

Info DaF

Herausgegeben
vom Deutschen
Akademischen
Austauschdienst
in Zusammenarbeit
mit dem
Fachverband
Deutsch als Fremdsprache

Informationen Deutsch als Fremdsprache

DAAD

Nr. 1

24. Jahrgang

Februar 1997

Inhalt

Artikel	<i>Mario López Barrios</i> Wörterbuch und Textproduktion	3
	<i>Martina Siebke</i> Etymologisierung im Fremdsprachenunterricht	20
	<i>Enrique Huelva Unterbäumen</i> Abstraktionsgrad der grammatikalischen Beschreibung und Aufbau der Lernergrammatik	25
DaF im Ausland	<i>Wanna Saengaramruang</i> Aufgabenstellung in einem thailandspezifischen Deutschlehr- werk im Hochschulbereich	51
	<i>Johannes Harnischfeger</i> Berufsbezogen studieren? Germanistikstudium und Arbeits- markt in Nigeria	58
Didaktik DaF/ Aus der Praxis	<i>Annette Berndt</i> Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter. Ansätze zu einer Sprachheragogik	69
	<i>Pauli Kaikkonen</i> Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellen Lernen	78
	<i>Sonja Schütz</i> Kabarett-Texte als alternative Textsorte für den DaF-Unterricht. Zu den didaktisch-methodischen Potentialen einer bisher ver- nachlässigten Textsorte	87

(Fortsetzung umseitig)

	<i>Sylvia Bräsel</i> Blickwechsel – Überlegungen zur Landeskunde in einer sich verändernden Welt. Versuch einer Annäherung an das Thema im ostasiatischen Kontext	99
<hr/>		
Bericht	Ergebnisse der Fachtagung »Umsetzung der neuen DSH-Ord- nung in die Prüfungspraxis« in Regensburg (<i>Bettina Wiesmann</i>)	114
<hr/>		
Tagungs- ankündigungen	Veranstaltungskalender	123
	17. Kongreß für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesell- schaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) vom 6.–8. Oktober 1997 an der Universität Koblenz-Landau	126
	2. Düsseldorfer Arbeitstagung im Rahmen des DFG-Projektes »Einwanderungsdiskussion im internationalen Vergleich« vom 19. bis 20. Februar 1998	127
	28. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) e.V. vom 25.–27. September 1997 an der Universität Biele- feld	129
	Die Verbände der Hochschul-Germanisten und Deutschlehrer im Ausland (siehe <i>Info DaF</i> 5/1996) – Nachtrag	130
<hr/>		
Bibliographie	<i>Dietrich Eggers, Evelyn Müller-Küppers u. a.</i> Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 1996	131
<hr/>		
Über die Autoren		164
<hr/>		
Abstracts		166
<hr/>		

Wörterbuch und Textproduktion¹

Mario López Barrios

Teil 1

Über die Notwendigkeit der Wörterbucharbeit im Fremdsprachenunterricht ist besonders in den letzten 20 Jahren viel geschrieben worden (vgl. Schroeder 1985; Ilson 1985; Cowie 1987 u. a.). Vielen DaF-Lehrern ist diese Problematik bewußt, aber die entsprechende Umsetzung in die Praxis findet nur in wenigen Fällen statt. Ein Blick auf die DaF-Lehrwerke und Ergänzungsmaterialien bestätigt diesen Mangel: nur der dritte Band von *Stufen* (Vorderwülbecke 1989), der in jedem der fünf Kapitel Aufgaben zur Arbeit mit dem Wörterbuch enthält, bietet einen ersten Ansatz zur Wörterbucharbeit. Das Übungsangebot beschränkt sich leider nur auf Aspekte der Makrostruktur wie den Aufbau der Wörterbucheintragen und die Bedeutung von Zeichen, Zahlen und Abkürzungen. In anderen Publikationen findet man vereinzelte Versuche, die mangels einer systematischen Darstellung keine gründliche und effektive Wörterbucharbeit gewährleisten können. Dazu schreibt Henri Béjoint:

»The education of the users should be spread over the whole period of language teaching as much as possible, rather than concentrated in a few classes and forgotten afterwards, so as to ensure maximum integration into the general strategy of language teaching.« (Béjoint 1989: 211)

Das Arbeitsbuch zu *Wege* (Tetzeli von Rosador/Neuf-Münkel/Latour 1988) bietet in der Lektion 1 unter dem Titel »Arbeit mit einem einsprachigen Wörterbuch« zahlreiche Aufgaben zur Einleitung in die Wörterbuchbenutzung. Man findet hier Aufgaben zur Anordnung des deutschen Alphabets, zur Bestimmung von orthographischen und phonetischen Aspekten, zur Bedeutung von Zeichen und Abkürzungen und zur Bestimmung von Wortbedeutungen. Im *Handbuch für den Unterricht zu Sprachbrücke 1* (Rall 1990) sind Zusatzübungen zur Wörterbucharbeit enthalten, die zur Einführung in die alphabetische Reihenfolge, zur Bestimmung der Grundform von flektierten Wörtern in Texten, zur Vermeidung von Verwechslungen bei schwierigen Wörtern (z. B. deutsch *Uhr* – *Stunde*), usw. dienen. An drei Stellen (Lektion 3 D1, Lektion 4 C5 und Lektion 8 D2) werden Übungen eingesetzt, zu deren Lösung ein Wörterbuch gebraucht wird. In *Deutsch aktiv neu 1* (Neuner u. a. 1986) findet man eine Aufgabe zur Bestimmung des Genus bei Substantiven, die mit einem zweisprachigen Wörterbuch gelöst werden soll. Unter den Materialien, die den Aufbau der Lesekompetenz als primäres Ziel haben, findet man vor allem Aufgaben zur Ermittlung der treffenden Wortbe-

1 Teil 1 dieses Artikels wurde auf der IDV-Regionaltagung vom 4.–8. August 1995 an der Stanford University in Kalifornien als Sektionsvortrag gehalten.

deutungen in zweisprachigen Wörterbüchern. Diese kommen zum Beispiel in *Deutsch¹* (Heck-Saal/Mühlenweg 1988), Lehrbuch für das CONET-Projekt in Argentinien (Deutsch an Berufsschulen), oder im *Lesekurs Deutsch – Arbeitsbuch* (Hajny/Wirbelauer 1987) vor. *Schritte – Pasos – Passi – Steps – Pas* (Seibert/Stollenwerk 1986) enthält ein ganzes Kapitel zur Wörterbuchbenutzung (Kapitel 6, 27–31) mit Aufgaben zu verschiedenen Aspekten der Wörterbucharbeit anhand einsprachiger Wörterbücher: Übungen zur Überprüfung der Rechtschreibung, Übungen zur Bestimmung von morphologischen und semantischen Aspekten, usw.

Da das Angebot in den DaF-Lehrwerken bei weitem nicht ausreicht, ist der Kursleiter auf die eigenhändige Herstellung von Aufgaben angewiesen. Der Hauptteil dieser Arbeit ist eine Übungstypologie zur Ausbildung und Förderung der Wörterbucharbeit und soll DaF-Lehrern Anregungen für die Erstellung von »maßgeschneiderten« Aufgaben für jede Lernergruppe geben. Teil 1 dieser Arbeit befaßt sich mit Aufgaben zur Erschließung der Makrostruktur von Wörterbüchern (I.) und enthält Übungsvorschläge zur Orientierung im Wörterbuch (1.). Im zweiten Teil (II.) werden Übungen zur Erschließung der Mikrostruktur der Wörterbücher vorgeschlagen, und zwar zur Bestimmung von orthographischen (2.), morphologischen (3.) und syntaktischen (4.) Aspekten. Teil 2 des Artikels berücksichtigt die semantischen Aspekte (5.).

Allgemeinsprachlicher DaF-Unterricht, der den Aufbau aller vier Sprachfertigkeiten zum Ziel hat und die Lernerautonomie betonen will, muß im Curriculum Platz für die Entwicklung von *dictionary using skills* einräumen. In diesem Beitrag wird die Wörterbucharbeit im Dienst der schriftlichen Textproduktion besonders betont, viele der vorgeschlagenen Aufga-

ben eignen sich aber auch für die Entwicklung der Lesekompetenz.

Die Modellaufgaben sind in zwei große Bereiche eingeteilt: der erste Bereich enthält Übungen zur Erschließung der Makrostruktur, worin die Orientierung im Wörterbuch thematisiert wird. Der zweite Bereich beinhaltet Übungen zur Bestimmung von orthographischen, morphologischen und syntaktischen Aspekten. Das sind alles Problemfelder, auf denen DaF-Lerner auf Schwierigkeiten stoßen, wenn sie schriftliche Texte produzieren. Je nach Übungstyp, Zielsetzung oder Sprachniveau können zur Lösung der Übungen sowohl einsprachige wie zweisprachige Wörterbücher herangezogen werden. Ferner werden Lernende durch Fragen oder Kommentare zur Reflexion über den Umgang mit dem Wörterbuch angeregt, was einen wichtigen Impuls zur Bildung metakognitiver Strategien bedeutet.

I. Übungen zur Erschließung der Makrostruktur

1. Übungen zur Orientierung im Wörterbuch

Zu diesem Bereich zählen Aufgaben zum Kennenlernen des Wörterbuchs. Der Wörterbuchbenutzer soll Inhalt, Struktur und Anordnung der Information kennen, wenn er aus seinem Wörterbuch vollen Nutzen ziehen will. Eine von Béjoint (1989: 208) unternommene Untersuchung zeigte, daß Wörterbuchbenutzer nicht genug Gebrauch von den Informationen machen, die ihre Wörterbücher enthalten. Ein Grund dafür ist, daß die meisten Wörterbuchbenutzer sich nur mit der Mikrostruktur beschäftigen, während nur die wenigsten im Wörterbuch blättern, um zum Beispiel in den Grammatiktabellen oder in den anderen Anhängen Informationen zu suchen. Und selbst die Mikrostruktur kann nicht richtig benutzt werden, wenn die Ord-

nung des deutschen Alphabets oder die Bedeutung von Zahlen, Zeichen oder Symbolen nicht bekannt sind. Der Aufbau des Wörterbuchartikels ist auch von größter Bedeutung für das schnelle und richtige Auffinden von Informationen.

Übungsbeispiele:

1.1 Übungen zum Kennenlernen des Wörterbuchs

Wenn die ganze Gruppe das gleiche Wörterbuch benutzt, kann mit dem Inhaltsverzeichnis als Fragespiel gearbeitet werden. Gruppen können sich gegenseitig Fragen zum Inhalt ihres Wörterbuchs stellen. Dieses Fragespiel kann auch mit verschiedenen Wörterbüchern (so entsteht ein Wörterbuchvergleich) oder mit einer Fotokopie des Inhaltsverzeichnisses durchgeführt werden.

1.2 Übungen zur Aneignung des Alphabets

Zu dieser Kategorie zählen Übungen zur richtigen Ordnung des ABC im Deutschen: Buchstaben (*a-ä-e-o-ö-ß-c-u-ü*) oder Wörter (*Computer-Öse-Ostern-aussetzen-Ähre-außerhalb-Öl-Chor-Ahnung*) sollen alphabetisch geordnet werden (vgl. Desselmann/Hellmich² 1986: 273; Tetzeli u. a. 1988: 17). Wortreihen können auch auf ihre richtige alphabetische Ordnung geprüft werden (vgl. Whitcut 1979: 6).

1.3 Übungen zur Disposition der Stichwörter (Bedeutung von Zahlen, Zeichen und Abkürzungen)

Da jedes Wörterbuch ein anderes System zur Kodierung der Information benutzt, empfiehlt es sich, bei diesen Aufgaben mit dem gleichen Wörterbuch zu arbeiten. Zu einem Wörterbuchartikel sollen die Kursteilnehmer mit Hilfe der entsprechenden Tabellen zu Abkürzungen, Zeichen und Zahlen die im Artikel verwendeten Ko-

dierungen entschlüsseln (vgl. Vorderwülbecke 1989: 84; Seibert/Stollenwerk 1986: 31; Funk 1990: 25). Der Aufbau des Wörterbuchartikels an sich soll auch thematisiert werden. Hierzu gehört die Erklärung von Fachtermini wie *Artikel*, *Stichwort*, *Zusammensetzung*, *Ableitung* usw. Für diesen Zweck empfiehlt sich die Arbeit an einem Wörterbuchartikel mit ca. 4 Stichwörtern, der auch Ableitungen und Komposita enthält:

1.3.1 Was man alles über den Aufbau des Wörterbuchartikels wissen sollte:

Matsch *der*; -es, -e; *mst* Sg, *gespr*; 1 e-e Mischung aus Wasser, Schmutz u. Schnee od. Erde <in den M. fallen, im M. versinken> || -K: **Schnee**. 2 e-e feuchte Masse (aus Früchten) ≈ *Brei*: *Die Äpfel sind nur noch M.* || *hierzu matschig* Adj

Impuls *der*; -es, -e; 1 *mst* Pl ≈ Anregung (2). Anstoß (1): *Von ihm gingen wertvolle Impulse für die Arbeit unserer Firma aus: Seine persönlichen Erfahrungen gehen ihm immer wieder Impulse für seine Erzählungen* 2 ein spontaner innerer Drang, etw. zu tun ≈ Trieb <etw. aus e-m l. heraus tun; e-m plötzlich l. folgen> 3 *mst* Pl. *Elektr.*: ein kurzer Stromstoß <etw. sendet Impulse (aus), empfängt Impulse>

Import *der*; -(e)s, -e; 1 *nur* Sg; die Einfuhr von Waren aus dem Ausland (die dann im Inland weiterverkauft werden) ≈ Einfuhr ↔ Export, Ausfuhr: *Der I. von japanischen Autos hat stark zugenommen* K-: **Import**-, **artikel**-, **geschäft**-, **handel**-, **stopp**-, **ware** 2 *mst* Pl; e-e Ware, die im Ausland gekauft wurde: *Importe aus der Dritten Welt*

Dampfer *der*; -s, -; ein *mst* relativ großes Schiff, das mit Dampfkraft angetrieben wird || K-: **Dampfer**-, **fahrt** || -K: **Fluß**-, **Fracht**-, **Küsten**-; **Rad**- || ID *auf dem falschen D. sein* / *sitzen* *gespr*; etw. völlig falsch verstanden od. eingeschätzt haben

denunzieren; *denunzierte, hat denunziert*; [v] *j-n* (*bei j-m*) *d. pej*; (*bes* in e-m totalitären Staat aus politischen Gründen) *j-n* anzeigen (2) od. die Polizei auf etw. aufmerksam machen, was *j-d* macht (weil man ihm schaden will): *j-n bei der Polizei d.* || *hierzu De-nun-zi-ant* *der*; -en, -en; **De-nun-zi-ant** *tin* (*Langenscheidts Großwörterbuch DaF*)

Ein einziges oder mehrere Stichwörter, die eine Einheit im Wörterbuch bilden, heißt *Wörterbuchartikel* (= Abschnitt)

Stichwort (auch *Lemma*, Pl. Lemmata) heißt der alphabetisch geordnete Eintrag im Wörterbuch. Verschiedene *Bedeutungen* werden durch arabische Zahlen angegeben.

