

## Hauptschule: Deutsch und andere Sprachen fördern

„Aufgaben kriegen, die man auch schaffen kann!“

Dass Hauptschüler und Hauptschülerinnen in offenen Gesprächen über Schule oft dies als Wunsch an ihren Unterricht äußerten,<sup>1</sup> mag bestürzen, sind doch gerade Hauptschulbildungsgänge speziell für diese Schüler/innen und ihre Lernvoraussetzungen eingerichtet. Offenbar passt etwas nicht zusammen bei vielen von Lehrpersonen und Lernmaterial gestellten Aufgaben einerseits und der Lern-/Leistungsfähigkeit der Lernenden andererseits - wieso?

In Hauptschulen und in entsprechenden Bildungsgängen an Gesamtschulen finden wir bekanntlich eine große Differenz zwischen den Schülerinnen und Schülern, was ihre soziale und geographisch-kulturelle Herkunft, ihre Lernmotivation und ihr Verhalten betrifft. Zu berücksichtigen ist der Unterschied Stadt - Land: In Städten wie Freiburg besuchen unter zwanzig Prozent, in Gemeinden des Hochschwarzwalds bis zu 50 Prozent eines Jahrgangs die Hauptschulen. Meine hier folgenden Überlegungen betreffen nicht ausschließlich, aber besonders die ca. zwanzig Prozent der Schülerinnen mit Lern- und Leistungsproblemen. Es sind fachdidaktische Gedanken zum Sprachunterricht in Deutsch und zu den Fremdsprachen.

Schülerinnen und Schüler, die Wünsche wie den obigen äußern, haben in ihrer Lernbiographie und in der Schule mit Sicherheit eine Reihe, ja eine Serie von Erfahrungen des nicht Genügens gemacht, mehr als viele frühere Klassenkameraden, von der Grundschule an. Viele haben daraus ihre Misserfolgsmotivation<sup>2</sup> entwickelt, eine Haltung des „Das kann ich wieder nicht!“, die ihnen von vornherein das Zugehen auf Probleme erschwert. Gerade deswegen sind sie im unteren der allgemeinen Bildungsgänge gelandet, wo sie jedoch wieder ihre Misserfolge feststellen. Im Fach Deutsch sind es häufig das Schreiben<sup>3</sup> einschließlich der Stilistik, aber auch Grammatik,<sup>4</sup> Rechtschreibung und Zeichensetzung.<sup>5</sup> Letzteres wiederholt sich in der Fremdsprache Englisch mit ihrer historischen, kaum durchschaubaren Orthographie. Es leuchtet ein, dass durch sichtbar gemachte Mängel und

Fehler in den Klassenarbeiten Lernlust und Leistungsmotivation der Lernenden nicht unmittelbar gestärkt werden: „Ich mag Deutsch nicht. Ich bin da überhaupt nicht gut. Ich kann da nix, obwohl ich Deutscher bin.“ (Junge, Klasse 5).

Angesichts dieser Situation ist es nicht verwunderlich, dass anspruchsvolle innovative Vorschläge wie die Verstärkung des Fremdsprachenunterrichts, der sog. bilinguale Unterricht und die sog. Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht gerade den Hauptschulbildungsgang im Visier haben - auch wenn gelegentlich für *alle* Schulformen mindestens zwei moderne Fremdsprachen gefordert werden.<sup>6</sup> Die in den Schriften angeführten Beispiele beziehen sich eben nicht auf HauptschülerInnen und ihren Lernhorizont. HauptschülerInnen wird schulisch nur eine geringe Teilhabe an der anerkannten Sprachenwelt, auf die die Schule baut, zugemutet, offenbar um sie zu schonen. Fördern - in diesem Heft das Thema - heißt aber nicht (nur) schonen, sondern fordern.

