

Sprachbewusstes Handeln: eine Schlüsselqualifikation für LehrerInnen

Rieder, Karl

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rieder, K. (2002). Sprachbewusstes Handeln: eine Schlüsselqualifikation für LehrerInnen. *SWS-Rundschau*, 42(4), 449-463. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-165531>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Sprachbewusstes Handeln

Eine Schlüsselqualifikation für LehrerInnen

Karl Rieder (Wien)

Im Bemühen um die Durchdringung der pädagogischen Landschaft mit der Philosophie und den Grundideen des umfassenden Qualitätsmanagements nimmt die Bestimmung von Schlüsselprozessen einen wichtigen Stellenwert ein. Die bestmögliche Qualifizierung von LehrerInnen in Aus- und Weiterbildung ist einer dieser Schlüsselprozesse, um sicherzustellen, dass die unterschiedlichen Bedürfnisse und Erwartungen der InteressenpartnerInnen (SchülerInnen, Eltern, Gesetzgeber, andere gesellschaftliche Gruppen) im gesellschaftlichen Spannungsfeld Schule befriedigt werden. Dieser Beitrag fokussiert auf einen Teilbereich von hoher gesellschaftspolitischer Relevanz: auf die Bedeutung von Sprache(n) in einer neuen Sicht, die über traditionelle sprachdidaktische Konzeptionen hinausreicht. Im Rahmen eines europäischen Forschungsprojekts wurde 1999 in einer Pilotstudie empirisch untersucht, wie Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein bei LehrerInnen in Wien ausgeprägt und repräsentiert sind. Aus den Ergebnissen dieser Studie werden Hinweise für die Weiterentwicklung der sprachdidaktischen Ausbildung im Rahmen der LehrerInnenbildung abgeleitet, wobei der Bereich der Arbeit mit Kindern nicht-deutscher Muttersprache im Vordergrund steht.

1. Einleitung

Zwei aktuelle Anlässe der letzten Zeit – das Europäische Jahr der Sprachen 2001 und die Diskussion rund um die im Jahr 2002 beschlossenen Integrationsmaßnahmen der österreichischen Bundesregierung für MigrantInnen (Stichwort „Integrationsvertrag“) – haben die Bedeutung von Sprache(n) ins Licht der Öffentlichkeit gerückt. In beiden Fällen steht dabei Lernen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, mit dem Ziel, individuelle Kompetenzen zur Bewältigung der jeweils eigenen aktuellen und künftigen Lebenssituation zu entwickeln und zu verbessern. Damit sind aber auch das Lehren und mit ihm die Gestaltung und Planung von Curricula gefordert.

Ein Punkt, dem dabei relativ wenig Beachtung geschenkt und der auch in der Fachliteratur kaum behandelt wird, ist die Frage, wie eigentlich das Sprachbewusstsein, die Sprachbewusstheit (siehe dafür die Erläuterungen in Kap. 2) und die persönlichen Einstellungen zu unterschiedlichen Sprachen bei LehrerInnen beschaffen sind. Was genau ist damit gemeint?

Das Sprechen unserer Muttersprache ist ein für uns völlig selbstverständlicher und – zumindest was die konstituierenden Elemente wie den Artikulationsvorgang auf lautlicher Ebene oder die Grammatik betrifft – automatisch ablaufender Vorgang. Darin liegt auch begründet, warum in pädagogischen Prozessen die Unterrichtssprache primär Werkzeugcharakter hat: Man bedient sich ihrer, um Inhalte zu übermitteln, um zu kommunizieren. Sie hat mit ihrer grundsätzlichen Trägerfunktion eine zentrale Bedeutung und Schlüsselrolle. Dass dem aber so ist, bemerken wir nur in Ausnahme-

fällen, vorzugsweise bei Fehlleistungen: Wir werden aufmerksam. Die Frage ist nur, worauf die Aufmerksamkeit gerichtet wird.

Fehlleistungen und -entwicklungen in pädagogischen Prozessen können und sollen in erster Linie immer als sprachliche Produkte gesehen werden, da Sprache ja das eigentliche grundlegende Trägermedium für alle Lehr- und Lernprozesse ist. Um sprachliche Produkte aber angemessen beschreiben, erklären und somit ihren Werdegang verstehen zu können, bedarf es entsprechender Kompetenzen bei LehrerInnen, nämlich eines gesicherten linguistischen und metalinguistischen Wissens, oder anders ausgedrückt: einerseits Sprach(en)kompetenz und andererseits Wissen über Sprache als System und über ihre Funktionen, unabhängig von einer bestimmten Einzelsprache, nämlich als grundlegendes Wesensmerkmal des Menschen. Diese Kompetenzen bilden die – wissenschaftlich gesicherte – Basis für sprachbewusstes Handeln, das wir als Schlüsselkompetenz für alle Lehrenden betrachten.

2. Sprachbewusstes Handeln

Seit Beginn der 80er-Jahre des 20. Jahrhunderts trifft man im Kontext der angewandten Linguistik, insbesondere im Bereich von Fremdsprachendidaktik, immer wieder auf das ursprünglich aus dem englischsprachigen Forschungsbereich stammende Konzept „language awareness“. Dieser Begriff wird normalerweise mit „Sprachbewusstsein“ übersetzt. Die britische „language awareness“-Bewegung war in ihren Anfängen eine Reaktion auf die für ungenügend befundenen Kompetenzen von SchulabsolventInnen sowohl im muttersprachlichen als auch hauptsächlich im fremdsprachlichen Bereich. Ziel dieser Bewegung war und ist es, durch intensivere und bessere Vermittlung von Wissen *über* Sprache auch eine Verbesserung sprachlicher Kompetenzen zu erreichen. Dabei bezieht man sich nicht nur systemlinguistische Aspekte, beispielsweise Grammatik, sondern auch auf sozio- und psycholinguistische Faktoren: Was sind die jeweiligen sozialen Gegebenheiten beim Erwerb oder beim Lernen einer Sprache? Was sind die psychologischen Faktoren, die Erwerbsprozesse von Lernprozessen unterscheiden?