Die Bedeutungen werden durch eine *Definition* oder *Synonyme* (= bedeutungsähnliche Wörter) erläutert.

Eine Zusammensetzung oder *KOMPOSITUM* (Pl. Komposita) ist ein Wort, das aus zwei (oder mehreren) selbständigen Wörtern besteht.

Eine *Ableitung* (= *Derivat*) ist ein Wort, das sich von einem angegebenen Stichwort durch *Präfixe* (= *Vorsilben*) oder *Suffixe* (= *Nachsilben*) bilden läßt. Diese werden, falls sie sich von der Grundbedeutung des *Stichwortes* nicht stark unterscheiden und durch Analogie leicht verstanden werden, nicht definiert, und am Ende des Artikels gesetzt.

Beantworten Sie jetzt die Fragen zu folgendem Wörterbuchartikel!

klä-gen; *klagte*, hat *geklagt*; [V1] 1 *j-m sein Leid / seine Not k.* j-m erzählen, daß man Kummer, Sorgen od. Schmerzen hat; [V1] 2 (*etw.*) *k. geschr.* mit Lauten od. Worten zu erkennen geben, daß man Kummer od. Schmerzen hat ≈ jammern (laut, heftig k.); mit *klagender Stimme*; „Es tut so weh!“ *klagte er* || K-; **Klage-**, **-laut**, **-lied** || NB: Das Objekt ist immer ein Satz; [V1] 3 **über j-n / etw. k.** j-m sagen, daß man Sorgen mit j-m/über etw. hat od. damit nicht zufrieden ist: *Sie klagte beim Doktor über starke Schmerzen* || NB: ↑ **beklagen, sich** 4 (**gegen j-n / etw.**) (*auf etw.* (*Akk*)) *k.* versuchen, in e-m Prozeß zu seinem Recht zu kommen (vor Gericht k.; auf Schmerzensgeld, Schadenersatz, Unterlassung, Wiedergutmachung k.); *Mein Rechtsanwalt riet mir, gegen den Nachbarn zu k.* || NB: ↑ **verkla-gen** || zu 4 **Klä-ger** der; -s, -; **Klä-ge-rin** die; -, -nen (*Langenscheidts Großwörterbuch DaF*)

1. Wie viele Stichwörter finden Sie in diesem Artikel?
.....

2. Welche Stichwörter werden definiert?
.....

3. Wie viele Komposita oder Ableitungen finden Sie in diesem Artikel? Werden sie definiert? Wie?
.....

II. Übungen zur Erschließung der Mikrostruktur

2. Übungen zur Bestimmung von orthographischen Aspekten

Dieser Übungsbereich dient der Rechtschreibsicherung und schließt Grapheme und Silbentrennung ein. Im Computerzeitalter könnte man annehmen, daß kaum noch jemand das Wörterbuch zur Rechtschreibkontrolle benutzt, da sehr viele Menschen heute Texte am Computer schreiben und jedes Textverarbeitungsprogramm die Möglichkeit der automatischen Rechtschreibkontrolle bietet. In diesem Zusammenhang sind einige Probleme zu erwähnen: Nicht viele Deutschlernende im Ausland verfügen über eine deutsche Textverarbeitung, und jedes solche Programm ist sprachenspezifisch (d. h. nur für Englisch oder nur für Spanisch usw.), so daß Deutschler immer noch auf das Nachschlagen im Wörterbuch zur Kontrolle der Rechtschreibung angewiesen sind. Ein weiteres Problem bei der Rechtschreibkontrolle am Computerbildschirm ist, daß der Benutzer bei bestimmten Programmen aufgefordert wird, die Trennweise eines für das Programm unbekanntes Wortes zu bestätigen. Da die Anzahl der im Rechtschreibprogramm gespeicherten Wörter begrenzt ist, muß der Benutzer auch mehrmals bei der Rechtschreibkontrolle selber die Richtigkeit von Wörtern mit dem Wörterbuch überprüfen.

Übungsbeispiele:

2.1 Übungen zur Kontrolle der Rechtschreibung

Die klassische Übung zur Kontrolle der Rechtschreibung ist die Korrektur falsch geschriebener Wörter (Tetzeli u. a. 1988: 17; Seibert/Stollenwerk 1986: 27; Funk 1990: 26).

2.2 Übungen zur Silbentrennung

Silbentrennung wird mit Hilfe von Wörtern geübt, die besondere Schwierigkeiten bereiten, wie Doppelkonsonanten oder *ck* (nach den bisher geltenden Regeln):

2.2.1 *Wie trennt man die Wörter? Schlagen Sie nach!*

bedanken _____

Stillegung _____

Oase _____

Offenheit _____

lackieren _____

Abitur _____

→ Hat Ihnen Ihr Wörterbuch bei dieser Aufgabe geholfen? Wie wird die Silbentrennung in Ihrem Wörterbuch markiert?

3. Übungen zur Bestimmung von morphologischen Aspekten

Das Wörterbuch dient als Informationsquelle für den richtigen grammatischen Gebrauch eines Wortes und leistet somit eine für die Textproduktion wichtige Hilfe. Dies wird durch eine Anzahl von Untersuchungen zu diesem Thema bestätigt (vgl. Bergenholtz/Mugdan 1985; Heath/Herbst 1985; Béjoint/Moulin 1987 u. a.). Dieser größere Übungskomplex beginnt mit Aufgaben zur Bestimmung der Wortarten und geht dann über zu Aufgaben zum richtigen Gebrauch von Substantiven (Genus, Pluralform), Verben (Konjugation, Präteritum und Partizip, trennbare und untrennbare Verben) und Adjektiven (Steigerungsformen, Flektierbarkeit).

3.1 Übungen zur Bestimmung der Wortarten

Die Sensibilisierung für Wortarten ist ein wichtiges Ziel besonders bei der richtigen Erkennung und Anwendung von Homonymen, z. B. *vor* als Präposition oder Konjunktion:

3.1.1 *Bestimmen Sie die Wortart folgender Wörter mit Hilfe Ihres Wörterbuchs, z. B. also Konjunktion, Adverb:*

Schlüssel _____

viel _____

sehr _____

3.1.2 *Welche Wortart ist hier durch Unterstreichung markiert?*

Am Abend sahen wir den Film

Abends essen wir früh und sehen dann einen Film _____

→ Was meinen Sie, warum ist es wichtig, die richtige Wortart zu bestimmen? Leistet Ihnen Ihr Wörterbuch dabei Hilfe? Wie werden die verschiedenen Wortarten gekennzeichnet?

3.2 Übungen zum richtigen Gebrauch von Substantiven

Zur Bestimmung des Genus siehe Neuner u. a. (1986: 43). Zur Bestimmung des Plurals eignet sich folgende Aufgabe:

3.2.1 *Wie heißt der Plural von folgenden Substantiven? Benutzen Sie ein Wörterbuch!*

Bedarf _____

Becken _____

Bau _____

→ Wie wird die Pluralform der Substantive in Ihrem Wörterbuch angegeben?

3.3 Übungen zum richtigen Gebrauch von Verben

Besonderheiten bei der Verbkonjugation werden in den meisten Wörterbüchern angegeben, jedoch nicht immer am Lemma verzeichnet. In der folgenden Übung soll die richtige Verbform mit Hilfe des Wörterbuchs ermittelt werden:

3.3.1 *Streichen Sie die falsche Form durch! Benutzen Sie Ihr Wörterbuch!*

1. Er ißt/eßt gern Wiener Schnitzel

2. Petra weißt/weiß nicht, ob Karl kommt

3. Tragst/Trägst du bitte meinen Koffer?
Er ist sehr schwer

→ Werden in Ihrem Wörterbuch die verschiedenen Verbformen gleich neben dem Lemma angegeben, oder müssen Sie in einem anderen Verzeichnis nachsehen?

Zur Bestimmung der Partizipien und Präteritumsformen siehe die Aufgaben in Rall (1990: 92). Zur Unterscheidung von trenn- und untrennbaren Verben können aus einer Verbliste trennbare und untrennbare Verben sortiert werden:

3.3.2 Wie heißen die Infinitive? Schreiben Sie sie auf und geben Sie ihre Bedeutung an!

1. Morgen fällt der Unterricht wieder aus _____
2. Findet das Konzert heute oder morgen statt? _____

3.4.2 Welche Adjektive kann man steigern? Welche nicht? Tragen Sie sie in die Liste ein!

	steigerbar	nicht steigerbar	Besonderheiten
1. lila			
2. besonder-			
3. tot			
4. fest			
5. fertig			

→ Wie wird diese Information in Ihrem Wörterbuch angegeben?

4. Übungen zur Bestimmung von syntaktischen Aspekten

Wichtige syntaktische Informationen für die schriftliche Textproduktion sind auch in einem für Deutschlernende geeigneten Wörterbuch zu finden. Die folgenden Modellaufgaben thematisieren die Bereiche Rektion von Verben, Substantiven und Adjektiven, Hilfsverb beim Perfekt, Konstruktionsmöglichkeiten mit Adjektiven und Kongruenz (Adjektivdeklinations; Subjekt-Verb).

3. Diese Fabrik stellt Computerteile her

→ Werden trennbare Verben in Ihrem Wörterbuch speziell gekennzeichnet? In welcher Form?

3.4 Übungen zum richtigen Gebrauch von Adjektiven

Beim Adjektiv haben Lerner Probleme bei der Bildung der Steigerungsform. Diese kann mit Hilfe des Wörterbuchs geklärt werden:

3.4.1 Was ist richtig? Streichen Sie die falsche Form durch!

1. arm → ärmer / armer
 2. gesund → gesünder / gesunder
 3. schlank → schlanker / schlanker
 4. edel → edeler / edler
- Steht in Ihrem Wörterbuch die gesteigerte Form als Lemma (Eintrag)?

4.1

Die Konstruktionsmöglichkeiten von Verben, Substantiven und Adjektiven sind nach Wortbedeutungen die häufigst gesuchte Information von fremdsprachlichen Textproduzenten. Diese Information wird auch nach bestimmten Prinzipien kodiert (Abkürzungen, Verweise auf Tabellen, usw.), und der Umgang hiermit ist für Kursteilnehmer von besonderer Wichtigkeit. Folgende Aufgabe basiert auf Seibert/Stollenwerk (1986: 27):

4.1.1 Richtig oder falsch? Schlagen Sie bitte im Wörterbuch nach!

Heißt es

Er hat seine Frau beauftragt oder *Er hat seiner Frau beauftragt?*

Aus Mangel an finanzielle Mittel oder *Aus Mangel an finanziellen Mitteln?*

Wir wurden ihm endlich los oder *Wir wurden ihn endlich los?*

→ Welche Zusatzinformationen werden in Ihrem Wörterbuch zu den Verben, Substantiven und Adjektiven angegeben?

4.1.2 Schreiben Sie Sätze mit folgenden Wörtern! Benutzen Sie Ihr Wörterbuch dabei!

1. Ich – sich abgewöhnen – das Rauchen
.....

2. Wir – gratulieren – (du) – Geburtstag
.....

3. Peter – stolz – (sein *Pron.*) – Sohn
.....

→ Hat Ihnen Ihr Wörterbuch beim Schreiben aller Sätze geholfen? Wie?

4.2

Bei der Bildung des Perfekts wird in Zweifelsfällen oft zum Wörterbuch ge-

griffen. Ziel der nächsten Aufgabe ist die Sensibilisierung für den Gebrauch von *haben* und *sein*:

4.2.1 Kreuzen Sie den richtigen Satz an!

1. Wir sind ihm ins Zimmer gefolgt

Wir haben ihm ins Zimmer gefolgt

2. Der Lehrling hat den Anweisungen gefolgt

Der Lehrling ist den Anweisungen gefolgt

3. Er hat den Wagen in die Garage gefahren

Er ist den Wagen in die Garage gefahren

→ Wann benutzt man *haben*, wann benutzt man *sein*? Was sagt das Wörterbuch dazu? Können Sie eine Regel formulieren?

