' sind den Schülern als 'Lehrbuchpersonen' bekannt. Der Lehrer beschreibt nun Handlungen *einer* dieser Personen, die als situationstypisch angesehen werden können: Einkaufen, Bezahlen und Verlassen des Ladens (Zeilen 4-7). Zwischen dem Akt des Bezahlens und dem des Verlassens des Ladens wird *elle a fini* als Abschluß der eigentlichen Kaufhandlung und als Voraussetzung für das Verlassen des Ladens vorgegeben und wiederholt. Der Lehrer unterbricht seinen Vortrag dadurch, daß die Schüler reproduktiv Ausdrücke wiederholen, die schon früher eingeführt worden waren; durch die Technik der Wortwiederholung im Lehrervortrag werden die Ausdrücke von ihm zunächst isoliert, wie das auch in anderen Beispielen der Fall war.

Der Grund für die Schülerreproduktionen ist einerseits darin zusehen, daß der Lehrer die Aufmerksamkeit der Schüler dadurch aufrechterhalten will, daß er sie *beteiligt*, andererseits kann er auf diese Weise bereits in der Semantisierungsphase die Aufmerksamkeit auf für ihn wichtige Ausdrücke lenken, die er für die späteren Übungsphasen benötigt.

Als nächsten Ausdruck isoliert der Lehrer *attendre son tour* - die einzelnen Wörter dieses Ausdrucks sind bereits aus früheren Lektionen bekannt - und führt dann die

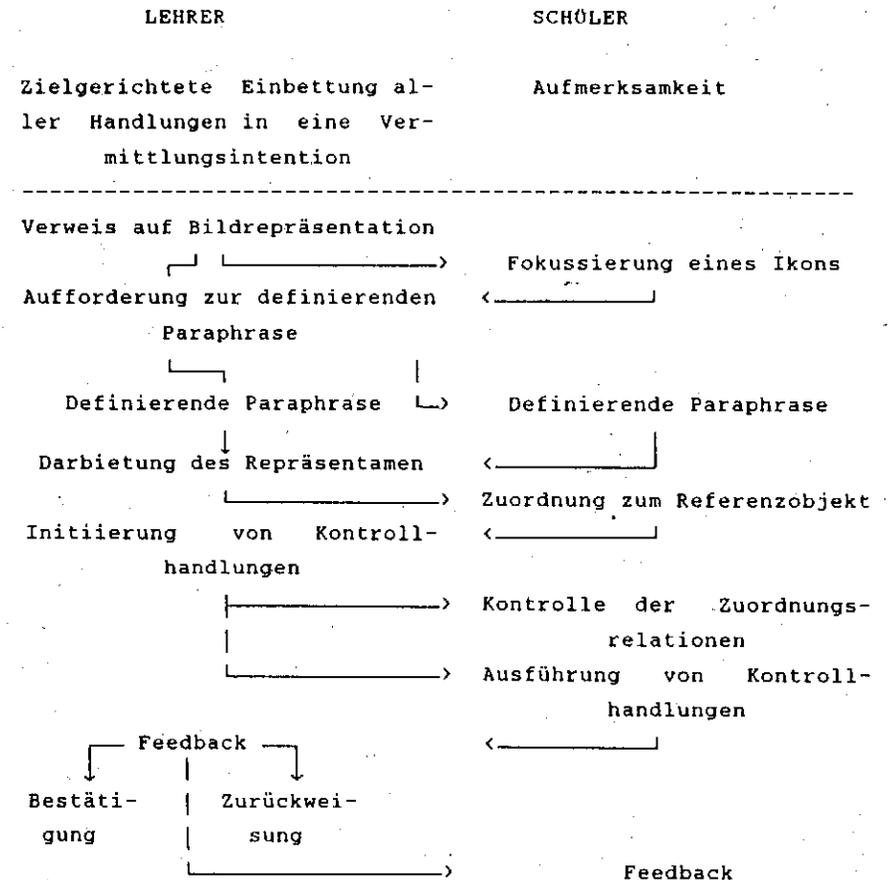


Abb. 2.

Struktur ein, auf die es ihm eigentlich ankommt (Zeile 24). Um die Aufmerksamkeit zu sichern, setzt er mit *et attention* noch eine besondere verbale Markierung.