Es ist offensichtlich, dass mit diesen Fragen der Schwerpunkt weg von den Lernenden hin zu den Lehrenden und ihrer jeweiligen sprachdidaktischen Konzeption verlagert wird. Sprache in ihren vielfältigen Ausprägungsmöglichkeiten rückt daher mit ihrer eigentlichen Aufgabe als Kommunikationsmittel pragmatisch in den Mittelpunkt, der Umgang mit Sprache muss deshalb auch anders geplant werden. Will ich Lernenden vermitteln, was ich mit Hilfe von Sprache wie erreichen kann, muss ich den Unterricht anders planen und notwendigerweise Kommunikation und Interaktion zum Mittelpunkt der Reflexion machen. Grammatikalische Korrektheit ergibt sich folgerichtig aus der wiederholten pragmatischen Anwendung sprachlicher Mittel in konkreten Situationen.

Mittlerweile erweiterte sich der Anwendungsbereich dieses Konzeptes, insbesondere wurden Verbindungen hergestellt zu Konzepten wie etwa „communication awareness“, „cultural awareness“, „media awareness“, also Bewusstsein in Bezug auf Kommunikation, Kultur und Medien. Wir verwenden als umfassende Konzeptualisierung „sprachbewusstes Handeln“.

Sprachbewusstes Handeln umfasst drei Stufen, die aufeinander aufbauen:

Sprachaufmerksamkeit

Auf einzelne Phänomene (beispielsweise ungewöhnliche Formulierungen, Versprechfehler, kreative Wortbildungen, etc.) im alltäglichen Sprachgebrauch aufmerksam werden und schrittweise eine Haltung gezielter Aufmerksamkeit gegenüber Sprache entwickeln.

↓

Sprachbewusstheit

Jene Phänomene, die Aufmerksamkeit erregt haben, kritisch reflektieren, das bedeutet, sie in ein Kategoriensystem einordnen, und sie auf dieser Grundlage verstehen und erklären zu können.

↓

Sprachbewusstsein

Die so gewonnenen Einsichten in das persönliche Sprachhandeln einfließen zu lassen, und das alltägliche sowie professionelle Sprachhandeln durch die aufmerksame und offene Auseinandersetzung mit den Phänomenen und ihre kritische Reflexion leiten zu lassen.

Drei wesentliche Bereiche, die allerdings in ihrer inhaltlichen Fülle in der pädagogischen Praxis kaum jemals vollständig abgedeckt werden können, bilden gleichsam den roten Faden im Bemühen um sprachbewusstes Handeln:

1. Der Einsatz von Forschungsergebnissen, Erkenntnissen und Methoden der theoretischen und der angewandten Linguistik, um sprachliche Phänomene zu studieren. Dazu gehört die Entwicklung einer Metasprache, also einer wissenschaftlichen Fachsprache mit eigener, exakt bestimmter Terminologie als wesentlichstes Instrument, um das Wesen von Sprache überhaupt und die besonderen Charakteristika von Einzelsprachen zu verstehen.
2. Der Zusammenhang und die vielfältigen Beziehungen zwischen Sprache, Gesellschaft und dem Individuum. Dazu gehören unter anderem sprachliche Universalien, also Grundzüge und Charakteristika, die allen Sprachen gemeinsam sind, Dialekte, Standard, Varietäten, Sprachwandel, Spracherwerb und die Bedingungen des Sprach(en)lernens, Sprache als Verhaltensform und Sprache als Handlungsform.
3. System und Struktur von Sprache.

3. Relevanz des Ansatzes

Man kann den hier vertretenen Ansatz des sprachbewussten Handelns als einen Beitrag der Aktionsforschung ansehen, als systematischen Prozess der kritischen Reflexion darüber, was in sprachlichen Lehr- und Lernprozessen tatsächlich vor sich geht, und als Prozess einer darauf gründenden Änderung des Sprachverhaltens. Die Basis dafür ist das beobachtende Beschreiben auf wissenschaftlich gesicherter Grundlage, um adäquate zielgerichtete Vorschläge zu erarbeiten, wie Unterrichtspraxis gestaltet werden soll(te), um Lernen optimieren zu können.

Aus den bisherigen Ausführungen kann entnommen werden, dass sprachbewusstes Handeln als Schlüsselqualifikation für LehrerInnen in allen Bezugsfeldern der pädagogischen Arbeit wichtig ist. Zwei Bereiche sind aber aktuell von besonderer Bedeutung: Das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, und das Lernen von Deutsch als Zweitsprache für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache. Letzteres ist besonders für Ballungsräume wie Wien sehr wichtig. Ein Blick in eine Wiener Hauptschule im 15. Gemeindebezirk vermittelte im Frühjahr 1999 folgendes Bild: 35,8% aller SchülerInnen besaßen die österreichische Staatsbürgerschaft, aber nur 13,5% hatten Deutsch als Muttersprache. Insgesamt hatten an dieser Schule daher 86,5% der SchülerInnen eine andere Muttersprache als Deutsch – und das gilt auch noch heute für Schulen in jenen Wiener Bezirken mit einem hohen Anteil an ZuwanderInnen (detailliert dazu Rieder 2000, 9-10). Aufgrund des hohen Anteils von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache scheint es besonders interessant zu sein, sprachbewusstes Handeln von LehrerInnen in Wien näher zu beleuchten.

Wie sieht es mit der Sprachbewusstheit und dem Sprachbewusstsein von LehrerInnen, die in diesen Bezugsfeldern arbeiten, nun eigentlich aus? Eine Pilotstudie, die der Autor im Rahmen eines europäischen Forschungsprojekts¹ zu Fragen der rezeptiven Mehrsprachigkeit 1999 in Wien durchführte, kann dazu einige interessante Aufschlüsse liefern. Rezeptive Mehrsprachigkeit meint die Kompetenz von Personen, Texte (gesprochen und/oder geschrieben) in anderen Sprachen als ihrer Muttersprache zumindest so weit verstehen zu können, dass sie die jeweilige Kernaussage heraushören bzw. -lesen können, ohne diese Sprachen notwendigerweise sprechen oder schreiben können zu müssen.