4.3

In der Satzkonstruktion bereiten Adjektive wegen ihrer Stellungsmöglichkeiten besondere Schwierigkeiten. Das Wörterbuch kann eine Hilfe zur Klärung dieses Problems sein:

4.3.1 Ordnen Sie die untenstehenden Adjektive je nach Konstruktionsmöglichkeiten den Listen zu! Wenn ein Adjektiv einen besonderen Kasus regiert, geben Sie ihn bitte an (z. B. sicher + G). Schreiben Sie dann einige Beispielsätze

vorder- / stark / staubig / auswärtig
bewußt / wert / potentiell

attributiv und prädikativ	nur attributiv	nur prädikativ	adverbial

→ Wie werden diese Unterschiede in Ihrem Wörterbuch angegeben?

4.4

Zu Fragen der Kongruenz bei Bestimmungswort und Adjektiv und Subjekt/ Verb kann das Wörterbuch Hilfe leisten. Die Kodierung dieser Information soll auch im Kurs besprochen werden, und

zu diesem Zweck können folgende Übungen dienen:

4.4.1 Ergänzen Sie die fehlenden Endungen! Benutzen Sie Ihr Wörterbuch dabei!

1. einige schön_____ Bücher

2. manch nett ___ Wort

3. folgend ___ neu ___ Gesetz

→ Inwieweit hat Ihnen das Wörterbuch geholfen? Haben Sie auch – falls vorhanden – im grammatischen Anhang nachgeschlagen?

4.4.2

Der Numerus mancher Substantive ist in verschiedenen Sprachen abweichend, d. h. Substantive, die in einer Sprache nur Plural sind, können in einer anderen Sprache im Singular benutzt werden und umgekehrt. Ergänzen Sie die deutschen Sätze mit dem Verb »sein«! Achten Sie dabei auf die möglichen Numerusunterschiede!

1. Sp. La gente es muy buena

Dt. Die Leute _____ gut

2. Sp. Las vacaciones fueron estupendas

Dt. Der Urlaub _____ phantastisch

3. Sp. Los anteojos son nuevos

Dt. Die Brille _____ neu

5.

Eine effiziente Einweisung in die Wörterbucharbeit, vom zweisprachigen zum einsprachigen Wörterbuch, ist ein unerläßliches Muß im Fremdsprachenunterricht, das nur zögernd in der Lern- und Lehrpraxis seinen Niederschlag findet. Die verschiedenen Beiträge zum Thema zeigen deutlich, daß die meisten Lerner keinen richtigen Gebrauch von ihren Wörterbüchern machen und daß sie deshalb nicht in der Lage sind, diese besonders für die Textproduktion wichtigen Nachschlagewerke mit Nutzen anzuwenden. Die vorgestellten Übungen sollen, wenn sie konsequent im Unterricht angewendet werden, die Lücke zwischen der vom Wörterbuch dargebotenen Information und der Sprachpraxis zu schließen und den Sprachlernern zu größerer Autonomie verhelfen.

Teil 2

Während Teil 1 dieser Arbeit die Orientierung im Wörterbuch und die Bestimmung von orthographischen, morphologischen und syntaktischen Aspekten zum Thema hatte, befaßt sich dieser Teil der Arbeit mit der Bestimmung der semantischen Aspekte. Die Aufgaben zu diesem Bereich sollen Lernenden dazu verhelfen, bei der schriftlichen Textproduktion den treffenden Ausdruck zu finden. Zu diesem Übungsbereich gehören Aufgaben zu folgenden Themen: 1. Ermittlung von Wortbedeutungen, 2. Homonyme, divergente Äquivalenzen und falsche Freunde, 3. Synonyme und Antonyme, 4. Wortverbindungen, 5. Ermittlung von stilistischen Aspekten. Bei der Bestimmung der semantischen Aspekte werden die Übungen in vielen Fällen kontrastiv angelegt, insbesondere in Teil 1. und 2. wurden sie für die sprachlichen Schwierigkeiten von spanischsprachigen Lernern konzipiert. Anhand dieser Modelle kann der Lehrer Übungen für andere Ausgangssprachen anfertigen.

1. Übungen zur Ermittlung der Wortbedeutungen

Voraussetzung für den Einsatz dieser Übungen sind Kenntnis vom Aufbau der Lexikonartikel und Vertrautheit mit den Kodierungssystemen (vgl. Teil 1, 1.3). Bei der Ermittlung der Wortbedeutungen ist es wichtig, zwischen *einsprachigen* und *zweisprachigen* Wörterbüchern zu unterscheiden. Beim Nachschlagen im *einsprachigen* Wörterbuch beschränkt man sich auf die Information in der Zielsprache. Die zu suchende Information befindet sich bei polysemen Wörtern innerhalb eines Artikels (vgl. *Schnitt*) (siehe 1.) oder bei Homonymen (siehe 2.) im Bereich der gleichlautenden Einträge (vgl. *Bank*). Das Suchverfahren in *zweisprachigen* Wörterbüchern ist komplizierter, da das gesuchte Wort sich auch in einem anderen Arti-

kel befinden kann. Das ist zum Beispiel bei den divergenten Äquivalenzen (Hausmann 1977: 55) der Fall: Spanisch *soga* kann deutsch *Schnur, Seil, Leine*, usw. entsprechen (siehe 2.2). Zur Überprüfung des richtigen Äquivalents, das man im muttersprachlich-zielsprachlichen Teil gefunden hat, ist es oft notwendig, im zielsprachlich-muttersprachlichen Teil nachzuschlagen: dieses Verfahren nennt Hausmann »Gegenprobe« (1977: 63f.). Und manchmal kommt man trotzdem nicht zum treffenden Ausdruck! Dieses Problem liegt aber oft im Wörterbuch selbst begründet, und da hilft meist nur ein anderes Wörterbuch ... Und mit ein bißchen Glück kommt man doch zum Ziel! Die Übungen 1.1 und 1.2 dienen dem Auffinden der Wortbedeutungen im Wörterbuch. Kreuzworträtsel sind auch geeignete Aufgaben zu diesem Aspekt. Einen Übungsvorschlag findet man bei Funk (1990: 27).

Waa-ge (f.; -, -n) 1 *Meßgerät zur Ermittlung der Masse eines Körpers 2 (fig), Gleichgewicht 2.0.1 beides hält sich die ~ (fig), beides gleicht sich aus, beides ist gleich oft vorhanden, ist gleich viel wert 3 Gerät zur Bestimmung der Waagerechten; Wasser ~ 4 ein Sternbild am südl. Himmel, siebtes Tierkreiszeichen*

'ei-gant-lich (Adj.; 24; Abk.: eigl.) 1 *tatsächlich, wirklich, in Wirklichkeit; sein ~ er Name ist ...; sein ~ er Beruf ist Schlosser; die ~ e Frage ist ja die ...; das ist ihr Künstlername, ~ heißt sie ~ 2 (50) ursprünglich; die ~ e Bedeutung dieses Wortes war ~ 3 (50) im Grunde genommen; ~ hast du recht; ~ sollte man sich nicht darum kümmern; ~ wollen wir nur ein Stündchen bleiben 4 (50; verstärkend) überhaupt, denn; was will er ~?; was ist ~ mit dir los?; was ist ~ geschehen?*

(Quelle: Seibert/Stollenwerk 1986: 31, gekürzt)

→ Bevor Sie sich für eine Bedeutung entscheiden, sollen Sie den ganzen

1. Übungen zur Ermittlung der Wortbedeutungen

1.1 Zum Nachschlagen im einsprachigen Wörterbuch: Auffinden von polysemen Wörtern

Was bedeutet hier das kursiv gedruckte Wort? Benutzen Sie die Wörterbuchcollage!

- »Dieser Mann paßt zu mir! Er ist eine *Waage*. Wörterbuchbedeutung Nr. _____
- Das Auto ist nicht teuer, aber es ist auch *danach*. Mit anderen Worten: es ist _____
- »Warum fragst du mich *eigentlich* immer, wann er kommt?« Wörterbuchbedeutung Nr. _____
- »Für diesen Pullover brauchst du ganz *feine* Wolle, sonst kannst du ihn im Sommer nicht tragen.« – »Ach, das dauert mir zu lange. Ich nehme lieber _____ Wolle, dann bin ich schneller fertig.«

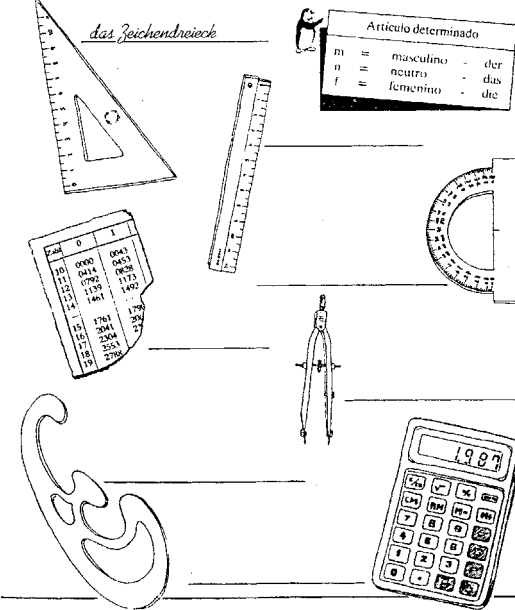
da'nach [a. ('-)] bes. bei betonten Hinweisen auf etwas Bestimmtes; Pronominaladv. 1 *in, diesem! Richtung 1.1 nach diesem hint; sie strackte schon die Hand ~ aus 1.2 auf dieses abzielend, gerichtet; sein Streben, Verlangen, Wunsch ~ war stärker; er trachtet ~, dich zu übervorteilen 1.3 dieses betreffend; ich fragte ihn wiederholt ~, ohne eine Antwort zu erhalten; ich habe mich noch nicht ~ erkundigt 2 hierauf, folgend; Ggs davon! 2.1 hinterher; dann, hierauf, später; wir fahren zuerst in die Bayerischen Alpen u. ~ halten wir uns noch einige Tage in München auf; gleich ~ begann die Vorstellung 2.2 im Anschluß daran, dahinter; am Weg stehen erst Erlen und ~ Weiden 2.3 als nächster in der Rangfolge, an nächster Stelle; Steiger in dem Wettbewerb war ein Schwede, ~ kam ein Finne 3 diesem entsprechend, so; er sieht ganz ~ aus, als ob ...; er hat früher verschwenderischer gelebt und heute geht es ihm auch ~ (umg.); du solltest ~ handeln 3.1 die Ware ist billig, aber sie ist auch ~ (umg.) entsprechend schlecht 3.2 das Wetter ist heute nicht ~ (umg.) es ist ungünstig für ein Vorhaben 3.3 richten Sie sich bitte ~ 1. verhalten Sie sich dementsprechend!*

fein (Adj.) 1 *sehr dünn, zart; Ggs grob!); ~ e Scheiben Wurst schneiden; ~ e Linien ziehen; ~ es Garn, Gewebe, Papier; ~ e Fäden, Handarbeiten, Stoffe; ~ es Glas 1.1 mit sehr kleinen Zwischenräumen versehen; ein ~ er Kamm; ein ~ es Sieb 1.2 aus sehr kleinen Teilen bestehend; ein ~ er Regen; ~ er Sand 1.2.1 ~ gemahlenes Mehl sehr klein gemahlenes M. 1.3 zart, zierlich; ein ~ geschnittenes Gesicht; ein Mädchen mit ~ en Gliedern 1.4 sehr klein, geringfügig; ~ e Unterschiede erkennen 2 die kleinsten Unterschiede wahrnehmend, etwas sehr genau erfassend 2.1 genau, scharf, empfindlich; das Fernsehgerät ~ einstellen; ich habe ein ~ es Empfinden, Gefühl dafür; er hat ein ~ es Gehör; sie entwickelt einen ~ en Geschmack 2.1.1 eine ~ e Nase haben für etwas (fig.; umg.) etwas leicht, schnell merken, ahnen 2.2 schlau, geschickt, listig; ein ~ er Plan; das habst ihr euch ~ ausgedacht 3 gut, hohe Qualität aufweisend; eine besonders ~ e Ware; die ~ ste Sorte einer Ware; die ~ ste Sorte Mehl; bei dieser Stickerei handelt es sich um eine besonders ~ e Arbeit 3.0.1 es ist das Feinste vom Feinen (fig.) das Beste, Schönste, Erlesenste 3.1 (Met.) rein, lauter, frei von unedlen Zusätzen, wertvoll; ~ es Gold, Silber 3.2 sehr gut, gelesen, vorzüglich; ~ e Speisen, Weine; er liebt die ~ e Küche 3.3 prächtig, anständig; ein ~ er Bursche, Kerl 3.4 (umg.) elegant, gepflegt; ein ~ es Kleid; sich zum Ausgehen ~ anziehen 3.4.1 sich ~ machen besonders gut anziehen, herausputzen 3.5 (umg.) sehr schön, erfreulich; ~, wie ~ (Ausdruck der Freude); das ist aber ~ 3.5.1 er ist jetzt ~ heraus er hat es geschafft, es geht ihm gut 4 vornehm; eine wirklich ~ e Dame; ein ~ er Herr; ~ e Leute; die ~ e Gesellschaft; er hat ~ e Verwandtschaft; eine ~ e Familie; ~ e Manieren, Sitten 5 (50; umg.) ganz, sehr; ihr Kinder müßt bei Tisch ~ still sein 5.1 sei du mal ~ still (fig.) du hast gar keinen Grund, dich zu beklagen, dich darüber aufzuregen*

Artikel lesen, und alle darin enthaltenen Stichwörter genau durchgehen

1.2 Zum Nachschlagen im zweisprachigen Wörterbuch

9 Wie heißen diese Gegenstände auf deutsch? Benutz die Wörterbuchaus-
schnitte Seite 311 Notier auch den Artikel.
« ¿Cómo se denominan estos objetos en alemán? » Consulta los recortes de diccionarios de la pag 311
Anotá también los artículos.