Von *Förderung* wird im Kontext Hauptschulbildungsgang viel gesprochen, von *Begabungen* weniger. Es trifft nicht zu, was seitens der offiziellen Bildungspolitik behauptet wird, dass nämlich in den Hauptschulbildungsgängen die *praktisch* (also handwerklich?) Begabten versammelt seien. Man muss jedoch ernsthaft fragen, was die Begabungen der HauptschülerInnen sind, auch unabhängig von den schulisch erwarteten Begabungen, die bei vielen HauptschülerInnen nicht evident sind. Der Plural *Begabungen* kann so verstanden werden, dass die Begabungen ganz verschieden sein können. Dies wahrzunehmen und darauf aufzubauen habe ich 1995 als Aufgabe einer *differentiellen* Deutschdidaktik postuliert. Inzwischen habe ich mehrfach beschrieben, dass zur differentiellen Deutschdidaktik die *Vielsprachigkeit* im Deutschunterricht gehört, auch für Hauptschulbildungsgänge. Die nachfolgenden Ausführungen stützen sich auf Oomen- Welke 1998 und 1999 und führen den Ansatz weiter aus.

## 1. HauptschülerInnen als SprachexpertInnen - Ein Beispiel

Wie sieht ein Unterricht mit vielen Sprachen und differenzierendem Lernen konkret aus? Nehmen wir das Beispiel einer siebten Hauptschulklasse am Oberrhein mit einer Gruppe primär russischsprachiger SchülerInnen, SchülerInnen mit alemannischem Dialekt, Zweisprachigen mit Italienisch, Spanisch, Kroatisch, Ungarisch, Türkisch und jeweils

Deutsch. Die russischsprachigen SchülerInnen bevorzugten Russisch als ihre starke Sprache und sprachen es auch im Unterricht miteinander. Bei den anderen dominierte eher Deutsch.

Aus Anlass eines Gedichts bemerkte eines der russischsprachigen Mädchen, das Wort *Poet* gebe es im Russischen auch. (Das ist eine aus vielen Kontexten von der Grundschule ab bekannte Reaktion Zweisprachiger, die viel zu selten genutzt wird.) Sie schrieb es auf Deutsch und Russisch an der Tafel untereinander und erklärte auf Deutsch - teils unter Mithilfe der anderen - die Zuordnungen von Phonemen und Graphemen im Vergleich beider Sprachen: Poet -- . Andere kannten das Wort in ähnlicher Form aus ihren Sprachen. Auf die Frage eines Einsprachigen, ob es nur *ein* ähnliches Wort in den verschiedenen Sprachen gebe oder noch mehr, begann ein zunächst noch ungezieltes Sammeln solcher Entsprechungen in allen Sprachgruppen. Auf Vorschlag der Lehrerin nahmen sich alle vor, bis in drei Tagen jeweils zehn solcher Wortpaare zu finden. Die nicht Zweisprachigen fragten nach: „Sollen wir auch was machen?“ Man kam gemeinsam überein, dass sie entweder alemannischen Dialekt und Standardsprache oder Englisch und Deutsch ausbeuten sollten.

Zum verabredeten Termin brachten die russischsprachigen SchülerInnen eine mehrseitige Liste von Wortpaaren mit, die sie gemeinsam gesammelt hatten: Manege - ; Telefon - ; Maschine - ; Tabak - . Sie erklärten, diese Arbeit habe ihnen großen Spaß gemacht, denn endlich hätten sie mit ihrer besseren Sprache mal was anfangen können. Auch die meisten anderen hatten mehr als zehn Wortpaare gefunden. Nun erhob sich die Frage, was damit weiter getan werden könnte, denn es wäre demotivierend gewesen, hier abzubrechen. Als produktiv erwies sich, diese Frage an die SchülerInnen zurückzugeben: „Wie gewinnen wir nun Übersicht über die vielen Wörter und Sprachen?“ Die SchülerInnen fanden ihre Methoden schrittweise selbst, im Einzelfall mit minimaler Steuerung der Lehrperson, die ich „den kleinen Schubs“<sup>7</sup> nenne. Hier einige der Unterrichtsaktivitäten.

a Zunächst einmal interessierte sie, ob Wörter dabei seien, die in allen Sprachen vorkommen. Im Wechsel las jemand ein Wort in seiner Sprache und Deutsch vor, und die anderen Sprachgruppen meldeten, ob in ihrer Sprache (nach ihrem Wissen) dieses Wort auch existiert. Daraus entstand - zunächst an der Tafel - eine erste Übersicht dieser Art:

Deutsch	Engl	Russ	Kroat	Ungar	Türk	Span	Italien
Tabak	tobacco		(duvan)		(tütün)	tabaco	tabacco

Toilette    toilet                                    toaleta                                    tuvalet    (aseo)    toiletta