Vergleichbare Untersuchungen bezogen auf LehrerInnen gibt es nach dem Kenntnisstand des Autors zwar nicht, allerdings eine Reihe von Forschungsbemühungen sowohl zur theoretischen Begründung des Konzepts der rezeptiven Mehrsprachigkeit als auch zu praxisbezogenen Aspekten, Fragen und Problemen der Umsetzung. Von besonderer Bedeutung für den deutschsprachigen Raum ist das Projekt „Eurocomprehension“ von Horst Klein an der Universität Frankfurt.

4. Anlage und wichtigste Ergebnisse der Untersuchung

Die Datenerhebung erfolgte mittels eines mehrteiligen, nicht standardisierten Fragebogens bei insgesamt 100 LehrerInnen des Pflichtschulbereichs (Volks- und Hauptschulen), die alle im Rahmen ihrer aktuellen Klassenarbeit oder aufgrund einer Schwerpunktsetzung im Studium mit der Problematik sprachlicher Minderheiten und Randgruppen zu tun hatten. Die an dieser Pilotstudie teilnehmenden LehrerInnen waren zum Zeitpunkt der Erhebung Studierende der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien in der Weiterbildung (Akademielehrgänge bzw. Weiterqualifikation im Zusatzstudium). Die thematischen Bereiche des Fragebogens gruppierten sich um folgende

¹ Lingua A Projekt ILTE – Intercomprehension in Language Teacher Education. Projektdauer 1998–2001. Koordinierende Institution: Universidade de Aveiro, Portugal.

Schwerpunkte: Eigene Sprach(en)kompetenzen und Lernerfahrungen mit Sprache(n); Einschätzung persönlicher Faktoren beim Sprache(n) Lernen; subjektive Einstellungen zu Sprache(n) – jeweils mit vorgegebenen Antwortkategorien und der Möglichkeit, zusätzliche Angaben zu machen. Weiters wurden metalinguistische Kompetenzen mittels eines nicht standardisierten Testverfahrens erhoben, um die Strategie beim Verstehen fremdsprachiger Texte zu untersuchen.

4.1 Eigene Sprach(en)kompetenzen und Sprachlernerfahrungen

Alle Befragten wurden gebeten, eine Selbstbewertung ihrer sprachlichen Kompetenzen anzugeben, und zwar einerseits jener Sprachen, die aktiv beherrscht werden (inklusive der Muttersprache): dabei sollten sie einschätzen, wie gut ausgeprägt die individuelle Performanz, also die Fähigkeit zum Sprechen und Schreiben dieser Sprache(n) ist; andererseits wurde nach einer Selbstbewertung jener Sprache(n) gefragt, die so weit passiv beherrscht werden, dass das Verständnis für einfache Gesprächssequenzen und/oder einfache Alltagstexte gegeben ist. Die in der folgenden Tabelle zusammengefassten Angaben zeigen, dass die Befragten insgesamt ihre Aussagen zu den Folgefragen auf Basis einer doch sehr intensiven individuellen Auseinandersetzung mit Fremdsprachen tätigten.

Tabelle 1: Selbsteinschätzung der sprachlichen Kompetenzen
(Angaben in Prozent)

Selbsteinschätzung: Anzahl der Sprachen, die aktiv beherrscht werden	1	2	3	4	5
Sprachen, die zusätzlich passiv beherrscht werden	15	42	19	7	
					N = 100
Gesamtsprachenkapazität (aktiv und passiv)	2	3	4	5	6
	15	38	21	15	7
					4
					N = 100

4.2 Einschätzung persönlicher Faktoren beim Sprache(n) Lernen

Folgende Fragen wurden zur Auswertung herangezogen:

- Was fällt Ihnen bei der Verwendung einer Fremdsprache am leichtesten?
- Haben Sie die Erfahrung gemacht, dass Kenntnisse einer Fremdsprache beim Erlernen einer weiteren Sprache nützlich und hilfreich sein können?
- Hat Ihre Muttersprache für Sie beim Fremdsprachen Lernen eine bewusste Rolle gespielt?

Die Auswertung der Daten zur ersten Frage zeigte, dass die Bevorzugung der passiven (rezeptiven) Modalitäten, also von Lesen und Hören, mit 84% im Vordergrund steht. Die Angaben lassen eine deutliche Tendenz erkennen, dass geschriebene Texte umso leichter verstanden werden, je mehr Sprachen man beherrscht.

Die zweite Frage zielte darauf ab, zu erfassen, ob ein Transfer, d.h. also ein Übertragen von Wissens-elementen zwischen einzelnen Sprachen von den Lernenden bewusst eingesetzt wird. Die quantitative Auswertung zeigte, dass 82% der Befragten² diese Strategie aktiv und bewusst als Lernhilfe und -unterstützung einsetzen. Die Analyse der zusätzlichen Angaben, die zu den vorgegebenen Antwortkategorien gemacht werden konnten, zeigte, dass vor allem Ähnlichkeiten zwischen Sprachen für den Lernprozess eingesetzt werden, wobei sich die meisten Nennungen auf Ähnlichkeiten auf lexikalischer Ebene (etwa Wortschatz) und in der Grammatik bezogen. Bei der Angabe von Sprachen, deren Ähnlichkeiten beim Transfer ausgenützt wurden, stand die Gruppe der romanischen Sprachen im Vordergrund, wobei Latein als Lernhilfe besonders deutlich hervorgehoben wurde.

Die dritte Frage, ob die eigene Muttersprache beim Erlernen einer Fremdsprache für die Befragten eine bewusste Rolle gespielt habe, wurde von 57% verneint. Interessant ist allerdings der Zusammenhang mit der Gesamtsprachenkapazität der Befragten. Je mehr Sprachen beherrscht werden, desto eher wird die Muttersprache beim Lernen bewusst eingesetzt. Die Auswertung der Zusatzangaben führte zum Ergebnis, dass 59% der Befragten die Muttersprache eher methodisch einsetzen (zum Übersetzen, für Erklärungen und zum Erschließen von Bedeutungen, als Merkhilfe), die restlichen 41% gaben sprachliche Struktur- bzw. Systemmerkmale an (miteinander verwandte Wörter, Flexionsmerkmale von Beugung bzw. Deklination, andere Elemente aus der Grammatik).