calculable adj *berechenbar, zählbar* || **-ción** f *Berechnung* f, *Kostenvoranschlag* m || **-damente** adv mit (genauer) *Berechnung* || **-do** adj *berechnet* || **◊** ~ en *geschätzt auf acc* || ~ hasta la segunda *decimal* bis zur zweiten *Stelle* *hinter dem Komma* *berechnet* || **-dor** m *Rechner, Rechnungsführer* m || *Rechenstab, -schieber* m || *Rechenmaschine* f, *Rechner* m || **-dora** f *Rechenmaschine* f, *Rechner* m

compás m <Math> *Zirkel* m || fig *Richtschnur* f, *Maß* n || *Ordnung* f || *Bezirk, Bereich* m || *Größe* f, *Format* n || <Mus> *Takt* m, *Tonmaß* n || <Mil> *Marschtempo* n || <Mar> *Kompaß* m ||

regla f *Regel* f || *natürliche Ordnung* f || *Grundsatz* m || *Norm* f || *Prinzip* n || *Richtschnur* f || *Lebensregel* f || *Ordensregel* f || *Mäßigung, Beherrschung* f || *Lineal* n || *Linienblatt* n || <Typ> *Leiste* f || <Arch> → **reglón** || *Vorbild, Muster* n || *Periode, Regel, Menstruation* f || Δ <Th> *Souffleur* m || ~ de cálculo *Rechenstab, -schieber* m || ~ de compañía <Math> *Gesellschaftsregel* f || ~ conjunta *Kettenregel* f || ~ curva *Kurvenlineal* n ||

tabla f (*Tisch*) *Platte* f || (*Eß*) *Tisch* m, *Speisetafel* f || *Fleischbank* f || *Anschlagtafel* f || *Schwarzes Brett* n ||
~ *logarítmicas* *Logarithmentafeln* fpl ||

transportable adj *transportfähig* || *tragbar* (z. B. *Schreibmaschine*) || *transportabel* || **-tación** f *Übertragung, -bringung* f || *Beförderung* f || **-tado** adj *entzückt, außer sich* || *hingerissen* || ~ de alegría fig in *e-m* *Freudentaumel* || **-tador** adj (*be*) *fördernd, Förder-* || ~ m <Tech> *Förderer* m, *Fördergerät* n || <Math> *Transporteur, Winkelmesser* m

(Quelle: Heck-Saal/Mühlenweg 1986: 30f.)

→ Um die richtigen Bedeutungen im zweisprachigen Wörterbuch zu ermitteln, muß man immer in beiden Teilen (Deutsch-muttersprachlich / muttersprachlich-Deutsch) nachschlagen

2. Übungen zu Homonymen, divergenten Äquivalenzen und falschen Freunden

Homonyme sind Wörter, die orthographisch und phonetisch identisch sind,

aber verschiedene Bedeutungen haben. Im Wörterbuch werden sie unter getrennten Stichwörtern angegeben, meistens mit hochgestellten Zahlen. *Homographe* aber sind »Wörter, die gleich geschrieben werden, aber unterschiedlich in der Aussprache (und Bedeutung) sind (z. B. das *Band* [bant] und die *Band* [bent]).« (LGWDaF: x)

2.1 Suchen Sie folgenden kursiv gedruckten Homonyme im Wörterbuch und geben Sie die Stichwort- und Bedeutungsnummer an, unter denen Sie sie finden, und vergewissern Sie sich, ob sie eventuelle grammatische oder phonetische Unterschiede aufweisen

'Bau-er¹ (m.; -n, -n) 1 jmd., der berufsmäßig ein eigenes od. gepachtetes Stück Land bebaut; Acker ~; Wein ~ 1.1 die dümmsten ~n haben die größten Kartoffeln (Sprichw.) diejenigen haben das meiste Glück, die es am wenigsten verdienen 2 kleinste Schachfigur; Sy Soldat(2) 3 (Kart.) Bube

'Bau-er² (n.; -s, -) Käfig für Vögel; Vogel ~ ...bau-er (m.; -s, -; in Zus.) jmd., der etwas baut; Brückenbauer; Häuserbauer; Straßenbauer; Instrumentenbauer; Ofenbauer

(dtv Wörterbuch der deutschen Sprache):

	Stichwort	Definition	gramm./phon. Unterschiede
0. Bobby Fischer machte den entscheidenden Zug mit seinem <i>Bauern</i>	1	2	-
1. Pestizide sind für <i>Menschen</i> und Tiere sehr gefährlich			
2. Das Kind <i>hängt</i> an seiner Mutter			
3. Als wir zur Schule gingen, saßen wir in der ersten <i>Bank</i>			
4. Himbeer <i>geist</i> ist ein Getränk			

2.2 Übungen zu Homonymen, divergenten Äquivalenzen und falschen Freunden

Homonyme wurden in 2. erläutert. *Divergente Äquivalenz* tritt auf, wenn einem ausgangssprachlichen Wort zwei oder mehrere Äquivalente in der Zielsprache entsprechen (Hausmann 1977: 55; vgl. 1.). *Falsche Freunde* sind »Wörter, die interlinguale *signifiant*-Ähnlichkeiten aufweisen [Spanisch »concurrencia«, Deutsch »Konkurrenz«], deren *signifiés* sich gleichwohl nicht entsprechen [Spanisch »concurrencia« = Zu(sammen)lauf, Publikum, usw.; Deutsch »Konkurrenz« = Wettstreit, usw.]« (Hausmann 1977: 68). Bei den Übungen zu den divergen-

ten Äquivalenzen und falschen Freunden wurden die sprachlichen Schwierigkeiten spanischsprachiger Lerner berücksichtigt.

2.2.1 Ergänzen Sie: **der** Band, **die** Band oder **das** Band?

Michael spielt in ein... amerikanischen Rockband.

D... Tonband ist schon aufgelegt.

D... letzte Band dieser Krimifolge ist sehr aufregend.

Ergänzen Sie: Kompetenz *oder* Konkurrenz?

Der neue Supermarkt machte mit billigem Angebot dem kleinen Laden an der Ecke

Es gabstreitigkeiten zwischen den beiden Gemeinden um den Bau einer neuen Schule.

Ergänzen Sie: Spanisch → plato Deutsch → Teller, Speise, Gang, Gericht

Das Essen beim Botschafter hatte vier

Das ist ein aus Meißner Porzellan.

Es kommt ein aus frischem Gemüse.

Pizza ist meine Lieblings.....

→ Wie werden diese Unterschiede in Ihrem Wörterbuch gekennzeichnet?

2.2.2 Bitte übersetzen Sie ins Deutsche!

1. Ella come *mucho* (sie ißt viel)
.....
2. Te extraño *muy mucho* (ich vermisse dich sehr viel)
.....
3. Hice *muchos* amigos (ich habe viele Freunde gefunden)
.....
4. Los argentinos son *simpáticos* con los alemanes (Die Argentinier sind nett zu den Deutschen)
.....
5. Me gusta ver televisión (ich sehe gern fern)
.....
6. No te puedo visitar porque tengo que *estudiar* (ich kann dich nicht besuchen, weil ich lernen muß)
.....

→ Diese Wörter bereiten spanischsprachigen Lernern besondere Schwierigkeiten. Ihr Wörterbuch kann Ihnen dabei helfen, wenn Sie a) die Wortart des gesuchten Wortes richtig bestimmen b) die verschiedenen Übersetzungsmöglichkeiten richtig durchgehen c) diese in beiden Teilen des Wörterbuchs gründlich überprüfen

2.2.3 Welche Präpositionen sind richtig? Ergänzen Sie die Präpositionen und Artikel!

Schule:

Sie geht _____ Schule. (= ist Schülerin)

Wir haben das _____ Schule gelernt.

Gymnasium:

Paul geht _____ Gymnasium. (= ist Gymnasiast)

Latein hat er _____ Gymnasium gelernt.

Dr. Hartmann ist Lehrer _____ Gymnasium.

Universität:

Meine Frau ist Dozentin _____ Universität.

Solche Sachen lernt man erst _____ Universität.

Monika geht _____ Universität. (= sie ist Studentin, sie studiert _____ Universität)

Ecke:

Die Frauen stehen _____ Ecke und unterhalten sich.

Das freche Kind wurde als Strafe _____ Ecke gestellt.

Mein Freund wohnt gleich _____ Ecke.

Straße:

Wir wohnen _____ Kaiserstraße.

Seine Wohnung liegt _____ dicht befahrenen Straße.

Früher konnten Kinder _____ Straße spielen, jetzt ist es sehr gefährlich.

Nach dem Film sind wir lange _____ leeren Straßen gebummelt.

Das Wohnzimmer hat ein großes Fenster _____ Straße.

3. Übungen zum Auffinden von Synonymen und Antonymen

Synonyme sind Wörter, die bedeutungsgleich oder -ähnlich sind und die »in bestimmten Kontexten mit oder ohne Be-

deutungsnuancen austauschbar sind« (Hausmann 1977: 91). Diese werden in vielen Definitionswörterbüchern angegeben und stellen das häufigste Mittel der Äquivalenzangabe bei zweisprachigen Wörterbüchern dar. Da aufgrund stilistischer Eigenschaften der Lemmata hundertprozentige Austauschbarkeit nur in wenigen Fällen möglich ist, sollten die diasystematischen Aspekte mitberücksichtigt werden (vgl. 5.). Im Unterricht mit Fortgeschrittenen läßt sich diese Problematik gut in Zusammenhang mit einer Textaufgabe verbinden, in der Übungen zur Worterklärung Synonyme gefunden werden, die stilistisch kompatibel sind. *Antonyme* sind Wörter, die entgegengesetzte Bedeutung haben, d. h. das Gegenteil ausdrücken, z. B. *Tag* ↔ *Nacht*.

3.1 Verbinden Sie die Wörter aus Liste A mit den entsprechenden Synonymen aus Liste B!

A	B
Raumfahrer	Sehnsucht
mutig	schlaff
kraftlos	Schuhmacher
Verlangen	tapfer
objektiv	sachlich
Schuster	erhalten
wahren	Astronaut

→ Wie werden Synonyme in Ihrem Wörterbuch angegeben?

3.2 Suchen Sie in Ihrem Wörterbuch Antonyme zu den folgenden Wörtern!

1. aktiv _____
2. abmelden _____
3. beenden _____
4. bescheiden _____
5. einfarbig _____
6. fest _____

→ Werden in Ihrem Wörterbuch Antonyme angegeben? Wie?

4. Übungen zu den Wortverbindungen

Teil 1. bis 3. hatte zum Thema die Behandlung von isolierten Wörtern. In diesem Teil werden Wortkombinationen thematisiert: Zweierkombinationen (z. B. Kollokationen) und Kombinationen aus mehreren Wörtern (z. B. idiomatische Wendungen).

In der Fachliteratur werden Wortverbindungen verschieden klassifiziert (vgl. Hausmann 1984; Benson 1985; Wolff 1988; Bahns 1993). In Anlehnung an Hausmann (1984) werden wir die Wortverbindungen je nach dem Grad der Zusammengehörigkeit ihrer Bestandteile in *fixiert* und *nicht fixiert* einteilen:

Wortverbindung	
fixiert	nicht fixiert
Redewendung (<i>jmdn. durch den Kakao ziehen</i>)	Kollokation spezifisch unspezifisch (<i>einen Mord begehen</i>) (<i>teure Jacke</i>)
Sprichwörter (<i>Morgenstund' hat Gold im Mund</i>)	
Funktionsverbgefüge (FVG) (<i>Ersatz leisten</i>)	
Zwillingsformeln (<i>Kind und Kegele</i>)	
Redensart (<i>bei jmdm. ist der Groschen gefallen</i>)	
Vergleichsformeln (<i>weich wie Samt</i>)	

Die Einteilung in *fixiert* und *nicht fixiert* nimmt auch Bezug auf die Geschlossenheit der Wortverbindung: fixierte Wortverbindungen sind geschlossene Einheiten, die keinen Austausch ihrer Bestandteile durch andere Wörter zulassen. Kol-

lokationen sind nicht fixierte Einheiten, das heißt sie lassen je nach Bedeutung eine Anzahl von Kollokatoren zu, z. B. *Informationen* (Basis) *ausgeben/austeilen/erteilen/weitergeben* (Kollokatoren). Bei Kollokationen wird zwischen *spezifischen*

oder typischen und *unspezifischen* Kollokationen unterschieden. Die ersten bezeichnet Hausmann als »Halbfertigprodukte der Sprache, welche der Sprecher nicht kreativ zusammensetzt, sondern als Ganzes aus der Erinnerung holt und der Hörer als bekannt empfindet« (1984: 398f.). Letztere werden auch als »lose Kombination« (LGWDaF: xix) oder »feste Attribuierung« (*Duden* 11: 11) aufgefaßt.

	erscheint unter dem Stichwort
bei jmdm. gut angeschrieben sein	
mit der Tür ins Haus fallen	
Übung macht den Meister	
am Ball bleiben	

Bei diesen ist die Anzahl der möglichen Kollokatoren sehr groß: ein *neues/interessantes/spannendes/teures/altes ... Buch*.

4.1 Übungen zu den fixierten Wortverbindungen

4.1.1 Unter welchem Stichwort müssen diese Redewendungen, Sprichwörter und Redensarten nachgeschlagen werden?

(nach Desselmann/Hellmich² 1986: 272)

4.1.2 Suchen Sie die unterstrichenen Redewendungen im Wörterbuch. Paraphrasieren Sie dann die Sätze ohne idiomatische Färbung

- Die Aufgabe war verdammt schwer. Ich brauchte eine Stunde, bis ich sie auf die Reihe kriegte.
.....
- Diese Warterei kann einen echt auf die Palme bringen.
.....
- Denkst du, ich lasse mich von dir gän-
geln? Du irrst dich ja, wenn du glaubst,
du kannst jedem auf der Nase tanzen!
.....

