

ps
psychologie



Anita Woolfolk

Pädagogische Psychologie

10. Auflage – bearbeitet und übersetzt von Prof. Dr. Ute Schönflug

sprache parallel lernen, und Lerner, die die zweite Sprache zeitlich nachgeordnet lernen.

Was bedeutet Bilingualismus?

Es gibt unterschiedliche Auffassungen darüber, was **Bilingualismus** bedeutet. Einige Definitionen konzentrieren sich nur auf eine linguistische Definition. Bilinguale Personen sprechen zwei Sprachen. Diese Bestimmung ignoriert wichtige Probleme, denen zweisprachige Schüler gegenüberstehen. Hier die Beschreibung zweier Schüler:

Ein Neuntklässler, der vor Kurzem aus Mexiko nach Kalifornien kam, meinte: „Es gibt so viel Diskriminierung und Hass hier. Sogar von anderen Kindern aus Mexiko, die schon länger hier sind. Sie behandeln uns nicht wie Brüder. Sie hassen uns noch mehr. So können sie sich wie Amerikaner fühlen. Sie sprechen nicht spanisch mit uns; sie können schon englisch und wissen, wie man sich verhält. Wenn sie mit uns zusammen sind, werden sie (von weißen Schülern, d.B.) schlechter behandelt, deswegen versuchen sie, uns aus dem Weg zu gehen (Olson, 1988, S. 36, leicht bearbeitet).

Ein chinesisch-amerikanisches Mädchen aus der 10. Klasse, die schon seit einigen Jahren in den Vereinigten Staaten lebt, äußert: „Ich weiß nicht, wer ich bin. Bin ich die gute chinesische Tochter? Bin ich ein amerikanischer Teenager? Ich habe immer das Gefühl, ich verrate meine Eltern, wenn ich mit meinen Freundinnen zusammen bin; ich benehme mich dann so amerikanisch. Ich fühle mich nicht mehr wohl in meiner Haut (Olson, 1988, S.30).

Die Erfahrungen dieser zwei Schüler zeigt deutlich, dass bilingual zu sein mehr bedeutet, als nur zwei Sprachen zu sprechen. Sie müssen zwischen zwei Kulturen hin- und herpendeln und doch eine individuelle Identität wahren (Hakuta & Garcia, 1989). Bilingual und biculturell zu sein, bedeutet, sich in zwei Kulturen so gut auszukennen, dass erfolgreich in beiden kommuniziert werden kann und dass die Diskriminierungen bewältigt werden können. Lehrer müssen ihren Schülern helfen, alle diese Kompetenzen zu erwerben.

Zweisprachig werden

Kompetenzen in einer zweiten Sprache zu erwerben, ist mit zwei Aspekten verbunden: mit direkter Kommunikation (Grundkenntnisse oder kontextualisierte Sprachfertigkeiten) und mit dem akademischen Gebrauch der Sprache, wie Lesen oder Sprechen über alle Schulfächer (akademisch oder hochdeutsch) (Fillmore & Snow, 2000; Garcia, 2002). Schüler benötigen drei bis vier Jahre guten Unterricht, um einfache direkte Kommunikation in einer Zweitsprache bewältigen zu können. Für die Beherrschung der akademischen Sprachkompetenz in einer neuen Sprache benötigen sie mindestens fünf bis sieben Jahre. Es können also Schüler durchaus in der Lage sein, eine Unterhaltung in ihrer Fremdsprache zu führen und damit zu zeigen, dass sie die Sprache bis zu einem gewissen Grad beherrschen, wenn es aber um komplexere Hausaufgaben geht, können sie immer noch große Schwierigkeiten haben (Cummins, 1994; Ovando, 1989). Eine spanisch sprechende internationale Studentin, die promovierte und dann an einer Universität unterrichtete, beschrieb ihre Kämpfe mit Texten in ihrem Studium:

Ich konnte nicht verstehen, warum ich mich so schwertat. Schließlich waren meine Grammatik und meine Rechtschreibung ausgezeichnet. Ich brauchte eine ziemlich lange Zeit, bis ich erkannte, dass ein Text in Deutsch anders organisiert ist als in einer romanischen Sprache, dem Spanischen z.B. Der Lernprozess schließt eine Reihe von rhetorischen Regeln ein, die kulturell begründet sind. Ich hatte vorher noch nichts über These, Organisationsregeln, Kohärenz oder andere Merkmale eines Diskurses gehört (Sotillo, 2002, S. 280).

Es gibt eine Reihe von falschen Vorstellungen über den Erwerb der Zweisprachigkeit (vgl. Schönflug, 2001b).

► Tabelle 5.3 fasst einige von diesen falschen Vorstellungen zusammen (nach Brice, 2002). Weil sie sich mit akademischem Deutsch schwer tun, obwohl sie über sehr gute Sprachkenntnisse verfügen, können sie bei der Zusammenstellung von Leistungskursen für Hochbegabte nicht berücksichtigt werden. Der nächste Abschnitt gibt Auskunft, wie man solche Situationen vermeiden kann.

Bilingualismus Zwei Sprachen mehr oder weniger ausgeglichen beherrschen.

Tabelle 5.3

Falsche Vorstellungen über bilinguale Schüler

In dieser Tabelle steht L1 für die Erstsprache und L2 für die zweite gelernte Sprache; bei ausländischen Schülern in Deutschland ist die L2 die deutsche Sprache.

Falsch	Richtig
Eine L2 wird mühelos und schnell gelernt.	Es dauert 2–3 Jahre, um deutsch als L2 für die mündliche Kommunikation zu lernen, und 5–7 Jahre für den Schriftsprachgebrauch.
Alle sprachlichen Fertigkeiten (hörverstehen, sprechen, lesen, schreiben) werden von der L1 auf die L2 übertragen.	Lesefertigkeiten übertragen sich am schnellsten von einer Sprache auf die andere.
Sprachwechsel ist ein Anzeichen einer Sprachstörung.	Sprachwechsel kommt bei guten Sprachkenntnissen in beiden Sprachen vor.
Allen Bilingualen fällt es nicht schwer, beide Sprachen gleich gut zu beherrschen.	Nur mit Anstrengung und Aufmerksamkeit kann man in beiden Sprachen kompetent bleiben.
Kinder verlieren ihre L1 nicht.	Der Verlust der L1 und eine wenig entwickelte L2 schaffen eine problematische Situation für den L2-Lerner (sogenannte Semilingualität von L1 und L2).
In einer L2-Sprachumgebung zu leben, reicht für den L2-Erwerb aus.	L2-Lerner benötigen einen Anlass für die Kommunikation in L2, einen Ansprechpartner, der L2 als Erstsprache spricht, sie müssen Gelegenheit zu Interaktionen mit L2-Sprechern haben, Unterstützung erfahren, Rückmeldungen erhalten und sich Zeit nehmen.
Um die L2 besser zu lernen, sollten die Eltern des Schülers zu Hause nur die L2 sprechen.	Kinder sollten beide Sprachen in vielen Kontexten sprechen.
In der L1 zu lesen, behindert den L2-Erwerb.	Wenn Kinder in einer Umgebung mit viel Schriftsprachgebrauch in L1 oder L2 leben, wird dadurch die Vorbereitung auf das Lesenlernen gefördert.
Sprachstörungen sollten in L2-Tests ermittelt werden.	Kinder müssen in L1 und L2 getestet werden, um Sprachstörungen diagnostizieren zu können.