Die SchülerInnen wurden sich schnell einig, dass dies **internationale Wörter** seien; eine erste lexikalische Gruppe war von ihnen gefunden. Klar, dass internationale Wörter in einer einzelnen Sprache „Fremdwörter“ seien. Entsprechend lautete die Überschrift, die sie der Tabelle gaben und die von der Tafel auf einen großen Bogen Packpapier übertragen wurde. In die einzelnen Felder klebten die SchülerInnen auf Papier geschriebene Wörter ein. Das sei günstig, weil ein ästhetisch oder orthographisch misslungener Schreibversuch nicht gleich die ganze Tabelle „verhunze“, meinten sie selbstkritisch.

b        Den nicht Zweisprachigen fiel auf: Zwischen dem Deutschen und dem Englischen in ihrer Liste gab es viele Wortpaare, die in den anderen Sprachen nicht vorhanden waren: *Garten - garden, Haus - house, Arm - arm, Hand - hand, Hund / Dogge - dog*...waren ihre Beispiele, fast ausschließlich Substantive. Die SchülerInnen wussten aus ihrem Weltwissen, dass beide Sprachen historisch **verwandt** sind. Nun meldeten sich die SchülerInnen mit Italienisch und Spanisch und mit Kroatisch und Russisch mit jeweils vielen, vielen Beispielen für Wortverwandschaft in zwei Sprachen zu Wort, so dass für den Augenblick einige Beispiele ausgewählt werden mussten. Wieder die Frage, was mit der Fülle des Wortmaterials geschehen könne. Um diese Beiträge nicht untergehen zu lassen, sollten sie von Kleingruppen der slawischen, der romanischen und der germanischen Sprachen auf kleinen Zetteln festgehalten werden. Das war der Beginn einer Verwandtschafts-Kartei mit den Rubriken *Deutsch-Englisch, Italienisch-Spanisch, Kroatisch-Russisch*. Hier konnten die SchülerInnen selbständig Wortpaare ergänzen. „Verwandte Wörter“ bildeten also eine zweite Gruppe. (Einige Wochen später wurden die Bezeichnungen der Rubriken ergänzt: *Slawische Sprachen, Romanische Sprachen, Germanische Sprachen*, und es wurde über die Herkunft der Sprachen gesprochen.)

c        Ein Junge machte auf ein Problem aufmerksam: Es gebe **ähnliche Wörter** in Deutsch und Englisch, die jedoch **Verschiedenes bedeuteten**, weswegen man leicht Fehler mache, z.B. *bekommen - become*. Auf Anhieb ergab sich hier kein weiterer Beitrag, so dass nach dem Vorschlag der Lehrperson erst einmal eine Rubrik „außen ähnlich -- verschiedene Bedeutung“ vorgesehen und für die Pinnwand auf einen Papierstreifen geschrieben wurde. Wer dazu Beispiele fand, sollte sie anheften. Mit der Zeit sammelten sich

dort sog. *faux amis / false friends / falsche Freunde*, auch aus dem Englischunterricht. So blieben Herkunft und Verwandtschaft von Wörtern ein offenes Problem.

d Im Türkischen und Ungarischen hatten die SchülerInnen ein paar **Lehnwörter** gefunden, die noch eine Verwandtschaft mit dem Deutschen erkennen ließen: *Kaffee – kavé – kahve*, *Pudding – puding – puding*. Was Entlehnungen sind, darüber spekulierten sie selbst: „Wenn was neu erfunden wird und man hat noch nicht so'n Wort dafür -- dann dann kann man auch 'n Wort aus 'ner anderen Sprache nehmen\ so *Computer* oder so auf Deutsch“. Ungarische Wörter wurden aus dem historischen Sprachkontakt mit dem deutschsprachigen Raum und mit der Einwanderung und Herrschaft Deutschsprachiger erklärt. Einige türkische Wörter (*etiket*) verwiesen auf französischen Ursprung. Diese Lehnwortgabe an beide Sprachen wurde von den SchülerInnen so formuliert: „Eine Sprache hat 'n Wort/ und die andern nehmen das Wort auch\ also wenn die Franzosen das Etikett erfinden dann machen die andern das nach und nehmen auch das Wort“. Als Überschrift für die Sammlung wählten die SchülerInnen „Wörter aus anderen Sprachen“, und sie kennzeichneten die Beziehungen zwischen den wieder auf Packpapier aufgeklebten Wörtern durch Pfeile von der Lehnwortgebersprache zur -nehmersprache:

e Bei den gefundenen **Dialektwörtern** ergaben sich Unterschiede zum Standarddeutsch teils in der Wortform (Lautung: „aber das spricht man anders aus!“, Graphie: „wie kann man das schreiben?“), teils im lexikalischen Bestand („*Hafen* hat gar nix zu tun mit *Topf*:“). Letzteres wussten die SchülerInnen zwar schon, doch verwunderte es sie, dass zwischen verschiedenen Sprachen ein gemeinsamer Teilwortschatz besteht, innerhalb derselben Sprache bei den Dialekten manche Lexeme hingegen anders seien als in der Standardsprache. An dieser Problematik beteiligten sich nicht nur die nicht Zweisprachigen, sondern alle, denn zum Dialekt hatten auch die meisten Zweisprachigen viel zu sagen. Vertieft wurde diese Frage durch den dtv-Atlas Sprachen, der ab S. 166 regionale Wörter für verschiedene Gegenstände aufführt: *Junge – Bua; Mädchen – Deern – Diandl* etc. Die Karten wurden vergrößert und auf Folie kopiert, damit sie gemeinsam entdeckt werden konnten. Der dtv-Atlas Sprachen verblieb zur Einsichtnahme im Klassenzimmer.

Die gesamte Einheit zog sich über zwei Wochen, in denen das Thema in kleinen Häppchen bis großen Happen (ca. 15 bis 60 Minuten) angepackt wurde. Sie machte ihre Wirkung über das ganze Schuljahr geltend (und hoffentlich darüber hinaus), denn einige Fragen des

Zusammenhangs wurden später nochmals aufgegriffen. Zu nennen sind namentlich die graphischen Konventionen, ausgehend vom anderen kyrillischen Alphabet des Russischen, von den diakritischen Zeichen an den Graphemen des Kroatischen, Ungarischen, Spanischen, Italienischen bis zum anderen Lautwert eines lateinischen Graphems in einer anderen Sprache (im Ungarischen z.B. wird das Graphem s als [sch] gesprochen). Dazu konnten die SchülerInnen viele kompetente Beiträge leisten, und die Lehrperson konnte manches lernen.

f Zum Aspekt der Unterschiede zwischen alemannischem Dialekt und Standarddeutsch brachte die Lehrperson, die selbst nicht Alemannisch spricht und auch hier die SchülerInnen als ExpertInnen anerkannte, etwa einen Monat später einen Zeitungsausschnitt<sup>8</sup> mit. Er zeigt im Wyhler Rheinauwald den Stein, der am 20. 2. 2000 von einer Bürgerinitiative zum Andenken an den erfolgreichen Widerstand gegen ein geplantes Atomkraftwerk enthüllt worden war und die Inschrift trägt: „Nai hemmer gsait!“ Das Verstehen war nicht schwierig, eher selbstverständlich. Die Frage war die nach der standarddeutschen Übersetzung („Nein haben wir gesagt!“) und den Unterschieden beider Sprachvarianten. Stück für Stück knobelten die SchülerInnen heraus, worin die Unterschiede des Spruchs in beiden Fassungen bestehen. Sie entwickelten das nach und nach gemeinsam relativ vollständig in ihrer eigenen Ausdrucksweise:

„im Dialekt wird oft hinten was weggelassen \ [n] wird hinten oft weggelassen \ zwei Wörter werden zusammengezogen zu einem \ also statt *haben wir* sagt man *hemmer* \ das spricht man anders aus / also man sagt nicht [a] / sondern [e] \ man spricht das nicht so deutlich -- *ha-ben* -- man spricht das bequemer und so so bisschen schlabbrig \ manchmal verschluckt man so Buchstaben wo nicht betont sind \ bei [ksait] (*gsait* // *gesagt*) und [ksi] (*gsî* // *gewesen*) und [ket] (*g<sup>h</sup>et* // *gehabt*) und [kwä] (*gwä* // *gewesen*) \ Teile von Wörtern sind manchmal ganz anders -- also so bisschen anders \ wie bei *gsait* das ist anders als *gesagt* \ da ist wieder was weggelassen und was ist auch anders \“