(nach Underhill 1980: 41).

(Weitere Übungen: Wotjak/Richter³ 1994; Herzog/Michel/Riedel 1993)

4.2 Übungen zu den Funktionsverbgefügen

4.2.1 Vervollständigen Sie folgende Sätze mit den passenden Verben

- Der Warnstreik kann die Verhandlungen nur in Gefahr
- Sein neuer Roman hat von der Presse kaum Beachtung

- Wenn Sie ein Stipendium bekommen wollen, müssen Sie einen Antrag

→ Wo können Sie das Funktionsverbgefüge (FVG) in Ihrem Wörterbuch finden? Beim Nomen oder beim Verb? Oder bei beiden?

(Weitere Übungen: Földeak 1990)

4.3 Übungen zu den nicht fixierten Wortverbindungen

4.3.1 Schlagen Sie in Ihrem Wörterbuch nach, welche Kollokationen für folgende Wörter möglich sind, und schreiben Sie auch Beispielsätze dazu!

- Gewalt _____
- kündigen _____
- Mitleid _____
- stillen _____

4.3.2 In einigen dieser Sätze sind Kollokationsfehler. Schreiben Sie richtig oder falsch und, wenn nötig, berichtigen Sie sie mit Hilfe Ihres Wörterbuchs!

Beispiel:
Die *Schuhe liegen* neben dem Bett (falsch)

Die *Schuhe stehen* neben dem Bett (richtig)

1. Bitte lassen Sie sich eine *Bescheinigung machen*, daß Sie den Test bestanden haben.
.....
2. Der Einmarsch der feindlichen Truppen fand *schwachen Widerstand* von Seiten der Alliierten.
.....
3. In Heidelberg sind wir aus dem *Zug ausgetreten*.
.....
(nach Benson/Benson/Ilson 1991: 16f.)

5. Übungen zur Bestimmung von stilistischen Aspekten

Jede Sprache hat Wörter, die nur in bestimmten Situationen verwendet werden. Es gibt Wörter, die nur in der gesprochenen Sprache oder in informellen Briefen benutzt werden, andere, die regional verwendet werden, und welche, die man nicht mehr benutzt oder die ganz neu sind. Je nach Kontext können Wörter verschiedene Bedeutungen haben und nur zu speziellen Fachgebieten gehören. In diesen Fällen kann man fünf stilistische Dimensionen unterscheiden:

5.1.1 Die Dimension der Stilebene

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| literarisch/poetisch/
dichterisch | } vorwiegend geschriebene Sprache |
| geschrieben/gehoben | |
| STANDARD | |
| Umgangssprache/familiär | } vorwiegend gesprochene Sprache |
| Vulgärsprache/derb | |

Bei dieser Dimension handelt es sich um den Unterschied zwischen (vorwiegend) geschriebener und (vorwiegend) gesprochener Sprache. Was zur Standardsprache gehört, wird im Wörterbuch nicht besonders gekennzeichnet.

Wie werden folgende Wörter in Ihrem Wörterbuch markiert?

1. doll _____
2. speisen _____
3. Lenz _____
4. Scheißerei _____

5.1.2 Die Dimension der Sprechereinstellung
Dabei wird auf die vom Sprecher gewählte Redeabsicht hingewiesen. Zwischen folgenden Kategorien wird meistens unterschieden:

euphemistisch
pejorativ/ abwertend
humorvoll/ scherzhaft
ironisch

Was bedeuten diese Kategorien?

- a) Klären Sie die Bedeutung dieser Bezeichnungen!
- b) Geben Sie Beispiele dazu!
→ Wie wird dieser Unterschied in Ihrem Wörterbuch deutlich gemacht?

5.1.3 Die zeitliche Dimension:

Im Wörterbuch werden veraltete Ausdrücke meistens durch † oder »veralt.« gekennzeichnet.

Schlagen Sie folgende Wörter im Wörterbuch nach und geben Sie an, wie sie in bezug auf ihre zeitliche Dimension markiert sind!

1. Mentor _____
2. Backfisch _____
3. allenthalben _____
4. Knabe _____
5. Magd _____

5.1.4 Die Dimension der geographischen Verbreitung

Regionalismen werden in den meisten Wörterbüchern durch besondere Abkürzungen oder Zeichen gekennzeichnet.

Suchen Sie in der Bedienungsanleitung Ihres Wörterbuchs, wie die geographische Mar-

kierung in Ihrem Wörterbuch angegeben wird. Dann sehen Sie nach, a) wo folgende Wörter benutzt werden und b) ihre hochdeutsche (= standardsprachliche) Entsprechung.

1. Rahm _____
2. Jause _____
3. Karfiol _____
4. Billett _____
5. Velo _____
6. benützen _____
7. Schlachter _____

5.1.5 Die fachsprachliche Dimension:

Zu den fachsprachlichen Ausdrücken zählen Wörter, die in bezug auf bestimmte Fachgebiete benutzt werden, z. B. Architektur, Medizin, usw. Diese werden auch in den meisten Wörterbüchern besonders gekennzeichnet.

Bitte schlagen Sie folgende Wörter in Ihrem Wörterbuch nach und notieren Sie ihren fachsprachlichen Bezug!

1. Allergie _____
2. Akkord _____
3. Akzept _____
4. Masse _____
5. Moment _____

5.2.1 Sie wollen einen Geschäftsbrief auf deutsch schreiben. Suchen Sie im Wörterbuch, welche Formen man in einem Geschäftsbrief benutzen kann. Schlagen Sie folgende Wörter nach!

a) Formen der Anrede

- | | |
|-------------|------------|
| 1. Herr | 5. geehrt |
| 2. Frau | 6. verehrt |
| 3. Fräulein | 7. wert |
| 4. Dame | |

b) Formen des Briefschlusses

1. Gruß
2. Hochachtungsvoll

→ Inwieweit hat Ihnen Ihr Wörterbuch beim Lösen dieser Aufgabe geholfen?

Literatur

- Bahns, Jens: »Wer eine günstige Gelegenheit verpaßt, kann beträchtlichen Schaden davontragen: Kollokationen in Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache«, *Lernen in Deutschland* 13 (1993), 137–155.
- Béjoint, Henri: »The Teaching of Dictionary Use: Present State and Future Tasks«. In: Hausmann, F. u. a. (Hrsg.): *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Berlin; New York: de Gruyter, 1989, 208–215.
- Béjoint, Henri; Moulin, A.: »The place of the dictionary in an EFL programme. Part II: The dictionary and encoding tasks.« In: Cowie, A. (ed.) 1987, 105–114.
- Benson, Morton: »Collocations and idioms«. In: Ilson, R. (ed.): *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*. Oxford: Pergamon Press; British Council, 1985, 61–68 (ELT Documents 120).
- Benson, Morton; Benson, E.; Ilson, Robert: *Using your ... student's dictionary of collocations*. Bielefeld: Cornelsen, 1991.
- Bergenholtz, Henning; Mugdan, J. (Hrsg.): *Lexikographie und Grammatik* Tübingen: Niemayer, 1985 (Lexicographica Series Maior 3).
- Cowie, Anthony (ed.): *The Dictionary and the Language Learner*. Tübingen: Niemeyer, 1987 (Lexicographica Series Maior 17).
- Desselmann, Günther; Hellmich, Harald (Hrsg.): *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. 2. Aufl. Leipzig: Enzyklopädie, 1986.
- Drosdowski, Günther; Scholze-Stubenrecht, Werner (Bearb.): *Duden Band 11: Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten*. Mannheim u. a.: Dudenverlag, 1992.
- Földeak, Hans: *Sag's besser! Teil 2*. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1990 (Deutsch üben 6).
- Funk, Hans: »Wörterbuch nein danke?: Arbeit mit dem Wörterbuch im Deutschunterricht«, *Fremdsprache Deutsch* 3 (1990), 22–28.
- Götz, Dieter; Haensch, Günther; Wellmann, Hans (Hrsg.): *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u. a.: Langenscheidt, 1993.
- Hajny, Peter; Wirbelauer, Hans: *Lesekurs Deutsch – Arbeitsbuch*. Berlin; München: Langenscheidt, 1987.

- Hausmann, Franz: *Einführung in die Benutzung der neufranzösischen Wörterbücher*. Tübingen: Niemeyer, 1977 (Romanistische Arbeitshefte 19).
- Hausmann, Franz: »Wortschatzlernen ist Kollokationslernen: Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen«, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31 (1984), 395–406.
- Heath, David; Herbst, Thomas: »Wer weiß schon, was im Wörterbuch steht? Plädoyer für mehr Wörterbucharbeit im Englischunterricht«, *Die Neueren Sprachen* 84 (1985), 580–595.
- Heck-Saal, E.; Mühlenweg, R.: *Deutsch¹*. Buenos Aires: Goethe-Institut, 1988.
- Herzog, Annelies; Michel, A.; Riedel, H.: *Idiomatische Redewendungen von A – Z: Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Leipzig u. a.: Langenscheidt – Verlag Enzyklopädie, 1995.
- Ilson, Robert (ed.): *Dictionaries, Lexicography, and Language Teaching*. Oxford: Pergamon Press, 1985 (ELT Documents 120).
- Neuner, Gerhard u. a.: *Deutsch aktiv neu 1*. Berlin; München: Langenscheidt, 1986.
- Rall, Marlene: *Sprachbrücke 1 – Handbuch für den Unterricht*. München: Klett Edition Deutsch, 1990.
- Schroeder, Konrad: »Wortschatzunterricht, Wortschatzerwerb und Umgang mit Wörterbüchern. Eine Bibliographie für die Jahre 1973–1984«, *Die Neueren Sprachen* 84 (1985), 652–669.
- Seibert, Waltraud; Stollenwerk, Ulrich: *Schritte – Pasos – Passi – Steps – Pas*. Berlin; München: Langenscheidt, 1986.
- Tetzeli von Rosador, Hans-Jürgen; Neuf-Münkel, Gabriele; Latour, Bernd: *Wege. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber, 1988.
- Underhill, Adrian: *Use your dictionary*. Oxford: OUP, 1980.
- Vorderwülbecke, Anne; Vorderwülbecke, Klaus: *Stufen 3: Kolleg Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch, 1989.
- Whitcut, Janet: *Learning with LDOCE*. London: Longman, 1979.
- Wolff, B.: »Wörterbuch und Wortverknüpfung«, *Sprachpflege* 8 (1988), 112–115 (zitiert aus Kempcke, G.: »Organisationsprinzipien und Informationsangebote in einem Lernerwörterbuch«. In: Brauße, U.; D. Viehweger (Hrsg.): *Lexikontheorie und Wörterbuch*. Tübingen: Niemeyer, 1992, 166–243 (Lexikographica Series Maior 44)).
- Wotjak, Barbara; Richter, Manfred: *Sage und schreibe: Deutsche Phraseologismen in Theorie und Praxis*. 3. Aufl. Berlin u. a.: Langenscheidt, 1994.

Etymologisierung im Fremdsprachenunterricht

Martina Siebke

0. Einführung

Wohl kaum jemand beginnt eine Auslandsstätigkeit so, wie es mir widerfahren ist: mit einer etymologischen Stadtführung. Mein freundlicher Fremdenführer und künftiger Chef, Leiter des Lehrstuhls für Deutsche Philologie an der Universität Vilnius, war Dr. Vytautas Balaisis, Experte für älteste baltisch-germanische Wortgleichungen. Dieser verwies vor dem Restaurant *Lokys*, zu deutsch »Bär«, nicht etwa auf dessen Wildspezialitäten, sondern auf die Herkunft des Wortes, das mit »(Honig oder Milch) *lecken*« und mit *lac*, *lait* usw. verwandt sei, so wie das *Ausros Vartai*, das Tor der Morgenröte, natürlich an *Aurora* gemahne.

Von den Sehenswürdigkeiten wußte ich danach nicht sehr viel; wohl aber hatte ich einen ersten Eindruck vom litauischen Wortschatz erhalten, und ich konnte mir die meisten Wörter sogar merken, weil sie so vortrefflich hergeleitet waren.

1. Zum Begriff »Etymologie«

Ganz so weit in die Vergangenheit wie mein geschätzter Chef gehe ich in der Regel nicht, wenn ich Etymologie im DaF-Unterricht einsetze. »Etymologie« sei hier im weitesten Sinne verstanden als Herleitung einer sprachlichen Einheit aus älteren bzw. aus dem Lerner bekannten Elementen. Im Idealfall bedeutet dies, eine Wortgleichung zwischen dem Deutschen und einer den Lernern bekannten Sprache zu finden. Da dies jedoch bei der

Lehrkraft ebenfalls die Kenntnis jener Sprachen voraussetzt, müssen Herleitungen häufig auf das Deutsche beschränkt bleiben. Zur Verdeutlichung der historischen und zwischensprachlichen Zusammenhänge, wie der Lautverschiebungen, genügen aber schon wenige Beispiele: Die phonetischen Veränderungen zwischen lit. *rukyti* »rauchen« und dt. *rauchen* sind problemlos nachzuvollziehen; nimmt man russ. *kurit'* »rauchen« dazu, ist flugs der Begriff der Metathese klar. Wortgruppen wie *Fussel*, *Fluse*, *Flausch* und *Flause* oder *Brunnen* und *Born* können danach leicht erfaßt werden, und linguistisch interessierte Sprachlerner suchen selbständig nach derartigen Gruppen. Schon sind Verknüpfungen im Wortschatz gegeben, die das Lernen erleichtern können.