In dem einführenden Satz *Pendant que Mme Dubois attend encore son tour elle parle avec Ariane* zeigt sich, daß der Lehrer sicher sein mußte, daß die Struktur *attendre son tour* verstanden wird, da sonst die situationsspezifischen Handlungen, die er zueinander in Beziehung setzt, und die über *pendant que* korreliert werden, nicht verstanden werden könnten. Mit der Reproduktion der vorgegebenen Sätze schließt der Lehrer die Semantisierungsphase ab, d.h. er wertet die phonetisch akzeptable Reproduktion als Indikator für eine erfolgreiche Bedeutungserschließung: Eine ent-

(Lehrer beschreibt auf französisch die Situation in einer Bäckerei. Es ist der Beginn zur Einführung der neuen Lektion)

- 1 L : Dans la boulangerie il y a Mme Dubois, Mme Neveu et Mme Leroc
2 avec sa fille.- Comment elle s'appelle sa fille?
3 S1: Ariane.
4 L : Bon. Maintenant Mme Leroc a tout acheté ce qu'elle veut - elle a
5 acheté ses choses - elle a acheté une baguette de pain, elle a
6 payé et maintenant elle a fini - elle a fini - hein?! - elle peut
7 quitter la boulangerie. Elle a fini. Udo répète!
8 SS: (Läßt 4x wiederholen, während Lehrer an die Tafel schreibt: Elle
9 a fini)
10 L : Et c'est le tour de Mme Neveu, hein? C'est le tour de Mme Neveu -
11 Christian!
12 SS: (Läßt 4x wiederholen, während er an die Tafel schreibt: C'est le
13 tour de Mme Neveu)
14 L : Voilà! - Est-ce que déjà le tour de Mme Dubois? Marion.
15 S2: Non.
16 /L: Qu'est-ce que c'est? ... Du gâteau? On ne mange pas pendant la
17 leçon!
18 L : Raphael?
19 S3: Non, c'est le tour de Mme Neveu.
20 L : Aha! Voilà! Mme Dubois attend encore son tour. Hein? Mme Dubois
21 attend son tour. Gesa?
22 SS: (Läßt 5x wiederholen, während er an die Tafel schreibt: Mme
23 Dubois attend son tour)
24 L : Et attention: Pendant que Mme Dubois attend son tour elle parle
25 avec Ariane. Pendant que ... pendant que ... Pendant que Mme
26 Dubois attend son tour elle parle avec Ariane. Claudia.
27 S4: Pendant que Mme Dubois attend son tour elle parle avec Ariane.
28 SS: (Läßt 5x wiederholen und gibt z.T. dabei Unterstützung, schreibt
29 an die Tafel: pendant que)
30 L : Et pendant que - le professeur écrit Klaus répète la phrase,
31 hein? C'est juste? Hein? Répète! C'est juste, ça va bien?
32 S5: Pendant que Mme Dubois...
33 L : Bon ben, qu'est-ce que je fais moi?
34 Britta!
35 S6: Pendant que Mr Maier écrit...
36 L : A!
37 S6: a écrit, Klaus répète la phrase.
38 L : Très bien, hein?! C'est très bien! - Oui... Bon... Hem...

Beispiel III

sprechende Bewertung (Zeile 38) schließt den Semantisierungsdiskurs ab.

Wir müssen erneut feststellen, daß Kontrolle und Feedback für Schüler und Lehrer auch in diesem Diskurs fehlen; anders dagegen in Beispiel IV.

In Beispiel IV geht es um die Vermittlung der Verbalstruktur *être en train de faire quelque chose*. Die Einführung schließt sich direkt an unseren Beispieltext III an, d.h. der Lehrer bleibt weiterhin im Rahmen der von ihm abgesteckten Situation und erklärt damit die prozessuale und durative Bedeutung des Verbalausdrucks. Im Unterschied zu Beispiel III versucht sich der Lehrer diesmal ein Feedback zu verschaffen, indem er die Schüler dazu auffordert, selbst Sätze mit der soeben semantisierten Struktur zu bilden (Zeile 16). Im weiteren Verlauf folgen noch einige Beispiele (Zeilen 17-23, Zeilen 29 und 33).

Die Frage ist, ob sich aus den Schülerbeispielen schließen läßt, inwieweit der Zeichengenerierungsprozeß bei den Schülern erfolgreich abgeschlossen wurde. *Es sieht so aus, als ob* die Schüler, die selbständig semantisch passende Beispiele bringen, sich auch über die Bedeutung ihrer Sätze im klaren sind; darüber hinaus nimmt der Lehrer an, daß die korrekten Sätze der fünf Schüler den entsprechenden Zeichengenerierungsprozeß bei *allen* Schülern bewirkt hat.