An dieser Einheit und den nachfolgenden Aspekten lernten die SchülerInnen (und die Lehrperson) etwas über Wörter in verschiedenen Sprachen. Wörter sind ein gut abgrenzbarer Teil der Sprachen, darum eignen sie sich für solche Vergleiche. Wörter werden oft spontan zur Frage, darum eignen sie sich für einen schülernahen Unterricht, der ja auch auf tatsächliche Fragen der Lernenden antworten will. Alle lernen gemeinsam etwas im

Arbeitsbereich „Sprachreflexion“ des Fachs Deutsch, jeder arbeitet aber auch an seiner anderen Sprache (Kroatisch, Spanisch..., Alemannisch) und lernt vielleicht ein bisschen über weitere Sprachen

Das Beispiel stellt einen Anfang dar; es soll genügen als Beschreibung einer Unterrichtsart, in der - ausgehend von einem Impuls der SchülerInnen oder von einem Problem, das die Lehrperson aufwirft - gemeinsam überlegt, gesammelt, gesichtet, analysiert, geordnet wird, in der die Lehrerfragen wirklich Fragen sind, in der das Wissen und Können der SchülerInnen eine Rolle spielt, in der die anderen Sprachen nicht stören, sondern alle weiterbringen. Die Themen werden nicht mit abstrakt überhöhter Lehrerformulierung als Merksatz abgeschlossen. Vielmehr werden die Erkenntnisse durch die SchülerInnen aus eigener Kraft formuliert, es wird nachgefragt, die nicht fachliche Ausdrucksweise wird zumindest eine Zeitlang akzeptiert. Dadurch erfahren die SchülerInnen, dass sie etwas Wesentliches beitragen können, dass ihre Aussagen Wert haben und gelten, und das motiviert sie zur Beteiligung und schafft anstelle der Misserfolgserwartung „aktives Vertrauen“ (Beck 1996).

## **2. Von der Sprachaufmerksamkeit zu Sprachwissen, Sprachbewusstheit und Methodenkompetenz in mehreren Sprachen**

Dass die Sprachenkenntnisse vieler Zwei- oder Mehrsprachiger, oft aber auch die der Dialekt Sprechenden in der Schule unentdeckt schlummern, mag daran liegen, dass viele Lehrpersonen sich nicht getrauen, sie zu entdecken. Anders als in anderen Ländern, z.B. in Ungarn, gehört das Lernen einer weiteren Fremdsprache in Deutschland nicht selbstverständlich zur Ausbildung für die Lehrämter, so dass Lehrpersonen gar nicht darauf vorbereitet werden, anderen Sprachen als der ihres Faches erhöhte Aufmerksamkeit zu widmen. Gemeint ist nicht, dass sie alle Sprachen ihrer Schülerinnen und Schüler lernen; das wäre eine absurde Forderung. Gemeint ist, dass das eigene Sprachenlernen einer Lehrperson für sie selbst Sprachlernerfahrungen und Sprachlernbewusstheit bringt, außerdem vertiefte Kenntnisse über ihre eigene Sprache infolge des Kontrasts, sowie Kenntnis verschiedener möglicher sprachlicher Verfahrensweisen, die in anderen Sprachen ähnlich oder anders genutzt werden als im Deutschen. Für die SchülerInnen wird die sprachenlernende Lehrperson wahrnehmbar als eine Persönlichkeit, die selbst lebt, was sie

fordert. Deswegen empfehle ich generell Sprachkurse als Teil der Erstausbildung und der Lehrerfortbildung oder eine außerinstitutionelle Beschäftigung mit anderen Sprachen.

Was das letztlich für den Unterricht bedeutet? Dass Lehrpersonen die Aufmerksamkeit der Lernenden auf Sprachen und Sprachliches erkennen; dass sie merken, was die Lernenden an den Sprachen wahrnehmen; dass sie deren Reflexionen begleiten und durch Hilfsmittel und durch ihr (echtes) Nachfragen fördern; dass sie auch von sich aus nach deren Sprachen fragen sowie kleine Texte, andere orthographische oder graphische Systeme und Ähnliches vergleichend in den Deutschunterricht holen. Bei dieser Art des Arbeitens finden auch die Schulfremdsprachen ihren Platz im Deutschunterricht, denn der Deutschunterricht schafft damit einen Orientierungsrahmen für alles Sprachenlernen. Schüler und Schülerinnen fühlen sich so an echten Unterrichtsfragen beteiligt und tragen ernsthaft zu ihrer Klärung bei. Sie ziehen, bildlich gesprochen, nicht nur am selben Strick wie die Lehrperson, sondern auch in derselben Richtung.