2. Anwendungsbereiche

2.1 Phraseologismen

Vor allem angesichts der Fülle an bildhaften, idiomatisierten Wendungen im Deutschen sind Deutschlernende verloren, wenn sie die jeweilige Bedeutung ohne Anknüpfungspunkt memorieren sollen. Zwar werden sich pfiffige Lerner immer mit einer Eselsbrücke behelfen können, doch dabei werden Nuancen verschüttet und Chancen der Bedeutungserweiterung vertan: Wer bei *einen Zahn zulegen* an Gebisse denkt, tut sich nicht nur schwer mit dem Auswendiglernen, sondern kann auch nicht den

Begriff *Zahnrad* gleich mitlernen. Der Verweis auf die jeweilige Herkunft obliegt also der Lehrkraft. Daß dabei gleichzeitig Kulturgeschichte vermittelt wird, z. B. Schreibmaterialien vergangener Zeiten wie in *Das geht auf keine Kuhhaut* oder *etwas auf dem Kerbholz haben*, macht einen zusätzlichen Reiz der Methode aus.

Litauische Germanistikstudenten fangen an dieser Stelle gern an, Vergleichbares in der Muttersprache zu suchen. Das führt gelegentlich vom Thema ab, weil sich im deutsch-litauischen Austausch gewissermaßen Ketten von verwandten Redewendungen entwickeln; das ist aber durchaus im Sinne des Sprachunterrichts.

2.2 Komplexe Lexeme

Betrachtet man Redewendungen als relativ stabile Einheiten aus herleitbaren Elementen, dann gilt das natürlich um so mehr für komplexe Lexeme, deren Zusammensetzung in vielen Fällen expliziert werden kann. Wortbildungsregeln gehören daher ebenfalls zum Bereich der Etymologie. Da jeder Fremdsprachenlerner schon in einem frühen Stadium über Wortbildungsmuster verfügt, sich diese oft intuitiv aneignet, muß auf das Problem einer Übergeneralisierung von etymologischen Zusammenhängen und auf Idiomatisierung hingewiesen werden. So ist rein etymologisch-morphologisch der Unterschied zwischen *eigenartig* und *einzigartig* (eine Standardverwechslung litauischer Deutschlerner) kaum zu erklären, zumal in älteren Texten beide Wörter eine positive Konnotation aufweisen. Praktischer Morphologie-Unterricht ist demnach eine Gratwanderung zwischen

dem Lehren von Regeln und dem Hinweis auf Abweichungen. Morphologie stellt jedoch einen Komplex an sich dar, der eigener Behandlung bedarf; darum sei hier auf weitere Ausführungen verzichtet.

Der Entscheidung, ob ein unbekanntes Wort nur als festes Lexem mit einer bestimmten Bedeutung vermittelt oder etymologisiert wird, sollte eine Art Kosten-Nutzen-Abwägung vorangehen. Ein Wort wie *einweihen* »(ein neues Gebäude) feierlich seiner Bestimmung übergeben« mit dem Stamm *weih-* »heilig« und gar mit *Weihnachten* in Verbindung zu bringen, ist eher verwirrend als hilfreich. Im Kontext *die Einweihung der millionsten Wohnung beweihräuchern* drängt sich die Verknüpfung jedoch auf. Wichtig ist, die Lerner ausdrücklich auf die Säkularisierung der einst religiösen Begriffe hinzuweisen; Gleiches gilt für die vielen deutschen Wendungen aus dem militärischen Bereich.

2.3 Verblaßte Beziehungen

Auch unterhalb der synchronen Morphem-Ebene kann die Herleitung ergiebig sein. Als in einem literarischen Text kurz hintereinander *schniefen* und *schnauben* vorkamen, fragte ich nach weiteren Wörtern mit *schn-* und dem Sem »Atem«. Nach *Schnupfen*, *schnaufen* und *schnuppern* kam eine Studentin auf *Schnauze*, woraufhin auch *Schnabel* und (*mit dem Mund*) *schnappen* angeboten wurden.¹ Die Wörter waren zuvor jeweils nur einem Teil der Gruppe geläufig gewesen, können jetzt aber bei allen als bekannt vorausgesetzt werden. Da ich zuvor die Verb-Endung *-el(n)* für »kurze, wiederholte Aktionen« am Beispiel *husten* und

1 Bei Fleischer/Barz (1992: 349f.) tauchen *schnieben*, *schnauben*, *schnupfen* als Illustration für implizite Derivation auf, die teilweise nur noch historisch hergeleitet werden kann. Für unsere Zwecke sind die tatsächlichen Derivationsbeziehungen zu den anderen Beispielen irrelevant.

hüsteln eingeführt hatte, konnte *schnüffeln* bereits mit einiger Treffsicherheit hergeleitet werden. Daß die Übertragung einzelner Einheiten nicht zu weit getrieben werden darf, merken die Studenten selbst, als eine eher spielerisch *schneiden* einbrachte.

3. Ressourcen für den Unterricht

Woher aber soll eine Lehrkraft das benötigte etymologische Wissen nehmen, wenn das Germanistik- oder DaF-Studium stark synchron ausgerichtet war? Die etymologischen Nachschlagewerke, vor allem für Phraseologismen, füllen ganze Regalwände, und auch die umfangreicheren allgemeinen Wörterbücher, wie *Wahrig* oder *Duden*, nennen teilweise die Etymologie; doch wer mag schon ein Wörterbuch durcharbeiten?

3.1 Erarbeitung von Etymologien

Eine effektive Möglichkeit besteht darin, den Lernern die Recherche zu überlassen. Man fordere sie auf, allein oder zu mehreren jeweils eine Gruppe von Redensarten oder Wendungen anhand entsprechender Literatur zu erarbeiten und dem Plenum vorzustellen. Als zusätzlicher Anreiz dient der Vergleich mit Wendungen in der Muttersprache – oder den Muttersprachen – der Lerner. (Die Ähnlichkeit der jeweils verwendeten Bilder ist oft verblüffend!) Wie erwähnt, ist bei der Etymologisierung die Verankerung des Gelernten sehr stark, natürlich auch bei der Lehrkraft, so daß die erworbenen Kenntnisse für den Einsatz in anderen Lerngruppen verfügbar sind. Das kann eine sehr vergnügliche Entdeckungsreise durch die so vertraut scheinende Sprache werden.

Die gezielte Suche nach etymologisierbaren Einheiten erübrigt sich in vielen Fällen: Sofern Fortgeschrittene unterrichtet werden und die muttersprachliche Lehrkraft nicht mehr jedes Wort auf die Gold-

waage legt, entstehen häufig Verständnisprobleme bei idiomatischen Wendungen. Hier, also am eigenen Sprachgebrauch, anzusetzen und frequente idiomatische Äußerungen zu untersuchen, zeitigt oft genug erstaunliche Resultate; man sei auf Drastisches gefaßt! Wer achtet z. B. beim Schimpfen auf die merkwürdige Kombination *verflixt und zugenäht*? Daß der erste Teil eine »Entschärfung« von *verflucht* darstellt, liegt auf der Hand – aber *zugenäht*? Auf die Gefahr hin, gegen die political correctness zu verstoßen, hier eine der Quellen (es gibt verschiedene Versionen) mit Happy End:

Als sie ihm zum siebten Mal / die Schwangerschaft gesteht, / da hat er seinen Hosenstall / verflucht und zugenäht. / Doch da sie gar so hat geflennt, / hat er ihn wieder aufgetrennt.

In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, daß die heute ja nicht mehr selbstverständliche Kenntnis der Klassiker – zu denen ich obiges Werk nicht zähle – bereits eine Grundlage in zeitgenössischer Phraseologie bildet, vgl. *Das ist des Pudels Kern* oder *Was man schwarz auf weiß besitzt...* (aus Goethes *Faust*, natürlich) oder auch *hinaus ins feindliche Leben und Gefährlich ist's, den Leu zu wecken...* (*Die Glocke* von Schiller). Allein in Schillers Ballade finden sich rund zwanzig gängige Wendungen, die mit der sprachlichen Erarbeitung der *Glocke* ausreichend hergeleitet sind. Die Germanistikstudenten an der Universität Vilnius verfügen sogar über eine wortwörtliche Kenntnis vieler Klassiker, u. a. der *Glocke*, die sie im Phonetik(!)unterricht auswendig lernen. In allen Regionen, in denen wie in Mittel- und Osteuropa das Lernen von Gedichten schon zum schulischen Sprachunterricht gehört, können memorierte Texte nutzbar gemacht werden, indem man sie auf geflügelte Worte hin untersucht.

3.2 Volksetymologie

Mit den Klassikern kann selbstverständlich nur ein begrenzter Bereich der Idiomatik erfaßt werden. Doch auch wer nicht im Wörterbuch nachschlagen kann oder mag, braucht auf Etymologisierung nicht zu verzichten. Volksetymologie, also die Herstellung von Motivationsbeziehungen aufgrund lautlicher und inhaltlicher Ähnlichkeiten, oder jede noch so abenteuerliche erfundene Herleitung tun es auch (Herr Dr. Balais möge mir verzeihen). Der Volksmund hat aus dem Tier, das *Mole* (niederdt. »Erde«) wirft, längst eines gemacht, das den Wurf mit dem Maul vollführt; anhand der bekannten Morpheme läßt sich das Kompositum *Maulwurf* leicht merken. Ebenso geben sich Deutschlerner, die stets die Artikel von *Bahn* und *Zug* durcheinanderbringen, mit der Erklärung zufrieden, *der Zug*, abgeleitet von *ziehen*, verdeutliche eine Aktivität, also das männliche Prinzip, während *die Bahn* eher dulddend, also traditionell weiblich sei. Daß dies wahrscheinlich Unsinn ist (und zum nächsten Minusposten auf dem pc-Konto führt), wird dadurch wettgemacht, daß der Artikel in Zukunft »sitzt« – auch wenn die Herleitung des Genus als erfunden kenntlich gemacht wird. Denn selbstverständlich dürfen die Lernenden nicht an der Nase herumgeführt werden: Derartige Eselsbrücken sollten als solche erkannt und behandelt werden.

Die selbst erdachte, aber sinnvolle synchrone Zuordnung eines Lexems zu einem Stamm ist jedoch zulässig. Ähnlich wird auch die neue Rechtschreibung orientiert sein, wie die Beispiele *behände* (zu *Hand*) oder *Stängel* (zu *Stange*) zeigen.

Lerner sind selbst durchaus volksetymologisch kreativ: In der Analyse neuerer Adjektive auf *-ig* schrieb eine Studentin: »*poppig* – Kindersprache, positiv, etwas

Weiches, Rundes bezeichnend (von *Poppo*)«...

Bei immer wiederkehrenden Schwierigkeiten, ein Wort oder eine Struktur zu behalten, kann man die Lerngruppe zum Assoziieren mit verwandten Einheiten auffordern. Dieses »freie Etymologisieren« ermöglicht daneben eine Verstehenskontrolle, die auch phonetischer Natur sein kann: Ein Lerner, der bei *Die Skiläufer rasten den Hang hinunter* an *Rast* denkt, hat die Bedeutung mindestens eines der Lexeme nicht erfaßt. Aber warum nicht *rasen* und *reisen* in Verbindung bringen?

4. Abschließende Bemerkungen

Man mag einwenden, der DaF-Unterricht werde mit etymologischen Herleitungen überfrachtet und den Lernern werde damit ein Hintergrundwissen vermittelt, über das die meisten Muttersprachler selbst nicht verfügten und das für den Sprachgebrauch daher irrelevant sei. Das lasse ich nicht gelten. Zum einen dient die Etymologisierung, wie beschrieben, dem Verständnis und der Speicherung lexikalischer Einheiten und idiomatischer Ausdrücke. Zum anderen gehört es zum Wesen des Studiums einer Fremdsprache, sich dieser analytischer und bewußter zu nähern, als dies gemeinhin bei der eigenen Sprache geschieht.

Und zum dritten stünde es auch Muttersprachlern des Deutschen gut an, sich Gedanken über die Bildhaftigkeit ihrer Sprache zu machen; sinnentleerte Wort-hülsen und schiefe Bilder wie *Die Grippe-welle hat Deutschland fest im Griff* oder *Ich kenne Leute, die können einfach nicht über den Tellerrand des morgigen Abends hinaus-blicken* (angebliches Kohl-Zitat) sind meines Erachtens weit eher unter »Sprachverfall« zu subsumieren als die vielbeklagte Anglisierung oder das allmähliche Verschwinden des Genitiv(s).

Literatur¹

Duden Bd. 7 »Etymologie«: *Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag, 1989.

Fleischer, Wolfgang; Barz, Irmhild: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer, 1992.

Krüger-Lorenzen, Kurt: *Das geht auf keine Kuhhaut: Deutsche Redensarten – und was*

dahinter steckt (3 Bde.). Lizenzausgabe. Augsburg: Weltbild Verlag, 1994.

Röhrich, Lutz: *Das große Wörterbuch der sprichwörtlichen Redensarten* (3 Bde.). Freiburg i. Br.: Herder, 1991.

Wahrig, Gerhard: *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh: Bertelsmann, 1986.

¹ Aus den oben erwähnten Gründen müssen die herangezogenen Nachschlagewerke nicht wissenschaftlich fundiert sein; billige etymologische und idiomatische Wörterbücher, wie man sie in den Buchabteilungen deutscher Kaufhäuser findet, übertreffen die Standardwerke sogar oft an Verständlichkeit und Anschaulichkeit. Da sie jedoch in der Regel nicht bestellt werden können, sind sie hier nicht aufgeführt.