Quelle: Aus *The Hispanic Child: Speech, Language, Culture and Education* von Alejandro E. Brice (2002). Boston, MA: Allyn & Bacon. Copyright © 2002 Pearson Education.

5.5.3 Jeden Schüler erreichen: erkennen von Hochbegabungen unter den zweisprachigen Schülern

Um eine Hochbegabung bilingualer Schüler zu erkennen, können Sie eine Fallstudie beginnen und eine Reihe von Hinweisen sammeln: Interviews mit Eltern und Gleichaltrigen, formale und informelle Erfassung von Leistungen, Proben von Schülerarbeiten und -leistungen und Selbstbeurteilungen der Schüler. Die Liste von Castellano und Diaz (2002) ist ein nützlicher Leitfaden. Bei bilingualen Schülern sollte darauf geachtet werden, ob sie

- ihre Zweitsprache schnell lernen
- das Risiko von Fehlern auf sich nehmen, um in ihrer Zweitsprache zu kommunizieren

- ihre Zweitsprache auch allein üben
- Unterhaltungen mit Muttersprachensprechern ihrer Zweitsprache suchen
- nicht schnell frustriert sind
- sie neugierig sind, die Bedeutungen neuer Wörter oder Phrasen kennenzulernen und zu üben.
- Wortbedeutungen hinterfragen; zum Beispiel: „Wie kann eine Maus ein Tier sein und zugleich ein Steuergerät für einen Computer?“
- nach Ähnlichkeiten in ihrer Muttersprache und ihrer Zweitsprache suchen
- ihre Sprechweise an das Sprachniveau des Kommunikationspartners anpassen können
- ihre Zweitsprache einsetzen, um eine führende Rolle zu übernehmen; zum Beispiel die Zweitsprache verwenden, um Konflikte zu lösen oder um kooperatives Lernen in Gruppen einzurichten

- lieber mit Schülern lernen, deren Zweitsprachenkompetenz höher ist als ihre eigene
- mit begrenztem Lexikon abstrakte verbale Begriffe ausdrücken können
- die Zweitsprache kreativ verwenden können; zum Beispiel, ob sie Wortspiele, Gedichte, Witze oder originelle Geschichten in ihrer Zweitsprache erfinden können
- schnell gelangweilt sind durch Routinetätigkeiten oder stures Üben
- sehr neugierig sind
- ausdauernd sind, bei der Sache bleiben
- selbstständig und selbstgenügsam sind
- eine lange Aufmerksamkeitsspanne haben
- ganz von selbstausgesuchten Aufgaben, Themen und Fragestellungen absorbiert werden
- sich neue Informationen gut und schnell behalten
- soziale Reife zeigen, besonders zu Hause und in der Gemeinde

5.5.4 Bilinguale Erziehung

Alle Bürger eines Landes stimmen darin überein, dass jeder die Amtssprache seines Landes lernen sollte. Aber ab wann und wie sollte die Sprache gelernt werden? Die Debatte darüber wird zum Teil sehr verbissen geführt, die meisten Länder haben dafür noch keine optimale Lösung gefunden.

Ist es besser, **Zweitsprachenlerner** zuerst in ihrer Erstsprache lesen lernen zu lassen oder gleichzeitig auch mit dem Lesen in der Zweitsprache anzufangen? Benötigen diese Kinder zuerst mündlichen Unterricht in der Zweitsprache, bevor sie effektiv lesen lernen können? Sollten die inhaltlichen Fächer wie Mathe-

matik und Sozialkunde in der Erstsprache unterrichtet werden, bis sie die Zweitsprache gut beherrschen? Es gibt zwei Positionen in diesen Fragen, die zu zwei sich gegenüberstehenden Unterrichtsansätzen führen; eine drängt darauf, den Übergang zur Zweitsprache so früh wie möglich zu leisten, die andere fordert, die Erstsprache zu erhalten und fortzuentwickeln und sie als erste Unterrichtssprache einzuführen, bis die Zweitsprache besser erworben ist.

Vertreter des frühen Übergangs zur Zweitsprache meinen, es ginge wertvolle Lernzeit verloren, wenn die Schüler nur ihre Muttersprache oder durch ihre Muttersprache lernten. Die meisten bilingualen Erziehungsprogramme folgen diesem Ansatz. Vertreter des muttersprachlichen Ansatzes bringen vier wichtige Punkte vor (Gersten, 1996b; Goldenberg, 1996; Hakuta & Garcia, 1989): Der Punkt bezieht sich auf die Schwierigkeit von bilingualen Kindern, Mathematik oder Naturwissenschaften in der wenig beherrschten Zweitsprache zu lernen. Was wäre wohl gewesen, wenn Sie Brüche oder Biologie in einer Zweitsprache hätten lernen müssen, die Sie nur ein Semester lang gelernt haben? Einige Psychologen glauben, dass Schüler, die auf diese Art lernen, nur eine **doppelte Halbsprachigkeit (Semilingualität)** erwerben; das heißt, sie sind weder in der einen noch in der anderen Sprache kompetent. Diese doppelte Halbsprachigkeit ist mit ein Grund für die hohe Schulabbrecherquote der Migrantenkinder mit niedrigem SÖS (Ovando & Collier, 1998). Die Statistiken des Bundesministeriums für Bildung und Strukturdaten (Bildungsbericht 2004) belegen den gleichen Trend für Deutschland.