4.3 Einstellungen zu Sprache(n)

In diesem Abschnitt der Befragung ging es darum, persönliche Einstellungen und stereotype Merkmale gegenüber der eigenen und gegenüber anderen Sprachen zu erkunden. Thematisch wurden die Fragestellungen folgendermaßen gebündelt:

- Persönliche Wertschätzung bzw. Ablehnung von Sprachen;
- Prestigebewertung der eigenen bzw. fremder Sprachen – der Unterschied zur persönlichen Wertschätzung als spontaner und eher unreflektierter Reaktion liegt bei der Prestigebewertung in einer etwas objektivierten Distanzierung, erhoben mit der Frage: Welches Prestige hat Ihrer Meinung nach Sprache X in Europa?
- Einstellung zu sprachlichen Struktur- und Systemeigenheiten;
- Bedeutsamkeit von Fremdsprachen.

Befragt nach der persönlichen Wertschätzung entfielen 85% der Nennungen auf die folgenden fünf Sprachen: Englisch, Italienisch, Französisch, Spanisch und Deutsch, wobei Englisch an der Spitze stand.

Bei den zusätzlichen Anmerkungen entfielen 49% auf phonetische Begründungen (Klang der Sprache), 22% waren pragmatisch (Nützlichkeit der Sprache), 14% der Begründungen waren emotional (positive persönliche Erfahrungen mit einem Land und/oder mit SprecherInnen der jeweiligen Sprache).

Bei der Frage einer persönlichen Ablehnung von Sprachen weigerte sich rund die Hälfte aller Befragten, Angaben zu machen, wobei die meisten erklärten, es gäbe keine

² Wenn hier und im Folgenden keine näheren Angaben gemacht werden, ist die Bezugsgröße N immer 100.

Sprachen, die ihnen nicht gefielen, oder dass eine derartige Frage ein Unsinn sei. Möglich erscheint auch, dass – zumindest implizit – „political correctness“ hier eine Rolle spielt. Die restlichen Angaben zeigten gemessen an der Zahl der Nennungen eine wesentlich größere Bandbreite als die Antworten in Bezug auf die persönliche Wertschätzung von Sprachen. Die meisten Nennungen entfielen auf folgende Sprachen: Russisch, Französisch, Tschechisch, Serbisch, Chinesisch, Türkisch, Ungarisch und Holländisch (insgesamt 77% aller Angaben). Bei den Begründungen stand wieder die phonetische Komponente (mit 60%) an der Spitze, gefolgt von emotionalen Gründen (negative Erfahrungen mit einem Land und/oder mit SprecherInnen der jeweiligen Sprache, 21%) und vom Argument, dass die jeweils angegebene Sprache schwer (zu lernen) sei (13%).

Zur Frage der Prestigeeinschätzung verschiedener europäischer Sprachen wurden 15 Sprachen vorgegeben und um eine Einschätzung nach einer fünfstufigen Skala (1 = sehr hohes Prestige, 5 = sehr geringes Prestige) gebeten. Die Mittel der Ergebnisse zeigen folgendes Bild:

Tabelle 2: Prestigeeinschätzung für europäische Sprachen

Werte 1–5 (siehe Text)					
Englisch	1,08	Russisch	3,08	Ungarisch	3,78
Französisch	1,75	Schwedisch	3,37	Finnisch	3,92
Spanisch	2,38	Norwegisch	3,50	Rumänisch	4,17
Italienisch	2,43	Portugiesisch	3,59	Estnisch	4,29
Deutsch	2,45	Neugriechisch	3,63	Albanisch	4,37

Die Reihung weist eine hohe Übereinstimmung mit den Angaben zur persönlichen Wertschätzung von Sprachen auf und belegt damit die Konsistenz der Aussagen der Befragten.

Zur Bewertung sprachlicher System- und Struktureinheiten wurde die offene Frage formuliert: „Welche Merkmale und Eigenschaften sollte eine Sprache nach Ihrer persönlichen Einschätzung haben, damit sie für Sie leicht zu lernen ist?“ 69% der Antworten waren allgemein sprachbezogen (Aussprache, Schreibweise, Grammatik), 31% betrafen allgemeine Systemmerkmale („Logik“ des Sprachsystems, Anknüpfungsmöglichkeiten an die eigene Sprache oder an andere Sprachen, die man bereits gelernt hat).

Mit der abschließenden Frage innerhalb dieser Themengruppe wurde die Einschätzung der Bedeutsamkeit von Fremdsprachen für Österreich erhoben, insbesondere, welche Sprachen neben Deutsch in Österreich eine wichtige Rolle spielen sollten. Die Angaben dazu streuten zwar sehr weit, als Einzelsprache stand aber Englisch mit 35%

aller Nennungen an der Spitze. Eine Gruppierung (mit Mehrfachzuordnungen) ergibt das folgende Bild:

Tabelle 3: Bedeutsamkeit von Sprachen für Österreich (Angaben in Prozent)

„Welche Sprachen sollten – mit Ausnahme von Deutsch – Ihrer Meinung nach in Österreich eine wichtige Rolle spielen?“	
Weltsprachen <i>Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch, Arabisch, Chinesisch</i>	32
Sprachen der Nachbarländer <i>Italienisch, Slawische Sprachen, Ungarisch, Kroatisch, Tschechisch, Slowenisch, Slowakisch</i>	15
Offizielle EU-Sprachen <i>Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, EU-Sprachen allgemein, Portugiesisch</i>	32
Minderheitensprachen in Österreich <i>Türkisch, Serbisch/ Kroatisch/ Bosnisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowenisch, Serbisch, Arabisch, Slowakisch</i>	21

N = 100, Mehrfachangaben, die in die vier Spaltenkategorien eingearbeitet wurden. Kursiv sind die Formulierungen, die als Antworten von den ProbandInnen gewählt wurden. Sie entsprechen zwar sinngemäß der jeweiligen Kategoriezuordnung, sind allerdings in manchen Fällen eher unpräzise und vage.