Was also bringt's? Interesse am Vertrauten und Unvertrauten, Neugier und Aufmerksamkeit, gemeinsame Klärungen und Zusammenarbeit, neue Sichten auf eigene und fremde Sprachen, Prestige für alle Sprachen und Sprecher. Die SchülerInnen entwickeln ihrerseits ihre Sprachaufmerksamkeit weiter zu Sprachbewusstheit und erwerben dabei Sprachwissen über die eigene und andere Sprachen. Gefördert wird auch die Methodenkompetenz über kleine Schritte in Methodenentscheidungen bei inhaltlichen Fragen. Mir scheint dies auch ein Zugang zu forschendem Lernen zu sein, das vorhandene Kompetenzen ausbaut. Dem Deutschunterricht fällt dabei die Aufgabe zu, alles Sprachliche besprechbar und klärbar zu machen, was sonst nicht besprechbar wäre. Dass dadurch der gesamte sprachliche Bereich gefördert wird, braucht wohl nicht eigens betont zu werden. Es ist nicht zuviel versprochen, wenn ich behaupte, dass sich die aufmerksame, bewusste und reflektierende Beschäftigung mit Deutsch und den anderen Sprachen auf die Einstellung zu Sprache und Schrift insgesamt, auf das sprachliche Wissen und Können und dadurch auf den Schulerfolg positiv auswirkt.

Bibliographie:



- Bremerich-Vos, Albert 1995: „Dann probiert mal schön!“ – Mikroskopisches zur Bildung grammatischen Wissens im schulischen Unterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2. S. 27-32.
- Bremerich-Vos, Albert Hrsg. 1999: Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Freiburg.
- Granzow-Emden, Matthias demn. 2002: Didaktische Modellierung von grammatischem Wissen für die Schule unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Nominalgruppe (vorläufiger Titel). Diss. PH Heidelberg.
- König, Werner 1978: dtv-Atlas zur deutschen Sprache. dtv 3025. München, zahlr. Aufl.
- Mahler, Magaret / Fred Pine / Anni Bergmann 1975: Die psychische Geburt des Menschen. dt. 1978, Frankfurt a.M.
- Merz-Grötsch, Jasmin 2001: Schreiben als System. Bd 2: Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Freiburg.
- Nieweiler, Andreas Hrsg. 2001: Sprachenübergreifend unterrichten. Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 1.
- Oomen-Welke, Ingelore 1998: „...ich kann da nix!“ Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg.
- Oomen-Welke, Ingelore 1999: Sprachen in der Klasse. Praxis Deutsch 157.
- Schmalt, Heinz-Dieter 1988: Über den Einsatz des LM-Gitters zur Messung der Leistungsmotivation in Schul- und Unterrichtssituationen. In: I. Oomen-Welke / Chr. v. Rhöneck Hrsg.: Schüler: Persönlichkeit und Lernverhalten. TBL 327. Tübingen. S. 42-57.

---

<sup>1</sup> vgl. Oomen-Welke 1998, S. 27.

<sup>2</sup> vgl. Schmalt 1988.

<sup>3</sup> Merz-Grötsch 2001 legt in Band 2 ihrer Studie zum Schreiben, „Die Wirklichkeit aus Schülersicht“, eine breite Untersuchung an über 150 Sekundarstufenschülern und -schülerinnen vor, die deren Wahrnehmung des schulischen Schreibens und deren Schwierigkeiten damit darstellt.

<sup>4</sup> Der Grammatikunterricht ist nicht in gleicher Breite empirisch aufgearbeitet, jedoch in einzelnen classroom-Studien rekonstruiert: Granzow-Emden demn. 2002, Bremerich-Vos 1999 und 1995, Boettcher 1995 u.a.

<sup>5</sup> Vgl. zu dem gesamten Bereich ausführlicher Oomen-Welke 1998, bes. S. 15 ff und S. 217 ff.

<sup>6</sup> so resümierend Nieweiler 2001, S. 6.

<sup>7</sup> Begriff von Mahler / Pine / Bergmann 1975.

<sup>8</sup> Badische Zeitung vom 21. 2. 2000.