Weiterhin können Migrantenschüler den Eindruck gewinnen, dass ihre Herkunftssprache (und deshalb auch ihre Familie und Kultur) nur zweitklassig sind. Diese Art von Gefühlen finden sich auch in den Erzählungen der beiden Schüler zu Beginn des Abschnittes über Zweisprachigkeit wieder. Schließlich werden die schulischen Inhalte (Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte usw.), die den Schülern in ihrer Herkunftssprache vermittelt werden, ja gelernt – sie vergessen ihr Wissen und ihre Fertigkeiten nicht und wenn sie dann ihre Zweitsprache ausreichend beherrschen, können sie die Inhalte in der zweiten Sprache auch wiedergeben.

Verknüpfen und erweitern Sie Ihre Lektüre von Fachzeitschriften

Thomas, W.P. & Collier, V.P. (1998). „Two Languages are Better Than One“. *Educational Leadership*, 55(4), 23–27. Dieser Artikel weist darauf hin, wie sehr Muttersprachen- und Nicht-Muttersprachensprecher davon profitieren, dass sie zusammen in einer Klasse unterrichtet werden.

Zweitsprachenlerner Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und die in der Schule zusätzlich gesonderten Deutschunterricht erhalten.

Doppelte Halbsprachigkeit (Semilingualität) Keine der beiden Sprachen eines Bilingualen wird angemessen beherrscht.

Der vierte Punkt ist, was Kenji Hakuta (1986) „eine paradoxe Einstellung der Bewunderung und des Stolzes für in der Schule erworbene Zweisprachigkeit auf der einen Seite und Verachtung und Scham für den im Heim entstandenen Immigrant bilingualismus auf der anderen“ nennt (S. 229). Ironischerweise werden Jugendliche dann aufgefordert, eine Fremdsprache zu lernen, wenn sie die akademische Variante ihrer Zweitsprache bewältigt haben und ihre Herkunftssprache entweder allmählich schwindet oder fossilisiert ist (d. h. die Sprachentwicklung erzielt keine Fortschritte mehr). Hakuta (1986) schlägt vor, die Ziele des Erziehungssystems könnten sein, *alle Schüler* als funktionale Bilinguale zu erziehen. In den Vereinigten Staaten wie auch in Deutschland wird jedoch Wert auf die Feststellung gelegt, dass in der offiziellen Kommunikation nur eine Sprache gesprochen wird (Noguera, 2005, S. 13).

Ein Ansatz, dieses Ziel weiter aufrechtzuerhalten, besteht in gemischten Klassen mit Zweitsprachen- und Muttersprachensprechern. Für beide Gruppen besteht der Anspruch, in beiden Sprachen flüssig zu sprechen, zu lesen und zu schreiben (Sheets, 2005). Für eine wirklich bilinguale Erziehung benötigt das Bildungssystem viele bilinguale Lehrer. Wenn Lehrer eine Kompetenz in einer bestimmten Sprache haben, sollten sie diese weiter entwickeln, damit sie in den Unterricht einbezogen werden kann.

Forschung über Zweisprachigkeitsprogramme

Es ist schwierig, Verordnungen und Praxis in der bilingualen Erziehung auseinanderzuhalten. Natürlich hat ein gut konzipiertes und durchgeführtes bilinguales Unterrichtsprogramm positive Ergebnisse: Schüler verbessern sich in den Fächern, in denen sie in ihrer Herkunftssprache unterrichtet wurden, sie verbessern ihre Zweisprachenkenntnisse und durch die wachsenden Kenntnisse auch ihren Selbstwert (Crawford, 1997; Hakuta & Gould, 1987; Wright & Taylor, 1995). Lehrpläne, die auf den **Unterricht in der Zweitsprache** beruhen, weisen positive Wirkungen auf das Leseverständnis auf (Fitzgerald, 1995). Aber in den gegenwärtigen Debatten geht es weniger um die allgemeinen Ansätze als um effektive Unterrichtsstrategien. Wie aus



Obwohl die meisten Menschen darin übereinstimmen, dass alle Bürger die Amtssprache (offizielle) Sprache ihres Landes beherrschen sollten, bleibt es noch kontrovers, wie die Schulen dieses Ziel erreichen sollen.

den Ausführungen in diesem Buch immer wieder zu sehen ist, erscheinen folgende Unterrichtsstrategien in ihrer Wechselwirkung effektiv: Klarheit der Lernziele und direkte Anweisungen, welche Fertigkeiten benötigt werden, Lernstrategien und Techniken, Übungsanleitungen durch Lehrer oder Gleichaltrige, die in selbstständiges Lernen münden, wirkliche Aufgaben, für die es lohnt, sich anzustrengen, Gelegenheit für Interaktionen und Unterhaltungen, die sich um Sachfragen drehen, und auch herzliche Ermunterungen vom Lehrer (Chamot & O'Malley, 1996; Gersten, 1996b; Goldenberg, 1996). ► Tabelle 5.4 (siehe S. 234) stellt eine Reihe von Konzeptionen zusammen, die Lernen und Spracherwerb methodisch effektiv fördern können.

In diesem Kapitel haben wir ein breites Spektrum an interindividuellen Unterschieden gelernt. Wie können Lehrer eine angemessene Erziehung für alle ihre Schüler bereitstellen? Eine Antwort ist, kulturelle Inklusion in der Klassengemeinschaft und im Unterricht herzustellen.

Kulturelle Inklusionsklassen

5.6

Sheets (2005) spricht von „kulturell inklusiven“ Klassen, wenn Schüler aus verschiedenen Herkunftskulturen in einer Klasse gleichberechtigten Zugang zum Lehr-Lernprozess erhalten. Das Ziel, **kulturelle Inklusionsklassen** einzurichten, bedeutet, Rassismus,

Unterricht in der Zweitsprache Bezeichnung für ein Erziehungsprogramm mit Unterricht aller Fächer in der Zweitsprache für Schüler mit anderer Sprachherkunft.

Kulturelle Inklusionsklasse Kulturell heterogene Klasse, in der jeder Schüler die gleichen Bildungschancen erhält.

Tabelle 5.4

Vorschläge zur Förderung des Lernens von Deutsch als Zweitsprache für Schüler nicht-deutscher Herkunft

Effektiver Unterricht für Schüler mit bilinguaem Unterricht und Deutsch als Zweitsprache muss mehrere Strategien vereinen: direkter Unterricht, Mediation, Training, Rückmelden, Vorführen, Ermutigen, Herausfordern und eigene Aktivitäten.