4.4 Fachliche und metalinguistische Kompetenzen

In diesem Teil des Fragebogens sollten die Befragten Sprachen an Hand von Nonsens-Texten erkennen, die allerdings den Regeln des Satzbaus und der Grammatik der jeweiligen Sprache folgten. Im Anschluss daran wurde nach spezifischem Fachwissen an Hand ausgewählter Fachterminologie gefragt. Beide Bereiche sollten neben den angesprochenen fachlichen, speziell fachwissenschaftlichen Aspekten die Frage beantworten, wie weit metalinguistische Strategien (auf der Ebene allgemeinsprachlicher, vor allem grammatikalischer abstrakter Kategorien) von den ProbandInnen eingesetzt werden.

Der Grad der Spracherkennung aus Nonsens-Texten zeigte folgendes Ergebnis:

Tabelle 4: Spracherkennung bei Nonsens-Texten (Angaben in Prozent)

Englisch	92	Finnisch	41
Deutsch	89	Ungarisch	37
Spanisch	88	Türkisch	34
Schwedisch	44	Portugiesisch	30
Chinesisch	43	Griechisch	6

N = 100

Anmerkung: Griechisch und Chinesisch wurden mit Hilfe des lateinischen Alphabets verschriftet.

Das schlechtere Abschneiden des deutschen Beispiels („Die Tsunderung vergrub-schte den Ratonder“) im Vergleich zum englischen Nonsens-Satz („The yorxter barfs booter than crale“) könnte auf einen „Überraschungseffekt“ zurückzuführen sein. Die ProbandInnen haben vermutlich nicht damit gerechnet, ihre Muttersprache auch bei den Beispielen vorzufinden. Interessant ist, dass auch tendenziell kein Zusammenhang zwischen der Gesamtsprachenkapazität der Befragten und ihren Angaben zur Erkennung von Nonsens-Texten besteht.

Die Antworten auf die Fragen zum linguistischen Fachwissen brachten insgesamt ein bestürzendes Ergebnis. Nur sehr wenige Befragte (im Schnitt 10%) konnten zu den nachgefragten Konzepten fachlich entsprechende Angaben machen, obwohl es sich um wesentliche Bereiche sowohl für den Muttersprachen- als auch für den Fremdsprachenunterricht handelt. Auffallend war allerdings, dass die theoretisch kompetenten Personen auch gute Ergebnisse im Sprachenerkennungstest aufwiesen.

Der abschließende Teil der Befragung war methodisch-didaktischen Fragen im Bereich des Lehrens gewidmet.

Die Frage, ob im Zweit- oder Fremdsprachenlehrprozess die Muttersprache(n) der Lernenden gezielt eingesetzt und verwendet werden sollen, wurde von 82% bejaht. Als Begründungen wurden angegeben: um Verstehen und Verständnis zu unterstützen, Grammatik zu erklären, Inhalte zu vermitteln, Vergleiche herstellen zu können, als allgemeine Lernhilfe und Stütze für die Sprachentwicklung. Einige Befragte machten folgende Einschränkungen: nur zu Beginn von Lehrprozessen, bzw. nur bei älteren SchülerInnen und bei Erwachsenen. Diese Einschränkungen wurden nicht weiter begründet.

Die Frage, ob auf die kulturelle Herkunft von Lernenden in der Unterrichtsgestaltung bzw. bei der Konzeption von Lehrwerken explizit Bezug genommen werden sollte, wurde zu 85% bejaht. 81% der Befragten waren der Auffassung, dass der kulturelle Hintergrund von Lernenden einen bedeutsamen Einfluss auf Lehr- und Lernprozesse habe.

Danach gefragt, welche Maßnahmen in einem Europa der vielen Sprachen zur Sicherung der sprachlichen und kulturellen Identität getroffen werden sollen, entschieden sich 27% für eine gemeinsame verbindliche Verkehrssprache (lingua franca), 38% für verstärktes Lernen und aktives Beherrschen von Fremdsprachen, und 32% dafür, die Kompetenz einer rezeptiven Mehrsprachigkeit zu entwickeln und zu fördern. Mehrfachnennungen waren hier nicht möglich, die Befragten sollten sich jeweils zwischen den vorgegebenen Kategorien entscheiden, hatten aber die Möglichkeit, einen zusätzlichen Vorschlag zu machen. Davon wurde nicht Gebrauch gemacht.

Bei der abschließenden offen formulierten Frage, welche Maßnahmen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen (insbesondere Sprach(en)lehrerInnen) getroffen werden sollten, forderten 48% der Befragten die Förderung der Fremdsprachen- und der linguistischen Kompetenz von LehrerInnen, 49% unterstützende Maßnahmen durch Austauschprogramme, Kulturinformationen, Lernhilfen und Materialien für SchülerInnen. Nur 3% sprachen allgemeine schulorganisatorische Maßnahmen (Personaleinsatz, SchülerInnenzahl in Lerngruppen) an.

5. Interpretation der Ergebnisse

Da es sich um eine Pilotstudie zur Erkundung des thematischen Feldes handelte und die Fallzahl klein war, sind durch eine weitere Aufschlüsselung etwa nach Studiengang, Alter, Dienstzeit, Geschlecht keine zielführenden Aufschlüsse zu gewinnen. Die Globalbefunde zeigen aber doch einige für unsere Fragestellung interessante Tendenzen:

Linguistisches Fachwissen, insbesondere auf der Ebene von sprachdidaktisch relevanten Konzepten, ist als äußerst gering zu bezeichnen. Am ehesten ist Wissen noch in Bezug auf die traditionelle (Schul-)Grammatik vorhanden, aber auch in diesem Bereich als eher vage, unpräzise und lückenhaft zu bewerten. Da die Gruppe der Befragten hinsichtlich ihrer fachlichen Qualifikation (Grundstudium an der Pädagogischen Akademie) als homogen bezeichnet werden kann, dürfte damit eine Schwachstelle in der Ausbildung erfasst worden sein. Das wurde in zusätzlichen Anmerkungen zu den Fragebögen von einzelnen ProbandInnen auch dezidiert vermerkt.