Abstraktionsgrad der grammatikalischen Beschreibung und Aufbau der Lernergrammatik

Enrique Huelva Unterbäumen

0. Einleitung: Grammatik und grammatikalisches Paradigma

Im Rahmen der Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehr- und -lernforschung wird Grammatik meistens als ein Konstrukt verstanden, das aus mehreren Schichten besteht, die miteinander in Verbindung stehen. In der Regel werden vier derartige Schichten differenziert:

- a) *inhärente Grammatik* (als die der jeweiligen Sprache innewohnenden, ihr zugrundeliegenden Strukturen);
- b) *wissenschaftliche Grammatik*;
- c) *pädagogische Grammatik* (oder didaktische Grammatik);
- d) *Lernergrammatik* (als die vom Lerner internalisierten Strukturen der Fremdsprache) (vgl. Böner 1976: 10ff., Mindt 1981: 28–35).

Daß es sich hierbei jeweils um kategoriell sehr unterschiedliche Erscheinungen handelt, bleibt allerdings in der Fachliteratur oft unberücksichtigt oder wird nicht genügend beachtet. Zur Bestimmung des Verhältnisses dieser Kategorien untereinander, d.h. zur Analyse ihrer möglichen Wechselwirkungen – was mit Sicherheit eine der wichtigsten Aufgaben der Sprachlehr- und -lernforschung darstellt – bedarf es aber einer präzisen Charakterisierung ihrer jeweiligen Struktur

und Beschaffenheit, welche auf aprioristische Gleichsetzungen gänzlich verzichtet.

a) Auf diesen Sachverhalt haben bereits einige Autoren (vgl. Krashen 1981, Quetz 1989: 303ff., Kahl 1990: 234–243) hinsichtlich der Verbindung »didaktische Grammatik – Lernergrammatik« aufmerksam gemacht. Diese Studien gehen von der zentralen Frage aus, ob und in welcher Weise grammatikalische Unterweisungen den Aneignungsprozeß einer fremden Sprache beeinflussen (können). Obwohl nach dem heutigen Erkenntnisstand eine harte »non-interface position« (Krashen 1981: 10ff.) kaum mehr vertretbar erscheint, gibt es genügend Gründe zu der Annahme, daß es erhebliche Unterschiede gibt zwischen den im Fremdsprachenunterricht vermittelten Regeln der didaktischen Grammatik und dem, was der Lerner an Strukturgesetzmäßigkeiten der jeweiligen Sprache erfaßt und internalisiert.¹ Der Aufbauprozess und Inhalt einer individuellen Lernergrammatik läßt sich nur teilweise aus den im Unterricht vermittelten Regeln der didaktischen Grammatik ableiten. Diese sind vielmehr das Resultat der kognitiven Verarbeitung *aller* im Verlauf des

1 Die Struktur und Entwicklung der Lernergrammatik unterliegen z. T. einem relativ festen Bündel von Gesetzen, nach denen eine fremde Sprache erworben und gebraucht wird. Diese These relativiert also die Rolle der jeweiligen Muttersprache des Lerners beim Fremdspracherwerb (vgl. dazu Ellis 1986).

Kontaktes mit der Fremdsprache festgestellten Regelmäßigkeiten im Sprachgebrauch, wobei der Sprachunterricht – und insbesondere der Grammatikunterricht – zwar einen besonderen (da sprachreflexiven), aber keinesfalls den alleinigen Faktor darstellt, der zur Entwicklung einer Lernergrammatik beiträgt (v.a. natürlich, wenn die Sprache im Zielsprachenland erworben wird).

Das Erlernen einer Fremdsprache impliziert so stets den Aufbau einer je individuellen Lernergrammatik, die Sprachbeherrschung die (isomorphe) Entsprechung dieser Lernergrammatik mit der inhärenten Grammatik der Zielsprache.

Was bedeutet diese Erkenntnis für den Fremdsprachenunterricht? Impliziert der Erwerb einer Fremdsprache stets die Aneignung der ihr zugrunde liegenden Strukturgesetzmäßigkeiten, so präsentieren sich die Förderung und Erleichterung dieses Prozesses als eine der wichtigsten Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts. Da sich der (»natürliche«) Aufbauprozess der Lernergrammatik in großem Maße der kognitiven Fähigkeit der Induktion (d.h. der Feststellung von Regelmäßigkeiten im Sprachgebrauch, ausgehend von den einzelnen Erscheinungen, der Zurückführung des noch nicht Bekannten auf Bekanntes, um es in Bezug darauf zu bestimmen) bedient, liegt die Forderung nahe, diese Erkenntnisform bei der (gesteuerten) Grammatikvermittlung besonders zu berücksichtigen.

Diese unter lernpsychologischen Gesichtspunkten wichtige Tatsache betrifft jedoch nicht nur die Form der Darbietung der grammatikalischen Erscheinungen,¹ sondern v.a. auch die zentrale Frage nach ihrer Auswahl, d.h. nach dem Wesen der

zu ermittelnden Gesetzmäßigkeiten der Fremdsprache und nach der *Art ihrer Erschließung*.

Hiermit gelangen wir zu der zweiten wichtigen Verbindung in unserem grammatikalischen Konstrukt: der zwischen der »inhärenten Grammatik« auf der einen Seite und der »wissenschaftlichen« (und pädagogischen) auf der anderen.

b) Wie bereits dargelegt, versteht man unter inhärenter Grammatik die der jeweiligen natürlichen Sprache innewohnenden Strukturen. Eine wissenschaftliche Grammatik ihrerseits stellt den Versuch dar, diese zugrundeliegenden Strukturen zu erfassen und mit Hilfe eines bestimmten metalinguistischen Begriffsapparats abzubilden. Ein für die Zwecke der Fremdsprachendidaktik – wie wir meinen – entscheidender Faktor wird allerdings in diesem Zusammenhang oft übersehen: als kompetenten Sprechern einer natürlichen Sprache ist uns ein intuitiver, vortheorietischer Zugang zu den unsere Sprache konstituierenden Strukturen gewährt. Jeder Versuch, diese Strukturen zu erfassen und zu beschreiben, setzt jedoch notwendigerweise ein Moment der Theorie (und nicht zuletzt der Interpretation) voraus; anders formuliert: Grammatiken ohne theoretische Grundlage gibt es nicht. Es ist die primäre Aufgabe der Linguistik, eine Theorie zu entwerfen, die als Grundlage und Rahmen der Analyse der sprachlichen Strukturen dient. Zwischen inhärenter und wissenschaftlicher Grammatik ist folglich eine neue Instanz zu plazieren: die Linguistik. Da es jedoch nicht nur »eine Linguistik«, sondern mehrere (z.T. konkurrierende) sprachwissenschaftliche Theorien und Ansätze gibt,

1 Diesem Aspekt sind in der Literatur bereits einige Untersuchungen gewidmet worden: vgl. Schmidt (1989: 135–158).

die sich stark hinsichtlich ihrer jeweiligen zugrunde liegenden Sprachauffassung (jede Theorie schafft so gesehen ihren eigenen Untersuchungsgegenstand, der nie mit der »ganzen Sprache« identisch ist) und ihrer daraus resultierenden Erkenntnisziele und methodischen Verfahren der Datengewinnung und -analyse unterscheiden, steht die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung vor der unumgänglichen Aufgabe, zu bestimmen, welches von den heute existierenden theoretischen Modellen sich für die Zwecke des Fremdsprachenunterrichts besser eignet. Hierbei geht es primär nicht darum, wie sprachliche Gesetzmäßigkeiten unter Berücksichtigung lernpsychologischer Gesichtspunkte vermittelt werden sollen, sondern um die Frage, welche Art von grammatikalischen Gesetzmäßigkeiten (als Resultat eines bestimmten Beschreibungsmodells) Gegenstand und Ziel der Vermittlung sein sollten.

Betrachtet man die in den letzten zehn Jahren erschienenen Grammatiken mit einer »fremdsprachendidaktischen Perspektive«¹, so lassen sich tendenziell zwei Antworten auf diese Frage konstatieren. Auf der einen Seite ist festzustellen, daß wesentliche Elemente verschiedener linguistischer Modelle in einer Grammatik zusammengefaßt werden.² Auf der anderen Seite zeigt sich jedoch in der Mehrzahl dieser Grammatiken ein wichtiger Fokuswechsel, »der metagrammatische Überlegungen auf die sprachliche Kommunikation zentriert« (Engel 1990: 146). Dieser Fokuswechsel spiegelt sich vor allem in der zunehmenden Be-

rücksichtigung der Ergebnisse der im Rahmen der pragmalinguistischen Theorie(n) durchgeführten Untersuchungen wider. Anders als die generativen Modelle, verstehen die sich aus der »pragmatischen Wende«³ entwickelnden linguistischen Theorien die Phänomene der Sprache primär von Texten her. Nicht die monologische Äußerung eines als einsam vorgestellten Sprachbenutzers, sondern das gemeinsame Sprachspiel von (mindestens) zwei Dialogpartnern dienen hier als grammatikalisches Denkmodell. Die Grundeinheit der linguistischen Beschreibung ist hier folglich nicht mehr der Satz, sondern die Äußerung, welche innerhalb der *kommunikativen Dyade* (vgl. Weinrich 1993: 17ff.) (bestehend aus einem Sprecher/Schreiber und einem Hörer/Leser, die im Gespräch miteinander ihre Rollen ständig tauschen) realisiert wird. Für die Art der Datengewinnung bedeutet dies eine Hervorhebung der Rolle der Empirie: der Ausgangspunkt für den Grammatiker, der eine lebende Objektsprache analysieren und beschreiben will, ist hier nicht die Introspektion, sondern ein Corpus von Daten, das die »tatsächlichen« sprachlichen Gegebenheiten, den Sprachgebrauch, reflektiert.

Im Zentrum der hier vorliegenden Untersuchung steht die Frage, ob und auf welche Weise die durch die linguistische Pragmatik gewonnenen Erkenntnisse über die Sprachstruktur und den Sprachgebrauch für die Förderung und Erleichterung des Aufbaus der Lernergrammatik als Hauptziel einer jeden pädagogischen Grammatik fruchtbar gemacht

1 Ich beziehe mich vor allem auf die im *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (16/1990, S. 141ff.) vorgestellten Grammatiken.

2 Neben strukturalistischen Auffassungen bei der Wortklassendefinition dominieren v. a. Modelle aus der generativen Grammatik, aus der strukturellen Syntax (Tesnière) und der Valenztheorie (Engel, Schumacher).

3 Eine zusammenfassende Übersicht über die Richtungen und Grundlagen dieses Paradigmawechsels in der deutschen Linguistik findet man bei: Posner 1985.

werden können. Als Demonstrationsobjekt wähle ich die deutschen Konnektoren *und* und *aber*. Denn obwohl uns seit der Entwicklung der Wahrheitstabellen im 19. Jahrhundert auch für die Verwendung der Konnektoren in den natürlichen Sprachen ein (auf der Wahrheitsfunktionalen Semantik basierender) exakter Explikationsvorschlag vorliegt, haben uns neuere linguistische Untersuchungen auf Bedeutungs- und Gebrauchsaspekte aufmerksam gemacht, welche die Legitimität dieser Bedeutungs- bzw. Funktionsidentifizierung weitgehend in Frage stellen.

Nach einem kurzen Überblick über die Darstellung dieser Wörter in aktuellen Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache (Kap. 1), werden in Kapitel 2 die Ergebnisse einiger im Rahmen der Dialog- bzw. Konversationsanalyse durchgeführten semantisch-pragmatischen Studien zur Bedeutung und Funktion dieser Konnektoren im mündlichen Sprachgebrauch vorgestellt. Abschließend setzt sich Kapitel 3 mit der zentralen Frage auseinander, ob und inwieweit die im Rahmen dieses Beschreibungsparadigmas gewonnenen Erkenntnisse eine bessere Grundlage für die Befähigung des Fremdsprachenlerner zur sprachlichen Interaktion in der fremdsprachlichen Wirklichkeit bilden.

1. Die Konnektoren *und* und *aber* in Grammatiken für den DaF-Unterricht

Bevor wir uns den Arbeiten zuwenden, die die modernen Semantiktheorien und die Erkenntnisse der kommunikativ-pragmatisch orientierten Linguistik zur Untersuchung heranziehen, sollen im folgenden die Darstellungen der Konnektoren *und* und *aber* in drei Büchern verglichen werden, die sich als Grammatiken für Lehrende und Lernende des Deutschen als Fremdsprache verstehen, näm-

lich die Grammatiken von Lorenz Nieder (1987), Helbig/Buscha (1989) und Ulrich Engel (1988).

Zentral in diesem Kapitel wird die Frage nach der Art und dem Wesen der dargestellten grammatikalischen Entitäten, als Resultat eines bestimmten, der jeweiligen Darstellung zugrunde liegenden theoretischen Rahmens, sein. Hinsichtlich der Konnektoren *und* und *aber* läßt sich diese Frage in folgende Teilfragen untergliedern:

- a) Für welche, für das jeweilige Beschreibungsmodell charakteristische(n) linguistische(n) Grundeinheit(en) bilden die mit diesen Konnektoren assoziierten Funktionen und Bedeutungen relevante Gesetzmäßigkeiten?
- b) Welches Sprachkonzept liegt der jeweiligen Grammatik zugrunde? Welcher ist ihr konkreter Beschreibungsgegenstand?

In der *Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache* von Nieder (1987: 137–138) steht:

314 Konjunktoren 537

Konjunktoren sind Partikeln, die gleichartige und gleichwertige Elemente miteinander verbinden. Die meisten können wort- und satzverbindend verwendet werden. Das Augenmerk liegt jedoch darauf, daß Konjunktoren Hauptsätze einleiten oder miteinander verbinden, ohne deren Vorfeld zu besetzen.

aber: Modal, Begleitumstände anzeigend:
Kälte und Nässe drangen durch den Mantel, doch Bastian fühlte es nicht. Ihm war heiß, *aber* nicht nur vom Laufen. (UG 12)

Adversativ, den Gegensatz anzeigend:
Er bekam Seitenstechen, *aber* er rannte weiter. (UG 12)

[...]

und: Kopulativ (verbindend, anreihend):
Draußen war ein grauer, kalter Novembermorgen, *und* es regnete in Strömen. (UG 5)

Bei Helbig/Buscha (1993: 447–450) ist zu lesen:

Koordinierende Konjunktionen

Arten der Nebenordnung

Die koordinierenden Konjunktionen verbinden Hauptsätze, Nebensätze gleichen Grades oder Satzglieder.