1 Strukturierungen, Vorgaben, abgestufte Unterstützung und Strategien

- Unterstützen Sie Schüler durch lautes Denken über das, was die Schüler gesagt haben – wirkt klärend
- Setzen Sie visuelle Organisationshilfen, Geschichtendiagramme oder andere Hilfen ein, die den Schüler bei der Strukturierung des Materials und dem Herstellen von Zusammenhängen unterstützen

2 Relevantes Hintergrundwissen und Wörter für Schlüsselbegriffe

- Überprüfen Sie das Hintergrundwissen der Schüler und stellen Sie die fehlenden Informationen bereit
- Erwähnen Sie weitgehend nur die Schlüsselbegriffe und benutzen Sie konsistent bestimmte Termini
- Berücksichtigen Sie die Sprache der Schüler

3 Mediation/Rückmeldung

- In den Rückmeldungen sollte die Bedeutung im Vordergrund stehen und nicht die Syntax, Grammatik oder Aussprache
- Häufig und verständlich rückmelden
- Geben Sie Schülern Hinweise oder vermitteln Sie Strategien
- Fragen Sie Schüler, sodass sie gezwungen sind, ihre Aussagen zu elaborieren oder klären
- Geben Sie Aufträge zu Aktivitäten oder Aufgaben vor, die Schüler erledigen können

- Machen Sie den Schülern klar, wann sie erfolgreich gearbeitet haben
- Die Aufgaben sollten vernünftig sein und keine Frustration auslösen

- Erlauben Sie den Gebrauch der Muttersprache (wenn der Kontext dafür geeignet ist)

- Achten Sie auf die üblichen Probleme im Zweitspracherwerb

4 Engagement

- Stellen Sie die aktive Teilnahme aller Schüler sicher, auch derjenigen mit schwachen Leistungen
- Pflegen Sie die Kommunikation mit den Schülern

5 Herausforderung

- Implizit (kognitive Herausforderung, Fragen über Sachverhalte)
- Explizit (Hohe aber vernünftige Erwartungen)

6 Achtung vor – und Sensibilität für kulturelle und individuelle Unterschiede

- Zeigen Sie Achtung vor Schülern als Individuen, antworten Sie auf Äußerungen von Schülern, zeigen Sie Respekt vor Kultur und Familie und verfügen Sie über Wissen von kulturellen Unterschieden
- Nutzen Sie die Erfahrungen der Schüler in deren schriftlichen Arbeiten
- Verknüpfen Sie die Unterrichtsinhalte mit dem Alltag und den Erfahrungen der Schüler, um ihr Verständnis zu erhöhen
- Sehen Sie Unterschiede als einen Vorzug an, lehnen Sie die Vorstellung von kulturellen Defiziten ab.

Quelle: Aus Literacy Instruction for Language Minority Students: The Transition Years von R. Gersten (1996). *The Elementary School Journal*, 96, 241–242. Copyright ©1996 University of Chicago Press. Änderungen mit Genehmigung.

Sexismus, soziales Schichtbewusstsein und Vorurteile aus dem Unterricht und aus der Klassengemeinschaft zu verbannen und die Unterrichtsmethoden und -inhalte an die unterschiedlichen Kulturen anzupassen. In der Vergangenheit wurde in der pädagogischen Diskussion auf die kompensatorische Förderung von ökonomisch deprivierten Schülern aus rassischen, ethnischen und sprachlichen Minderheiten im Unterricht mit wahrgenommenen Defiziten hingewiesen. Die gegenwärtigen Ansichten gehen mehr von den Stärken und der Widerstandskraft der Schüler aus. In diesem Abschnitt werden zwei positive Ansätze vorgestellt:

die *kulturbezogene Pädagogik* und die Förderung der Widerstandskraft.

5.6.1 Kulturbezogene Pädagogik

Einige Untersuchungen befassen sich mit Lehrern, die besonders erfolgreich farbige und arme Schüler unterrichten (Delpit, 1995; Ladson-Billings, 1994, 1995; Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992; Siddle Walker, 2001). Die Arbeiten von Gloria Ladson-Billings (1990, 1992, 1995) sind ein gutes Beispiel. Drei Jahre lang untersuchte sie ausgezeichnete Lehrer in einem Schul-

bezirk in Kalifornien, der vor allem in einem afroamerikanischen Einzugsgebiet lag. Für die Auswahl der Lehrer bat sie zunächst den Rektor und die Eltern um Namensnennungen. Eltern nannten Lehrer, die ihnen mit Respekt begegneten, die es verstanden, die Kinder zu begeistern und die die Situation der Kinder verstanden, sich in zwei verschiedenen Welten zu bewegen – in der eigenen Gemeinde und in der Welt der weißen Mehrheit. Die Rektoren benannten Lehrer, die wenig disziplinarische Vorfälle und hohe Anwesenheitsraten hatten und in ihren Klassen gute Testwerte bei den Schülern erzielten. Ladson-Billings konnte acht der neun Lehrermithilfe eines Tiefeninterviews befragen, die sowohl von den Eltern als auch von den Rektoren benannt worden waren.

Auf der Grundlage ihrer Forschung entwickelte Ladson-Billings eine Konzeption der Lehrexzellenz. Sie verwendet den Begriff **kulturbezogene Pädagogik**, um Lehrmethoden zu beschreiben, die auf drei Forderungen beruhen. Schüler müssen:

■ **Erfolg in schulischen Leistungen erleben**

„Trotz ihrer gegenwärtigen sozialen Benachteiligung und z. T. feindseligen Klassen- und Schulgemeinschaften, müssen Schüler ihre Kompetenzen entwickeln. Die Art, wie die Kompetenzen entwickelt werden, kann sehr verschieden sein, aber alle Schüler müssen Lesen und Schreiben lernen, die Zahlen kennen, technische, soziale und politische Fertigkeiten erwerben, um aktive Teilnehmer einer demokratischen Gesellschaftsordnung zu werden“ (Ladson-Billings, 1995, S. 160).