Bezogen auf das aktive Erlernen einer Sprache ergibt unsere Untersuchung, dass eine stärkere Auseinandersetzung mit Sprache(n) auch einen bewussteren Umgang auf metalinguistischer Ebene mit sich bringt. Es besteht die Tendenz, die Muttersprache und/oder andere Sprachen, die man beherrscht, aktiv zum Erfassen von neuen Sprachen einzusetzen. Dieser Prozess wirkt dabei in beide Richtungen: Das Erlernen neuer Sprachen impliziert einerseits einen bewussteren Umgang mit der jeweils eigenen Muttersprache, andererseits bzw. umgekehrt werden sprachliche System- und Strukturmerkmale (also insbesondere der Grammatik der Muttersprache) nicht nur unbewusst und implizit auf den neuen Lerngegenstand angewendet, sondern in fast der Hälfte der Fälle nach den Angaben der Befragten bewusst eingesetzt. Das ist aber nur möglich, wenn Sprache ausgehend von einer Meta-Ebene reflektiert wird – auch wenn dies nur ansatzweise und nicht systematisch geschehen mag.

Für Prozesse, die den Erwerb oder das Lernen einer neuen Sprache unterstützen, ist der gezielte Einsatz nicht nur kognitiver, sondern auch metakognitiver Strategien erforderlich. Der Unterschied zwischen den beiden Bereichen wird aus der folgenden Auflistung deutlich. Zu den wichtigsten kognitiven Strategien, die sich aus den Zusatzangaben der Befragten ablesen lassen, zählen:

- die Aufbereitung und Nutzbarmachung bereits vorhandenen Wissens;
- die Nutzbarmachung zusätzlicher Ressourcen – wo kann ich zusätzliche Informationen gewinnen, wie komme ich an entsprechendes Referenzmaterial heran?
- das systematische Festhalten wichtiger Informationen und relevanter Inhalte;
- das Klassifizieren von Information;
- das Komprimieren von Information;
- das Gewinnen neuer Information über deduktive und/ oder induktive Prozesse – Regelanwendung, Regeln ableiten und selbst formulieren, um Ideen und Konzepte erschließen zu können.

Metakognitive Strategien für das Erlernen von Sprachen lassen sich in drei Gruppen gliedern, nämlich in

- Planungsstrategien – Welche Zielsetzungen werden überhaupt verfolgt und wie

geht man vor dem Hintergrund dieser Überlegung am effektivsten an den Lerngegenstand heran? Wozu lerne ich etwas überhaupt, und wie kann ich mir persönlich den Lerngegenstand effizient aneignen?

- Kontroll- und Überwachungsstrategien – Sind die geplanten Strategien tatsächlich zielführend, welche Anpassungen oder Änderungen sind notwendig? Komme ich zu dem Ziel, das ich anstrebe?
- Evaluationsstrategien nach Abschluss des Lernprozesses – Was hat zur Zielerreichung geführt? Was hat die Zielerreichung behindert/verhindert? Welche Strategien haben sich als besonders effizient erwiesen, welche weniger? Was kann aus dem Prozess für neue Lernanlässe gelernt werden?

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Befragung, dass das bewusste, gezielte und systematische Einsetzen von kognitiven und metakognitiven Strategien ein ausbaufähiger Bereich ist, der LehrerInnen helfen würde, die ihnen potenziell zur Verfügung stehenden Kompetenzressourcen voll zu nutzen. Wenn sie das aber für ihre persönliche Lern- und Erfahrungssituation nicht machen, kann man annehmen, dass sie die potenziellen Möglichkeiten auch in ihrer pädagogischen Praxis methodisch und didaktisch nicht voll nutzen.

Die Befunde bestätigen die Ansicht, dass zwischen Sprachbewusstheit und Sprachwissen keine unbedingte Entsprechung besteht. Tatsächlich können Aspekte des Sprachbewusstseins ohne jede Bezugnahme auf konkrete Einzelsprachen und aktualisiertes Sprechen erläutert werden, beispielsweise, wenn es etwa um eine grundsätzliche Definition des Phänomens der menschlichen Sprache geht (dazu Rieder 2001b, 116-117). Andererseits kann es Sprachwissen im alltäglichen Sinne als kommunikative Kompetenz von SprecherInnen bzw. HörerInnen durchaus ohne Sprachbewusstheit (Wissen auf Meta-Ebene) und Sprachbewusstsein (bewusstes Handeln) geben – wie schon durch die Beifügung „alltäglich“ angedeutet wird, ist das ja gleichsam die Norm: Sprachwissen äußert sich in unseren täglichen sprachlichen Interaktionen.

6. Querverbindungen zu aktuellen Forschungsbemühungen

Die wissenschaftliche Erforschung sprachbewussten Handelns insbesondere im pädagogischen Kontext zeigt Verbindungen zum relativ neuen Forschungsansatz einer Laienlinguistik (vgl. dazu insbesondere Antos 1996), geht es doch um Sprach- und Kommunikationsvorstellungen von Nicht-LinguistInnen. Was sollen Nicht-LinguistInnen über Kommunikation und Sprache(n) überhaupt wissen, um effektiver in der eigenen und in fremden Sprachen kommunizieren zu können? Was müssen LehrerInnen wissen, um Lernende dabei effektiv unterstützen und fördern zu können? Und was müssen LehrerInnen über sich selbst, also ihre internalisierten Vorstellungen und Einstellungen, wissen, wenn sie eine bestimmte Sprache verwenden?

Mit den beiden von uns in der Einleitung exemplarisch aufgegriffenen pädagogischen Handlungsfeldern – nämlich Lehren und Lernen von Sprache(n) überhaupt, aber insbesondere Lehren und Lernen von Deutsch als Zweitsprache für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache – stehen wir vor zentralen Herausforderungen inter-

kulturellen Lehrens und Lernens. Dafür ist die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen ein zentrales Anliegen, wobei die enge Wechselwirkung von kultureller Einbettung und Sprache(n) in der Sozialisation besonders deutlich wird.