Aus dem von uns aufgezeichneten Unterrichtsmitschnitt läßt sich also nicht zuverlässig ableiten, welche Auswirkung auf die Bedeutungerschließung die Satzbeispiele haben, die die Schüler auf der Basis der eingeführten Struktur erzeugen. Nichtsdestoweniger läßt sich das Vorgehen des Lehrers auf bestimmte Strategien zurückführen.

Die Vorgehensweise des Lehrers sowohl bei der Semantisierung des Verbalausdrucks *être en train de faire quelque chose* als auch der Konjunktion *pendant que* folgt psychosemiotischen³ Regeln, die sich wie folgt skizzieren lassen:

Ausgangspunkt jeder Vorstellung sind konkrete Objekte, die sich in der Imagination ikonisch repräsentieren lassen. Auch Situationsvorstellungen sind an konkrete Objekte gebunden, wobei lebendige Objekte hier ebenfalls zur Klasse konkreter Objekte zu zählen sind. An der Vorstellung von *Handlungen* sind immer auch konkrete Objekte beteiligt. Die Vorstellung von Handlungen ist *grammatisch* an Verben gebunden, Verben aber ihrerseits in der Vorstellung wiederum an konkrete Objekte, die die Handlungen als Geschehen in der realen Welt ausweisen. Grammatisch lassen sich diese Handlungen durch morpho-syntaktische Strukturen der Sprache in ein bestimmtes Verhältnis zum Ich-Jetzt-Hier-Ursprung des Sprechers/Hörers setzen (Abb. 3).

5. Schluß

Das von uns analysierte Unterrichtsmaterial zeigt, wie die vom Lehrer am leichtesten zu kontrollierende Komponente eines sprachlichen Zeichens, das Repräsentamen, im

³ An dieser Stelle ließen sich auch neurosemiotische Überlegungen anschließen, wie sie in Grzybek (1984) ansatzweise skizziert sind. Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Funktionen der linken und rechten Gehirnhälfte von sprachlichen Informationen allgemein, von Verben im besonderen.

- 1 L : Et regardons Mme Neveu. Mme Neveu est en train d'acheter du pain,
2 hm? Mme Neveu est en train d'acheter du pain. Répète Volker
3 S.T.P.!
- 4 S1: Mme Neveu ... est en train acheter le pain.
5 L : En train d'acheter
6 S1: En train d'acheter
7 L : du pain
8 S1: du pain
9 L : Oui! Et Mme Carel, elle?...elle est en train de vendre du pain,
10 Jürgen!
- 11 S2: Elle est en train de vendre du pain.
12 SS: (Läßt lx wiederholen)
13 L : Ou plutôt elle est en train de servir une cliente.
14 SS: (Läßt lx wiederholen)
15 L : (schreibt: Etre en train de faire quelque chose)
16 Regardez! Etre en train de faire quelque chose. hein?! Qui sait
17 faire une autre phrase? Raphael!
- 18 S4: La classe e...a...a...a faire....
19 L : est en train de..
20 S4: ..est en train de faire une autre ..une autre..ä
21 S5: une autre leçon.
22 S6: La classe est en train de faire une interrogation.
23 L : Très bien.
- 24 S7: Le professeur est en train d'expliquer des problèmes.
25 L : Très bien. D'autres phrases? Ah... - je crois que ça suffit..Bon.
26 Regardons encore une fois les femmes dans la boulangerie. Qu'est-
27 ce que vous pouvez dire? Qu'est-ce que vous dites? Les femmes ou
28 les dames dans la boulangerie...(11sec) .. Jürgen?
- 29 S2: Madame Dubouis est en train de parler avec Ariane.
30 L : Oui. Et les autres femmes, les autres femmes, qu'est-ce que vous
31 pouvez dire? ...(10sec)...hein?...!(2sec)... Rien?... Tania!
- 32 S3: Madame Neveu est en train de acheter quelque chose.
33 L : D'acheter quelque chose, on dit: d'acheter.. Encore?
34 S5: Madame Leroc a fini.
35 (Es folgen nun Sätze mit anderen Strukturen.)

Beispiel IV

Vom Lehrer aktivierte "Vorstellung"

Situation	In der Bäckerei
Konkrete Objekte	Personen in der Bäckerei
Handlungen (Verben)	Handlungen der Personen in der Bäckerei
syntaktische Relationen	(...) pendant que (...)

Abb. 3.