■ **Ihre kulturelle Kompetenz weiterentwickeln und erhalten**

Auch wenn die Schüler in ihrer schulischen Entwicklung Fortschritte machen, behalten sie noch kulturelle Kompetenz. „Lehrer, die die kulturelle Herkunft der Schüler berücksichtigen, nutzen diese sogar als Instrument zum Lernen.“ (Ladson-Billings, 1995, S. 161). Zum Beispiel setzte ein Lehrer Rap-Musik ein, um wörtliche und übertragene Bedeutung, Reime, Alliterationen und Onomatopöie (Lautmalerei) in Gedichten zu erklären. Eine andere Lehrerin brachte eine Frau mit in den Unterricht, die eine sehr gute Pastete mit süßen Kartoffeln backte, damit die Schüler es von ihr lernen konnten. Danach wurde die Backstunde theoretisch aufgearbeitet; woher die süße Kartoffel stammt, chemi-



Kulturell kompetente Lehrer glauben an ihre Schüler, kümmern sich um sie und ihren kulturellen Hintergrund: sie finden heraus, wie die Schüler wirklich sind.

sche Geschmacksanalysen, Werbekampagnen entwerfen für den Verkauf der Pastete, und Informationssammeln über die berufliche Ausbildung zum Koch oder zur Köchin.

■ **Ein kritisches Bewusstsein entwickeln, um bestehende Verhältnisse in Frage zu stellen**

Zusätzlich zur Entwicklung von schulischen Fertigkeiten unter Beibehaltung der kulturellen Kompetenz, helfen ausgezeichnete Lehrer den Schülern „ihr breiteres soziopolitisches Bewusstsein zu entwickeln, das ihnen erlaubt, die herrschenden sozialen Normen, Werte, Sitten und Institutionen, die soziale Ungleichheit hervorbringen und aufrechterhalten, kritisch zu betrachten.“ (Ladson-Billings, 1995, S. 162). In einer Schule nahmen die Schüler z. B. Anstoß an den veralteten Schulbüchern. Sie fanden heraus, wie neue Bücher durch Spenden finanziert werden könnten und schrieben Briefe an den Herausgeber einer Zeitung, einen Artikel darüber zu schreiben; sie selbst schrieben Ergänzungen zu ihren alten Schulbüchern aus anderen Quellen.

Verknüpfen und erweitern Sie Ihre Forschungskennntnisse

Lesen Sie die Sommerausgabe 2003 von *Theory into Practice* über „Teacher Reflection and Race in Cultural Contexts“, Vol. 42(3). Gastherausgeber: H. Richard Milner.

Kulturbezogene Pädagogik Hervorragender Unterricht für Schüler aus verschiedenen Ethnien, in der alle erfolgreich lernen und ihre kulturelle Kompetenz bewahren können; gleichzeitig soll der Unterricht zu kritischem Überdenken der bestehenden sozialen Verhältnisse anregen.

Lerngeschichten

Das verdanke ich meinem Lehrer

Für mich war Fürsorge immer personifiziert durch meine Lehrerin für Haushaltslehre, Frau Thompson. Frau Thomson war wie eine dritte Mutter für mich – zuerst kam meine Mutter und dann meine Lieblings-tante. Wie meine Freunde auch, lebten wir alle in derselben Nachbarschaft (wie die meisten Lehrer und auch der Rektor). Die meisten Familien gehörten einer der vier Kirchen für Farbige an. Deshalb unterrichteten uns manche der Lehrer auch in der Sonntagsschule der Kirche. Wir waren bei Frau Thompson immer willkommen und konnten sie jederzeit besuchen, ohne uns anzumelden. Es überrascht deshalb wohl niemanden, dass Haushaltslehre mein liebstes Fach sein würde, wenn ich wählen könnte. Mir gefiel es, dass ich das Gelernte unmittelbar anwenden konnte, und meiner Familie schmeckten die neuen Gerichte meistens gut oder auch nicht. Die Schule hat meinen Horizont erweitert, ich lernte, dass man etwas auf verschiedene Weise erledigen kann. Dank Frau Thompson, machte ich die meisten Kleider

selbst, nachdem ich in der 7. Klasse bei ihr Handarbeit hatte. Aber ich war in der glücklichen Lage, auch andere ausgezeichnete und fürsorgliche Lehrer zu haben.

Das klingt, als würde ich ein zu idyllisches Bild von meinen Schulerfahrungen wiedergeben, deshalb möchte ich auch erwähnen, dass die Kinder in meiner Schule nicht anders waren als die Kinder heute. Schikanen von anderen Kindern gehörten auch zu meinen Schulerinnerungen. In der ersten Klasse wollten mich einige Schüler ärgern und warfen Steine nach mir auf dem Heimweg. Ich erzählte die Geschichte meiner Klassenlehrerin. Sie schritt ein, und die Kinder haben ein für alle Mal damit aufgehört.

Quelle: Aus „No More Cotton-Picking: African American Voices from a Small Southern Town“ von Vivian Gunn Morris & C.L. Morris (2002). In Gloria Swindler Boutte (Hrsg.), *Resounding Voices: School Experiences of People from Diverse Ethnic Backgrounds*. Boston, MA: Allyn & Bacon. Copyright © 2002 by Pearson Education.

Ladson-Billings (1995) sagte, dass sie als Kommentar zu ihren drei Prinzipien gehört habe, sie seien nichts anderes als „guter Unterricht“. Sie stimmt dem zu, aber sie wundert sich, „dass sie in den gegenwärtigen Unterrichtsansätzen mit afroamerikanischen Kindern nichts dergleichen beobachten konnte“ (S. 159). Geneva Gay (2000) verwendet den Terminus *kultursensitives Unterrichten*, um einen ähnlichen Ansatz, der „kulturelles Wissen, vorherige Erfahrungen, Bezugssysteme und Verhaltensstile von kulturell unterschiedlicher Herkunft nützt, um Lernen für sie interessanter und effektiver zu machen. Es spricht die *Stärken der Schüler* an und *nützt sie* für das Lernen. Unterrichten sollte von der Kultur ausgehen, sie *bestätigen*“ (S. 29).