Die Förderung sprachbewussten Handelns (und damit des sprachlichen Wissens, des Sprachbewusstseins, der Sprachbewusstheit) zielt somit auf folgende Bereiche ab:

- Kulturgebundenheit der jeweils eigenen Sprachlichkeit;
- Schulung und Förderung sprachgebundenen Verstehens in der jeweils eigenen und in anderen Sprachen;
- die Entwicklung zwischensprachlicher Verstehensfertigkeiten („intercomprehension“: dazu Rieder 2001c);
- die Entwicklung zwischensprachlicher Kommunikationsstrategien (adressatInnenbezogenes Sprachhandeln: „interlanguage“ im Sinne einer lingua franca);
- das Bewusstmachen internalisierter Stereotype und Klischees, die an Sprache(n) gebunden sind.

Zwischen dem (eigenen) faktischen sprachlich-kommunikativen Wissen und Können einerseits und dem (eigenen) Bild, das sich Menschen davon machen, besteht ein erheblicher Unterschied. Diese Inkongruenz kann auch mit der Differenz zwischen prozeduralem und deklarativem Wissen, oder zwischen einem „Wissen um das Wie“ und einem „Wissen um das Was“ umschrieben werden. Ein nicht unwesentlicher Teil des sprachlichen, insbesondere des grammatikalischen Wissens ist dem Bewusstsein nicht unmittelbar zugänglich. Das schließt auch die Fähigkeit der/des Einzelnen ein, dieses Wissen zu erklären. Das bedeutet, dass die Person, die über derartiges Wissen und Können verfügt, in der Regel nicht angeben kann, worin ihr Wissen eigentlich konkret besteht. Der größte Teil unseres sprachlich-kommunikativen Wissens ist uns somit im Normalfall nur als prozedurales Wissen verfügbar, aber nicht als „deklaratives“ und somit explizit verbalisierbares, bewusstes Wissen. Das bedeutet in der Praxis, dass prozedurales Wissen nur schwer bzw. vielfach gar nicht in Worte gefasst werden kann. In der Regel können wir sprachlich-kommunikatives Wissen nicht beschreiben, sondern seine Kenntnis nur in der Anwendung zeigen. Das hat einige wichtige Implikationen:

- Prozedurales Wissen kann nicht beliebig abgerufen werden, sondern es ist immer jeweils an konkrete Aktivierungen von Wissen, also an konkrete Kontexte gebunden.
- Prozedurales Wissen ist eng an einen hohen Grad von Automatisierung gebunden. Sprachlich-kommunikatives Können ist im Normalfall mit einem sehr geringen Grad an Aufmerksamkeit aktivierbar.

Alle unsere Annahmen und Aussagen über Sprache(n) beziehen sich damit nicht auf faktisches Sprach(en)- und Kommunikationswissen, sondern sie sind Aussagen über das Bild, das wir uns über unser jeweiliges Wissen von Sprache(n) und Kommunikation machen. Dieses Bild ist notwendigerweise subjektiv gefärbt, und es wird erheblich von Faktoren wie Erfahrung, kommunikativer Praxis, Bildung u.a. geprägt. Dieses Bewusstsein ist immer auch implizit sozial etabliert und bewertet. Es ist in hohem Maße vom öffentlichen (institutionellen) Sprachbewusstsein abhängig, und damit stark an Normen fixiert (vgl. dazu Antos 1996 und auch Köller 1988).

7. Folgerungen für die Aus- und Fortbildung für LehrerInnen

Jede und jeder Einzelne ist meist überzeugt, im Besitz eines sicheren und richtigen Bewusstseins über Sprache(n) und Kommunikation zu sein. Dafür ist hauptsächlich die traditionelle Form schulischer Ausbildung, die vorwiegend präskriptiv und normativ ist, verantwortlich.

Die präskriptive Tradition vertritt im weitesten Sinn die Ansicht, dass eine bestimmte Variante einer Sprache ihrem Wesen nach höherwertig ist als (eine) andere. Deshalb wird sie vorgeschrieben (präskribiert) und zur Norm erhoben. Es handelt sich vom Prinzip her um einen autoritären Ansatz. Besonders deutlich zeigt sich dies an der traditionellen Ansicht von Grammatik und Grammatikunterricht, der im Grunde genommen Normen ohne Berücksichtigung kontextueller und situativer Variablen unreflektiert anwendet, letztlich mit der Klassifikation „richtig“ oder „falsch“.

Dem kann eine andere Sichtweise entgegengesetzt werden, bei der es nicht um Normen und Vorschriften geht, sondern um den jeweils faktischen Sprachgebrauch. Man könnte diese Ausrichtung als „deskriptive Reaktion“ bezeichnen. Die tatsächlich bestehende Vielfalt alltäglicher sprachlicher Erscheinungen kann damit adäquat erfasst, aufgezeichnet, beschrieben und in der Folge auch einer Erklärung zugeführt werden. Dieser Ansatz ermöglicht den Zugang zur individuellen (Sprachbewusstheits-) Kompetenz und ist damit auch das geeignete Instrument für die oben beschriebenen kognitiven und metakognitiven Strategien. Kurz gesagt: Es geht nicht um das Bewerten nach einer vorgegebenen Norm, sondern um das Beobachten, das Sammeln und Beschreiben von Fakten, um auf dieser Grundlage Erklärungen für beobachtetes Verhalten und Anhaltspunkte für geeignete Reaktionen finden zu können.

Ein zentrales Anliegen der Kognitionswissenschaften, insbesondere der kognitiven Linguistik und der kognitiven Psychologie, ist es, kontextabhängiges prozedurales Wissen als deklaratives Wissen formulierbar zu machen. Dabei wird auf das intuitive Verständnis zurückgegriffen, das Menschen als kompetente Mitglieder einer Sprachgemeinschaft vom Interaktionsgeschehen haben. Es bildet als Vorwissen die Ausgangsbasis für den oben beschriebenen Weg, zu sprachbewusstem Handeln zu kommen.

Der wichtigste Beitrag dafür ist, diesen Ansatz konsequent in der Aus- und Fortbildung von LehrerInnen – und zwar von allen – umzusetzen. Als geeigneter Weg bietet sich die Verknüpfung der Studieninhalte zur Ausbildung sprachbewussten Handelns mit den Anliegen der pädagogischen Aktionsforschung an.