Vermittlungsprozeß häufig in den Vordergrund gerückt wird. Dabei muß die triadische Zeichenrelation im Hinblick auf Interpretanten und unmittelbares Objekt 'offen' bleiben, so daß es für den Lernenden zu keinem Zeichen-, sondern zu einem Rätselprozeß kommt. Zur Bildung einer Zeichenrelation und zur kommunikativen Verwendung dieses Zeichens muß diese 'Offenheit' mit Hilfe des Semantisierungsdiskurses jedoch zumindest insoweit beseitigt werden, daß der Lerner unter Verwendung des Zeichens eine kommunikative Intention versprachlichen kann. Natürlich ist eine im Hinblick auf die Zielkultur 'vollständige', sämtliche kulturspezifischen Assoziationen und Konnotationen berücksichtigende Semantisierung grundsätzlich nicht möglich. Und die im Rahmen der Erst-Semantisierung dargebotenen Kontexte können nie mehr als erste Schritte auf dem Weg der Aneignung eines Zeichens sein - Schritte, die das Ziel haben, ein Zeichen kulturangemessen dekodieren und enkodieren zu können. Dieses Ziel kann im schulischen Fremdsprachenunterricht nur annäherungsweise erreicht werden, da die Menge der darbietbaren Kontexte dort begrenzt ist und außerhalb der Kultur stattfindet, in der die kulturspezifische konnotative Bedeutungsstruktur eines Zeichens ausgebildet wird.

Um so wichtiger scheint es, den Semantisierungsdiskurs, der die Grundlage des Zeichengenerierungsprozesses verkörpert, so zu strukturieren, daß der Lerner eine Chance hat, das Rätsel der Bedeutung aufzulösen. Dazu bedarf es lehrerseite nicht nur der Kenntnis und des Trainings geeigneter Vermittlungstechniken, sondern in gleicher Weise angemessener Kontrolltechniken.

BIBLIOGRAPHIE

Baur, R.S.: "Für eine differenzierte Betrachtung von Semantisierungsdiskursen im Fremdsprachenunterricht." Kühlwein, W. (ed.): *Texte in Sprachwissenschaft, Sprachunterricht und Sprachtherapie. Kongreßberichte der 19. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Tübingen: Narr 1983: 84-86.*

- Baur, R.S./Grzybek, P.: "Sprachlehrforschung und Semiotik." Koch, W.A. (ed.): *Semiotik in den Einzelwissenschaften*. Bochum 1986 (im Druck).
- Butzkamm, W.: *Aufgeklärte Einsprachigkeit*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1973.
- Butzkamm, W.: *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1980.
- Butzkamm, W.: "Geben Sie Methodenfreiheit!" *Neusprachliche Mitteilungen* 3 (1982): 168-172.
- Elemente I = *Études Françaises - Cours de base 1. Elemente zur Unterrichtsplanung*. Stuttgart: Klett 1976.
- Elemente II = *Études Françaises - Cours de base 2. Elemente zur Unterrichtsplanung*. Stuttgart: Klett 1977.
- Études Françaises. Cours de base, deuxième degré*. Stuttgart: Klett 1980.
- Grzybek, P.: "Die Komposition der Detektivverzählung - Psychosemiotische Überlegungen zur Struktur 'ihrer' Spannung." *Kodikas/Code - Ars Semeiotica. An International Journal of Semiotics* 6 (1983): 219-235.
- Grzybek, P.: *Lechts und Rinks kann man nicht verwechseln?!? Zur Neurosemiotik sprachlicher Kommunikation*. Trier: L.A.U.T. 1984.
- Grzybek, P.: "Zur Psychosemiotik des Rätsels." Eismann, W./Grzybek, P. (eds.): *Semiotische Studien zum Rätsel*. Bochum 1986 (im Druck).
- Hüllen, W./Jung, L.: *Sprachstruktur und Spracherwerb*. Düsseldorf: Bagel 1979.
- Leech, G.: *Semantics*. Harmondsworth: Penguin 1974.
- Lübke, D.: "Zweisprachiges Semantisieren von Vokabeln bei der Arbeit mit dem Lehrbuch." *Die Neueren Sprachen* 78 (1979): 317-323.
- McDowell, J.H.: *Children's Riddling*. Bloomington: Indiana University Press 1979.
- Streeck, J.: "Lehrerwelten - Kinderwelten. Zur vergleichenden Ethnographie von Lernkommunikation innerhalb und außerhalb der Schule." Ehlich, K./Rehbein, J. (eds.): *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen: Narr 1983: 203-213.
- Weller, F.-R.: "Inhaltliche Implikationen der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht." *Französisch heute* 1 (1981): 1-18; 2 (1981): 120-148.