Lisa Delpit (2003) beschreibt drei Schritte im Unterrichten von afroamerikanischen Schülern mit der kulturbezogenen Pädagogik: (1) Lehrer müssen überzeugt von den intellektuellen Fähigkeiten, von der Menschenwürde und den höheren geistigen Interessen aller Schüler sein – sie müssen an die Schüler glauben. Es gibt viele Beispiele von afroamerikanischen Schülern mit niedrigem SÖS-Hintergrund, die über-

ragende Leistungen in höherer Mathematik vorlegen. Wenn sie schlechte Noten erhalten, liegt es an der Erziehung und nicht am Schüler. (2) Lehrer müssen die Torheit bekämpfen, dass hohe Testwerte oder schriftliche Unterrichtseinheiten schon allein gutes Unterrichten ausmachen und gutes Lernen fördern. Delpit äußert, dass erfolgreiches Unterrichten „konstant, straff, interdisziplinär integrierend, sich auf die gelebte Herkunftskultur und deren intellektuelles Erbe stützend sein sollte; es sollte kritisches Denken und Problemlösen fördern, das auch außerhalb der Schule nützlich ist“ (S. 18). (3) Lehrer müssen herausfinden, wer ihre Schüler wirklich sind und welche intellektuellen Anlagen sie mitbringen. Schüler können auch ihre eigenen intellektuellen Anlagen erkunden und die Gründe verstehen lernen, ein gutes schulisches, soziales, körperliches und moralisches Niveau zu erreichen – „nicht einfach einen Job zu ergattern, sondern einen Beruf, der der Gemeinde, den Vorfahren und den Nachkommen zur Ehre gereicht“ (S.19).

Die Qualität guter Lehrer und die Beschreibung ihrer praktischen Tätigkeit durch Ladson-Billings und Gay

erscheinen in den Merkmalen guter Schulen wieder, so wie sie von afroamerikanischen Familien noch in den Zeiten der Segregation im Süden der Vereinigten Staaten eingeschätzt worden waren (Siddle-Walker, 2001). Vorbildliche Lehrer wurden von ihren Schülern als sehr anspruchsvoll beschrieben mit einem fordernden Unterrichtsstil. Sie bestanden darauf, dass ihre Schüler lernten, und weigerten sich, ihr Anspruchsniveau zu senken, auch wenn dies noch Sonderstunden mit Schülern nach der Schule bedeutete. In Übereinstimmung mit den Forschungsergebnissen über Lehrerqualitäten hatten diese vorbildlichen Lehrer meist eine bessere Ausbildung als andere Lehrer. Die Lehrer waren auch respektierte Mitglieder der Gemeinde, denen ihre Schüler sehr am Herzen lagen, wie sie aus der Geschichte von Vivian Gunn Morris, jetzt Professor für Pädagogik, in den *Lerngeschichten: Das verdanke ich meinem Lehrer* entnehmen können.

5.6.2 Widerstandskraft aufbauen

In jeder Woche erhalten 12 % bis 15 % der Schulkinder keine soziale und emotionale Unterstützung, die sie dringend benötigen. Die Beratungsstellen der Gemeinden und des schulpsychologischen Dienstes erreichen Schüler aus Hochrisikogruppen oft nicht. Aber viele Kinder, die schlechte Voraussetzungen für die Schule mitbringen, überleben nicht nur – sie gedeihen. Es sind Schüler mit **Widerstandskraft** oder **Resilienz**. Was können wir von diesen Schülern lernen? Was können Lehrer und Schulen tun, um Resilienz aufzubauen?

Resiliente Schüler

Schüler unterscheiden sich in ihrer Widerstandskraft. Schüler entwickeln sich kräftig, und sind, trotz ernsthafter Bedrohungen in ihrer Entwicklung, in der Schule sehr engagiert. Sie haben guten Kontakt zu anderen Menschen, glauben an ihre Fähigkeit zu lernen, haben der Schule gegenüber eine positive Einstellung, sind stolz auf ihre ethnische Zugehörigkeit und haben hohe Erwartungen (Borman & Overman, 2004; Lee 2005). Schüler mit guten persönlichen Ressourcen wie hohe Intelligenz oder Talent in einem hochgeschätzten Bereich wie etwa Musik sind geringen Risiken ausgesetzt. Auch die Art, Dinge leicht zu nehmen und Op-

timismus machen Menschen resilient. Äußere Faktoren wie gute soziale Beziehungen und soziale Unterstützung tragen auch zur Resilienz bei. Weiterhin ist eine herzliche Beziehung zu einem Elternteil mit hohem Anspruchsniveau, das beim Lernen unterstützt und für geeigneten Raum und Zeit für die Hausaufgaben zu Hause sorgt, wichtig. Aber sogar ohne solche Eltern hilft eine starke Bindung an eine kompetente Person, Großeltern, Tante/Onkel, Lehrer, Mentor oder ein anderer Erwachsener, der sich um das Kind kümmert, um eine ähnliche Wirkung hervorzurufen. Sich in der Schule, der Gemeinde oder in der Kirche zu engagieren, kann weitere Verbindungen zu Erwachsenen einbringen, die sich um das Kind kümmern und kann dem Kind Erfahrungen im sozialen Umgang und Führerqualitäten vermitteln (Berk, 2005).

Resiliente Klassen

Die Persönlichkeit und die Eltern Ihrer Schüler können Sie sich nicht aussuchen. Selbst wenn sie dies könnten, wäre Stress für selbst den widerstandsfähigsten Schüler nicht zu vermeiden. Beth Doll und ihre Kollegen (2005) meinen, dass vielmehr Klassen verändert werden müssten statt Kinder, denn „alternative Strategien sind dauerhafter und erfolgreicher, wenn sie integriert werden, in ein natürlich erscheinendes Unterstützungssystem (wie Schulen), das Kinder umgibt“ (S. 3). Weiterhin gibt es Hinweise darauf, dass Änderungen in der Klassenzusammensetzung, wie z. B. die Klassengröße und besondere Unterstützung durch bestimmte Lehrer, bessere Auswirkungen auf die Schulleistungen von afroamerikanischen Schülern haben im Vergleich zu lateinamerikanischen und weißen Schülern (Borman & Overman, 2004; Lee, 2005). Wie lässt sich eine Klasse gestalten, die die Entwicklung von Widerstandskraft bei ihren Schülern unterstützt?

Borman und Overman (2004) machten zwei Schulmerkmale aus, die mit Resilienz im schulischen Kontext verbunden sind: In ihrem Buch über resiliente Klassen leiten Doll und ihre Kollegen (2005) aus ihrer Forschung in Erziehung und Psychologie die besten praktischen Hinweise für den Umgang mit Kindern aus ökonomisch deprivierten Verhältnissen und Kindern mit Behinderungen ab, um resiliente Klassen aufzubauen. Es gibt zwei Voraussetzungen, die Schüler an

Widerstandskraft (Resilienz) Die Fähigkeit, sich erfolgreich anzupassen, trotz schwieriger Verhältnisse und Bedrohungen für die eigene Entwicklung.