Pädagogische Aktionsforschung ist ein systematischer Prozess, der LehrerInnen befähigen will, mit Belangen ihrer Praxis professionell umgehen zu können. Sie ist also eine Form der pädagogischen Forschung, die den Schwerpunkt auf die professionelle Praxis von LehrerInnen legt. Sich in Aktionsforschung zu engagieren, bedeutet mehr, als nur die eigene Praxis zu ändern. Aktionsforschung trägt dazu bei, dass das Wissen von LehrerInnen über ihre Praxis erweitert wird. Als ForscherInnen können LehrerInnen neue und wertvolle Einsichten gewinnen, wie sie ans Unterrichten herangehen. Aktionsforschung hilft LehrerInnen, ihre eigenen Wertesysteme explizit(er) zu machen. Sie hilft dabei, folgende Kluft zu überbrücken: zwischen den „übernom-

menen Theorien“, die LehrerInnen verwenden, um darüber zu sprechen, was sie zu tun glauben, und den „angewandten Theorien“, die widerspiegeln, was in den Klassen tatsächlich geschieht. LehrerInnen werden befähigt, zu überprüfen, in welchem Ausmaß sich ihre Werte in der Praxis tatsächlich repräsentieren. Es wird ein Licht auf die Beziehungen in der Klasse, auf das Verhalten der Kinder, und auch auf das Verhalten der LehrerInnen selbst geworfen. Aktionsforschung hilft, sich selbst besser im eigenen Berufsfeld professionell wahrzunehmen. Wissen wird durch Handeln und kritische Reflexion entwickelt.

Kritische Reflexion bedeutet dabei:

- sich auf gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse stützen;
- eine umfassende Dokumentation und Analyse aller Lernprodukte durchführen;
- eine Evaluation der jeweils gewonnenen Einsichten.

An der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien wird zur Zeit versucht, derartige Überlegungen insbesondere in den Ausbildungsbereichen für Interkulturelle Pädagogik und Sprachheilpädagogik konsequent umzusetzen. Diese Herangehensweise wird besonders in der Neustrukturierung der Ausbildungsgänge deutlich, beispielsweise in der geänderten Sichtweise, was eigentlich sprachliche Fehler sind – mit dem Leitgedanken, dass Fehler – und zwar alle – in erster Linie Frustrationen von Erwartungen sind. Das zwingt notwendigerweise zu einem Blickwechsel weg vom Defizit, weg vom Fehler an sich, hin zum Kontext und zu den in einer Situation jeweils Agierenden (ausführlich in Rieder 2001a, 4–11).

Die Ausbildung von Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit mit dem Ziel eines kompetenten sprachbewussten Handelns basiert auf dem Verstehen der grundsätzlichen menschlichen Sprachfähigkeit und der Bedeutung, die sie für Denken, Lernen und das Leben in Gemeinschaften hat. Dazu gehört selbstverständlich auch das Bewusstsein, dass mit Sprache Macht und Kontrolle ausgeübt wird und dass Sprache und Kultur implizit verknüpft sind.

Sprache als solche muss also bewusst werden und sein, nicht erst dann, wenn uns Phänomene in der Form von Abweichendem, Auffälligem, Ungewohntem entgegen treten – was im pädagogischen Kontext dann meist ganz einfach als „Fehler“ abgetan wird.

Literatur

- Antos, Gerhard (1996) *Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings*. Reihe Germanistische Linguistik Band 146. Tübingen.
- Klein, Horst (1999) *EuroCom*, verfügbar unter: <http://www.Eurocomprehension.de>
- Köller, Wolfgang (1988) *Philosophie der Grammatik: Vom Sinn grammatischen Wissens*. Stuttgart.
- Rieder, Karl (1999) *Sprachbewusstheit bei Lehrern und Lehramtsstudenten*. Language Awareness in Teacher Education. ILTE Project Research. Pädagogische Akademie des Bundes. Wien.
- Rieder, Karl (2000) *Herkunftssprache – Zielsprache. Eine Handreichung für den Unterricht in multikulturellen Klassen*. Innsbruck/ Wien.
- Rieder, Karl (2001a) *Fehler in Schülertexten analysieren*. Wien.
- Rieder, Karl (2001b) *Intercomprehension. Fremdsprachige Texte entschlüsseln*. Wien.
- Rieder, Karl (2001c) *Sprachbewusstsein entwickeln*. In: Hoffmann, Dimiter Martin/ Furch, Elisabeth/ Winge, Meinrad (HglInnen) Grenzen – Borders. St. Pölten, 115–124.
- Rieder, Karl (2002) *Fremdsprache(n) für Kinder mit massiven Sprachstörungen? Theoretische Reflexionen einer aktuellen sprachdidaktischen Frage*. In: mitSPRACHE. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik, Heft 1, 19–32.

32. Internationaler Sommerkurs Berlin

Grenzen überwinden – Kulturelle Vielfalt in Gruppen und Organisationen

Bridging Boundaries – Cultural Diversity in Groups and Organisations

5.–14. August 2003

Sektion Gruppendynamik im Deutschen Arbeitskreis für
Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik (DAGG)
Europäische Akademie Berlin

Der internationale Sommerkurs ist ein themenzentriertes gruppendynamisches Seminar, das nunmehr im 32. Jahr in der Europäischen Akademie Berlin stattfindet und sich traditionsgemäß an verschiedene Zielgruppen richtet. Die TeilnehmerInnen kommen aus den deutschsprachigen Ländern, aus dem europäischen Ausland und Russland und vereinzelt auch aus außereuropäischen Ländern. Es sind unterschiedliche Berufsfelder aus dem Profit- und Non-Profit-Bereich vertreten. Im Zentrum steht ein erfahrungsorientiertes Lernen über kulturelle, sprachliche und professionelle Grenzen hinweg. Gearbeitet wird in einer deutsch- und in einer englischsprachigen Gruppe.

Für nähere Informationen wenden Sie sich bitte an die

Europäische Akademie Berlin

Bismarckallee 46-48

D-14193 Berlin

Tel.: 0049-30-895951-0, Fax: 0049-30-895951-95, e-mail: ir@eaue.de