Partnerschaft mit Familie und Gemeinde: Lerngemeinschaften aufbauen

Joyce Epstein (1995) beschreibt sechs Typen von Familie/Schule/Gemeindepartnerschaften. Die folgenden Richtlinien bauen auf sechs Kategorien auf:

Erziehungspartnerschaft: Zeigen Sie allen Familien, wie sie für ihre Kinder eine gute Lernumgebung einrichten können.

Beispiele

- 1** Bieten Sie Arbeitstreffen an, Videos, Kurse, Familienlese- und Schreibveranstaltungen und andere Informationsveranstaltungen, um den Eltern zu helfen, ihre wichtigen Erziehungssituationen zu bewältigen.
- 2** Richten Sie Familienberatungsstellen ein, um sie in Ernährungs-, Gesundheits- und sozialen Fragen zu beraten.
- 3** Finden Sie Wege, Familien in einen Informationsaustausch mit der Schule einzubeziehen, über den kulturellen Hintergrund, seine Begabungen und Bedürfnisse – lernen Sie von der Familie.

Kommunikation: Finden Sie effektive Wege für die Schule-Elternhaus- und die Elternhaus-Schule-Kommunikation.

Beispiele

- 1** Stellen Sie sicher, dass die Kommunikation auf die Bedürfnisse der Familie zugeschnitten ist. Stellen Sie Übersetzungen zur Verfügung, visuelle Hilfen, Großdruck – was immer die Kommunikation effektiv macht.
- 2** Besuchen Sie die Familien zu Hause, wenn sie es erlauben. Erwarten Sie nicht, dass Familienmitglieder in die Schule kommen, bevor nicht ein Vertrauensverhältnis entstanden ist.
- 3** Versuchen Sie, ein Gleichgewicht zwischen positiven und negativen Nachrichten über den Schüler herzustellen.

Freiwilligenaushilfe: Elternhilfe zusammenstellen und organisieren.

Beispiele

- 1** Führen Sie eine jährliche Postkartenerhebung durch, in der nach Begabungen, Interessen, Zeitplänen in Familien gefragt wird und nach Vorschlägen für Verbesserungen.
- 2** Richten Sie eine Infrastruktur ein (Telefonkette usw.). Stellen Sie sicher, dass auch Familien ohne Telefon benachrichtigt werden.
- 3** Wenn möglich, reservieren Sie einen Raum für Treffen der freiwilligen Helfer und Projekte.

Lernen zu Hause: Halten Sie Informationen und Vorstellungen für Familien bereit, wie Kinder bei den Schulaufgaben und anderen Lernvorgängen geholfen werden kann.

Beispiele

- 1** Teilen Sie die Zeitpläne für Aufgabenblätter mit, was Sie mit den Hausarbeiten erreichen wollen, und geben Sie Tipps, wie man bei den Hausaufgaben helfen kann, ohne sie selbst zu erledigen.
- 2** Wenn möglich, lassen Sie die Familie auch Vorschläge für den Unterricht machen – tauschen Sie Ideen und Aktivitäten aus.
- 3** Schicken Sie „Lernpakete“ nach Hause und schlagen Sie vergnügliche Lernaktivitäten vor, besonders wenn Feiertage und Ferien bevorstehen.

Partnerschaft für Entscheidungen: Beziehen Sie Familien in die Schulentscheidungen ein, die Familien- und Gemeindevertreter einrichten wollen.

Beispiele

- 1** Richten Sie eine Familienberatungskommission in der Schule ein, in denen Elternvertreter sitzen.
- 2** Stellen Sie sicher, dass alle Familien in einem Netzwerk über ihre Vertreter verankert sind.

Gemeindepartnerschaften: Ressourcen und Dienstleistungen in der Gemeinde ausfindig machen, um die Schulprogramme zu stärken, Familienverbundenheit und das Lernen und die Entwicklung der Schüler zu stärken.

Beispiele

- 1** Lassen Sie Schüler und Eltern bestehende Ressourcen in der Gemeinde auskundschaften – stellen Sie eine Datei zusammen.
- 2** Machen Sie Dienstleistungsprojekte für Schüler ausfindig – fangen Sie mit dem Lernen von Dienstleistungen an.
- 3** Machen Sie Gemeindemitglieder ausfindig, die früher auf Ihre Schule gingen und bitten Sie sie um Engagement in Ihrem Schulprogramm.

Mehr Vorschläge über die Partnerschaft von Familie und Schule finden Sie unter

<http://saskschoolboards.ca/>

Quelle: Auszug S. 704–705, School/Family/Community Partnerships: Caring for Children We Share, von J. L. Epstein *Phi Delta Kappan*, 76, 701–712. 1995, Copyright © 1995 Phi Delta Kappan.



ihre Klassengemeinschaft binden. Die eine Voraussetzung ist das Bewusstsein, selbst seine Umstände bestimmen (Handelnder sein, *self-agency*) und Ziele verfolgen zu können; die andere besteht in fürsorglichen und vernetzten Beziehungen in der Klasse und in der ganzen Schule.

1. Voraussetzung: selbst Handeln

- *Schulische Selbstwirksamkeit*, der Glaube an ihre eigene Fähigkeit zu lernen, ist eine der besten Voraussetzungen für schulische Leistungen. Wie in Kapitel 9 und 10 zu ersehen sein wird, entsteht Selbstwirksamkeit, wenn Schüler herausfordernde und sinnvolle Aufgaben mit Unterstützung erfolgreich erledigen und beobachten, wie andere Schüler das selbe tun. Genaue und ermutigende Rückmeldung von Lehrern hilft ebenfalls.
- *Selbstkontrolle der Verhaltens- oder Selbstregulation* des Schülers ist wichtig für eine sichere und geordnete Lernumgebung. Die Kapitel 6, 9 und 12 werden Ihnen einige Hinweise geben, wie Schülern geholfen werden kann, Wissen über Selbstregulation und Fertigkeiten zu erwerben.
- *Schulische Selbstbestimmung*. Auswahl haben, Entscheidungen treffen können, Ziele setzen und verfolgen können ist die dritte Voraussetzung. Wie aus Kapitel 10 zu ersehen ist, sind selbstbestimmte Schüler motivierter und lernen mit mehr Hingabe.

2. Voraussetzung: Beziehungen

- *Fürsorgliche Lehrer-Schüler-Beziehungen* sind regelmäßig verbunden mit besseren schulischen Leis-

tungen, besonders bei Schülern mit ernsten Beeinträchtigungen. Im Kapitel 3 wurde schon der starke Einfluss von fürsorglichen Lehrern dargestellt, und im Kapitel 11 wird das Thema noch einmal aufgegriffen.

- *Erfolgreiche Peerbeziehungen* sind kritisch für eine Bindung der Schüler an die Schule.
- *Gute Elternhaus-Schule-Beziehungen* sind das letzte Element für Schüler, um ein unterstützendes Netzwerk aufzubauen. In einem Schulentwicklungsprogramm fand James Comer, dass Schüler bessere Noten und Testwerte erreichten, wenn Eltern an der Schule interessiert sind (Comer, Haynes & Joyner, 1996). Die *Richtlinien über Partnerschaft mit Familie und Gemeinde* geben einige Hinweise auf die Verbindung zu den Eltern.

Eine resiliente Klasse schaffen

Um die beiden Resilienzkomponenten „Agent seiner Handlungen sein“ und „Beziehungen“ bei ihren Schülern aufzubauen, stellen Doll und ihre Kollegen (2005) Schülerfragebögen vor, um Informationen aus der Klasse zu sammeln. ► Abbildung 5.5 (siehe S. 240) gibt ein Beispiel eines solchen Fragebogens und zwar des Teils über Beziehung zum Lehrer. Ein Lehrer setzte diesen Fragebogen ein und fand, dass etwa die Hälfte der Schüler nicht richtig zuhörte oder Quatsch in der Klasse machte. Sie sagten, die Lehrer seien nicht fair und würden ihnen nicht helfen, sie nicht respektieren oder ihnen glauben. Abbildung 5.5 zeigt den Plan, den die Lehrerin entwickelte, nachdem sie die Ergebnisse der Fragebogenerhebung ausgewertet hatte.

Fragebogen

Markiere mit einem Kreis eine der drei Antwortmöglichkeiten JA, MANCHMAL oder NIEMALS auf die folgenden Fragen:

1. Mein Lehrer hört mir aufmerksam zu, wenn ich spreche.	JA	MANCHMAL	NIEMALS
2. Mein Lehrer hilft mir, wenn es nötig ist.	JA	MANCHMAL	NIEMALS
3. Mein Lehrer respektiert mich.	JA	MANCHMAL	NIEMALS
4. Mein Lehrer glaubt, dass ich für die Klasse wichtig bin.	JA	MANCHMAL	NIEMALS
5. Mein Lehrer schafft es, dass es Spaß macht, in der Klasse zu sein.	JA	MANCHMAL	NIEMALS
6. Mein Lehrer ist mir gegenüber fair.	JA	MANCHMAL	NIEMALS

Protokoll der Maßnahmen

Klasse: Ellie 3. Klasse Protokoll der Woche von _____ bis _____

			Wurde sie umgesetzt?
Maßnahme 1			
Was wird unter-	<u>Extrazeit für die drei Kinder vorsehen, die sich am meisten abmühen:</u>		JA
nommen?	<u>Matthias, Lisa und Anne.</u>		TEILWEISE
Wer wird es durch-	<u>Ellie</u>		NEIN
führen?	<u>Jeden Dienstag und Donnerstag mittags.</u>		
Wann?	<u>Im Klassenraum.</u>		
Wo?			
Maßnahme 2			
Was wird unter-	<u>Ein Lernspiel, das Spaß macht in der Mittagspause.</u>		JA
nommen?			TEILWEISE
Wer wird es durch-	<u>Ellie und die Klasse.</u>		NEIN
führen?	<u>Täglich von 10 bis 12.00 h.</u>		
Wann?	<u>Im Klassenraum.</u>		
Wo?			
Maßnahme 3			
Was wird unter-	<u>Freundschaftsbänder anfertigen als Mahnung, nett zu Klassenkameraden zu sein.</u>		JA
nommen?	<u>Klassenkameraden.</u>		TEILWEISE
Wer wird es durch-	<u>In der ersten Woche.</u>		NEIN
führen?	<u>Im Klassenraum.</u>		
Wann?			
Wo?			

Abbildung 5.5: Eine resiliente Klasse schaffen. Ein Beispiel eines Schülerfragebogens über die Wahrnehmung von Beziehungen zum Lehrer. Auf der Grundlage der mit diesem Fragebogen gewonnen Ergebnisse können Lehrer-Schüler-Beziehungen verbessert werden.

Quelle: Aus *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning* von B. Doll, S. Zucker & K. Brehm. Copyright © 2004 Guilford Press.

Unterschiede und Gemeinsamkeiten

5.7

Das gesamte Kapitel 5 handelt von Unterschieden, deshalb sollen in diesem Abschnitt vier Bereiche herausgegriffen werden, die das Lernen in der Klasse beeinflussen können: die soziale Organisation der Klassengemeinschaft, kulturelle Werte und Lernbevorzu-

gungen, Soziolinguistik und digitale Techniken. Das Kapitel endet mit einigen Vorschlägen für alle Schüler.

5.7.1 Lernen im heterogenen Klassenkontext

Roland Tharp (1989) beschreibt einige Dimensionen von Klassen, die die Unterschiede unter den Schülern

Copyright

Daten, Texte, Design und Grafiken dieses eBooks, sowie die eventuell angebotenen eBook-Zusatzdaten sind urheberrechtlich geschützt. Dieses eBook stellen wir lediglich als **persönliche Einzelplatz-Lizenz** zur Verfügung!

Jede andere Verwendung dieses eBooks oder zugehöriger Materialien und Informationen, einschließlich

- der Reproduktion,
- der Weitergabe,
- des Weitervertriebs,
- der Platzierung im Internet, in Intranets, in Extranets,
- der Veränderung,
- des Weiterverkaufs und
- der Veröffentlichung

bedarf der **schriftlichen Genehmigung** des Verlags. Insbesondere ist die Entfernung oder Änderung des vom Verlag vergebenen Passwortschutzes ausdrücklich untersagt!

Bei Fragen zu diesem Thema wenden Sie sich bitte an: info@pearson.de

Zusatzdaten

Möglicherweise liegt dem gedruckten Buch eine CD-ROM mit Zusatzdaten bei. Die Zurverfügungstellung dieser Daten auf unseren Websites ist eine freiwillige Leistung des Verlags. **Der Rechtsweg ist ausgeschlossen.**

Hinweis

Dieses und viele weitere eBooks können Sie rund um die Uhr und legal auf unserer Website herunterladen:

<http://ebooks.pearson.de>