1. Verbindung von Hauptsätzen

Wir sprechen dann von koordinierenden hauptsatzverbindenden Konjunktionen, wenn das finite Verb hinter der Konjunktion und dem ersten Satzglied steht. Sie füllen somit folgenden Rahmen:

Wir wollen spazieren gehen, ... das Wetter ist schön. (denn)

Wir möchten spazieren gehen ... es regnet. (aber)

Wir gehen spazieren, ... wir gehen ins Kino. (oder. und)

[...]

Wir unterscheiden solche koordinierende Konjunktionen, die nur Hauptsätze verbinden, von anderen, die daneben auch andere Funktionen und Positionen (die von Konjunkionaladverbien, Adverbien und Partikeln) haben können. [...]

2. Verbindung von Satzgliedern

Alle koordinierenden hauptsatzverbindenden Konjunktionen außer *denn* verbinden auch Satzglieder:

Er oder sie wollte kommen. Er legt das Buch nicht in, sondern vor das Regal.

3. Verbindung von Nebensätzen gleichen Grades

Die koordinierenden hauptsatzverbindenden Konjunktionen können Nebensätze gleichen Grades verbinden:

Er wußte, daß sie gut vorbereitet war und daß sie keine Angst vor der Prüfung hatte.

Die zweite subordinierende Konjunktion kann eliminiert werden:

Er weiß, daß er ihr viel geholfen hat und sie gut vorbereitet ist.

Aufgaben der koordinierenden Konjunktionen

Die koordinierenden Konjunktionen stellen nicht nur eine syntaktische Beziehung her,

sondern tragen auch dazu bei, die durch sie verbundenen Teile (Konjunkte) in ein bestimmtes semantisches Verhältnis zueinander zu setzen. Die koordinative Verknüpfung ist jedoch keine einfache Funktion der Konjunktionen (das semantische Verhältnis besteht oft auch ohne das Auftreten einer Konjunktion) und auch keine einfache Funktion der Konjunktbedeutungen (die Verknüpfung derselben Konjunkte ist teilweise mit unterschiedlichen Konjunktionen möglich, die ein unterschiedliches semantisches Verhältnis signalisieren). Die koordinative Verbindung entsteht vielmehr im Resultat des Zusammenwirkens der semantischen Bedeutungen der Konjunkte und der (operativen) Bedeutungen der Konjunktionen.

1. Die koordinierenden Konjunktionen setzen voneinander unabhängige Hauptsätze in bestimmte semantische (kausale, kopulative, restriktive u. a.) Beziehungen zueinander:

Wir gehen fort. Das Wetter ist schön.

Wir gehen fort, denn das Wetter ist schön.

Hier entsteht z. B. ein kausales Verhältnis.

2. Die koordinierenden Konjunktionen verkürzen die verbundenen Hauptsätze, indem sie identische Satzglieder zusammenfassen:

Er geht spazieren. Er geht ins Kino.

Er geht spazieren und ins Kino.

Er geht spazieren. Sie geht spazieren.

Er und sie gehen spazieren.

3. Die koordinierenden Konjunktionen ermöglichen es, daß man Nebensätze gleichen Grades (auch verkürzend) aneinanderreicht:

Er hat gelesen, daß dieses Volk eine hohe Kulturstufe hatte.

Er hat gelesen, daß dieses Volk eine der ältesten Schriftsprachen hatte.

Er hat gelesen, daß dieses Volk eine hohe Kulturstufe und eine der ältesten Schriftsprachen hatte.

4. Einige Konjunktionen (z. B. *und*, *aber*, *doch*, *jedoch*) stehen auch vor einem in der Oberfläche syntaktisch abgeordneten Satzglied:

Er wollte Gewißheit haben, und möglichst noch heute. Sie hat studiert, aber nur drei Jahre.

In dieser Verwendung entsprechen die Sätze mit Konjunktion einerseits in der Bedeutung den Sätzen ohne Konjunktion (entweder abgesondert oder in den Satz integriert); andererseits bleibt die spezifische Bedeutung der Konjunktion erhalten, die in solchen Fällen zugleich syntaktisch verknüpft und kommunikativ (im Mitteilungswert) aufgliedert (in zwei Zentren). Es handelt sich um eine elliptische Ausdrucksweise, die gewählt wird, um Wiederholungen zu vermeiden.
[...]

Alphabetische Liste zum syntaktischen und semantischen Gebrauch der Konjunktionen

aber

Koordinierend (HS, NS, SG). Adversativ. Zuweilen mit doch (nach aber) oder wohl (vor aber).

Sie war klein, aber er war groß.
Er wußte, daß er die Prüfung bestanden hatte, aber daß er noch viel arbeiten mußte.
Sie kannte ihn nicht, aber seinen Bruder.
Er war kein guter Läufer, aber doch ein guter Schwimmer (... , wohl aber ein guter Schwimmer).

Anmerkungen:

(1) Die adversative Bedeutung von *aber* schließt keine Unverträglichkeit ein; *vielmehr* setzt aber eine Verträglichkeit der Konjunktbedeutungen voraus. *Aber* drückt einen Gegensatz erst auf der Basis bestimmter Gemeinsamkeiten aus. Bei direkter Gegenüberstellung (und Korrektur des 1. Konjunks) nach einer syntaktischen Negation steht nicht *aber*; statt dessen *sondern* (vgl. dort).

Das Kleid ist nicht rot, aber blau.
Das Kleid ist nicht rot, sondern blau

(2) Auf der Grundlage der adversativen Bedeutung von *aber* sind 2 Varianten zu unterscheiden

(a) Es wird eine semantische Opposition zwischen den beiden Konjunkten ausgedrückt (= hingegen):

Peter ist nicht dumm, aber faul.

Peter ist in Leipzig, aber Inge ist in Berlin.
(b) Es wird eine Behauptung entgegen andersartigen Erwartungen ausgedrückt, die Opposition wird von außerhalb der Konjunktbedeutungen in diese hineingetragen; es handelt sich um eine restriktive Bedeutung (*wider Erwarten, allein, allerding(s)*):

Auf dem Tisch lagen keine Bücher, aber Zeitungen.

Er ist zu ihm gegangen, aber er hat ihn nicht angetroffen.

und

Koordinierend (HS, NS, SG). Kopulativ.

Er geht ins Konzert, und seine Tochter geht ins Theater.

Er wußte, daß er die Diplomprüfung gut bestanden hatte und daß er eine Aspirantur aufnehmen konnte.

Sie und ihre Freundin wohnen im Hotel.

Anmerkungen:

(1) Nach einigen Wendungen kann ein mit *und* angefügter Aussagesatz oder Imperativsatz einen daß-Satz bzw. eine Infinitivkonstruktion ersetzen.

Es fehlte nicht viel und das Kind wäre aus dem Fenster gefallen (= Es fehlte nicht viel (daran), daß das Kind aus dem Fenster gefallen wäre.) Er ist imstande und betrügt seine Kollegen. (= Er ist imstande, seine Kollegen zu betrügen.)

Ebenso: etwas wagen und..., so freundlich sein und..., jemandem helfen und ...

(2) Die Konjunktion *und* kann über ihre kopulative Bedeutung hinaus Sätze verbinden, deren Konjunktbedeutungen in anderen Verhältnissen zueinander stehen.

So kann sie – abhängig von den jeweiligen Konjunktbedeutungen – z. B. ausdrücken:

(a) ein temporales Verhältnis (der Aufeinanderfolge):

Peter heiratete Inge, und sie bekamen ein Kind.

Peter heiratete Inge, und danach bekamen sie ein Kind

(b) ein lokales Verhältnis:

Inge ist in der Küche, und sie bäckt Kuchen.

Inge ist in der Küche, und dort bäckt sie Kuchen.

(c) ein direktionales Verhältnis:

Die Tür war offen, und es zog.

Die Tür war offen, und von dort zog es.

- (d) ein explanatives Verhältnis:
Die Zahl 5 ist eine Primzahl, und sie ist nur durch 1 und durch sich selbst teilbar.
Die Zahl 5 ist eine Primzahl, und deshalb ist sie nur durch 1 und durch sich selbst teilbar
- (e) ein instrumentales Verhältnis:
Peter arbeitete fleißig und bestand die Prüfung.
Peter arbeitete fleißig, und dadurch bestand er die Prüfung.
- (f) ein konditionales Verhältnis (dabei im 1. HS Imperativ, im 2. HS Präs. oder Fut.):
Geh nach Hause, und du wirst sehen, daß du Besuch hast!
Wenn du nach Hause gehst, wirst du sehen, daß du Besuch hast.
- (g) ein modales Verhältnis im Sinne der steigernden Wiederholung (und zwischen Adjektiven im Komparativ):
Steiler und steiler wurde der Weg. Er sprach lauter und lauter.
- (h) ein konzessives Verhältnis:
Peter ist herzkrank, und er raucht sehr viel.
Peter ist herzkrank, und trotzdem raucht er sehr viel.
- (i) ein konsekutives Verhältnis:
Die Schleuse wurde geöffnet, und das Schiff konnte weiterfahren.
Die Schleuse wurde geöffnet, so daß das Schiff weiterfahren konnte.
- (3) Zur Verbindung von SG dient vereinzelt statt *und* auch *sowie*.

Er hat Romane, Novellen und Erzählungen sowie einige Hörspiele geschrieben.

Und in der *Deutschen Grammatik* von Engel (1988) lautet die entsprechende Passage (89; 740f.; 746f.) folgendermaßen:

Textorganisatoren

T 100

Auch diese Elemente verbinden Äußerungen mit dem umgebenden Text; insofern »organisieren« sie den Text als Ganzes. Im Gegensatz zu den Verweisformen haben die Textorganisatoren jedoch eine deutlich erkennbare Eigenbedeutung. Man kann von ihnen auch nicht sagen, daß sie auf andere Textelemente verweisen. Trotzdem verlangen sie, wo immer sie auftreten, einen Kontext: einen Vortext oder einen Nachtext.

Wie Textorganisatoren funktionieren, läßt sich an der Partikel *nämlich* zeigen. Die Äußerung

Sie ist nämlich meine Lieblingskusine.

wäre unsinnig oder mindestens unverständlich, wenn nicht eine Äußerung vorausginge, in der von einem Sachverhalt die Rede ist, der mit der erwähnten Person zu tun hat, etwa:

Ich hätte sie sehr gerne mal wiedergesehen.

Der Grund für diese Äußerung wird in der nachfolgenden Äußerung *Sie ist nämlich meine Lieblingskusine* angegeben. Indem die Partikel *nämlich* so einen Kausalzusammenhang zwischen zwei Äußerungen konstituiert, setzt sie eine Voräußerung bestimmten Inhalts voraus und wirkt insofern textkonnektiv.

In den meisten Fällen verlangen Textorganisatoren eine Voräußerung, sie sind dann **linkskonnex**. Wenige Textorganisatoren verlangen aber eine Nachäußerung, sie sind damit **rechtskonnex**. Und eine noch geringere Anzahl von Textorganisatoren verlangt sowohl Vor- als auch Nachäußerung; diese Elemente sind **ambikonnex**.

Als Textorganisatoren fungieren vor allem Partikeln, gelegentlich auch mit ihnen kommutierende Wortgruppen. Einige textorganisierenden Partikeln werden im folgenden kurz mit Beispielen erläutert. Es muß vorausgeschickt werden, daß die Textorganisatoren keine eigene Wortklasse bilden; tatsächlich gehören sie unterschiedlichen Wortklassen an (vgl. dazu vor allem Teil P). Deshalb wird bei jedem nachfolgend aufgeführten Textorganisator seine Wortklasse angegeben.

aber

T 101

ist linkskonnex. Es gehört, je nach Stellung, zu den Konjunktoran (s. P 076, P 078) oder zu den Abtönungspartikeln (s. S 095). *aber* kennzeichnet einen Sachverhalt (oder eine Sachverhaltskomponente) als gegensätzlich zu einem in der Voräußerung genannten Sachverhalt oder zur Erwartung des Sprechers:

Das ist ein großzügiges Angebot. Aber ich kann es nicht annehmen.

Das ist ein großzügiges Angebot. Ich kann es aber nicht annehmen.

[...]

P3.2. Bedeutung und Gebrauch der einzelnen Konjunkturen

aber P 078
Dieser Konjunktore signalisiert einen Gegensatz.

Dieser Gegensatz muß nicht ausschließlich sein, d.h. die gehäuften Elemente können noch teilweise verträglich sein:

Er hat einen komischen Hut, aber er trägt ihn mit Würde.

*Sie war streng, aber gerecht.
 ein keineswegs kleiner, aber irgendwie unan-
 sehnlicher Besucher*

So erweist sich der Gegensatz häufig als abgeschwächt, und der Folgeausdruck bewirkt dann lediglich eine Einschränkung des vorangehenden Ausdrucks. Diese Minderung des Gegensatzes kann betont werden durch die Partikeln *zwar* im vorangehenden und *doch* oder *wohl* im folgenden Ausdruck. Die adversative wird dann teilweise zu einer konzessiven Relation, der Gegensatz als Hinderungsgrund wird unwirksam (vgl. S 131–134):

*Sie war zwar streng, aber (doch) gerecht.
 Dieser Zug ist zwar nicht allzu schnell, wohl aber einer der bequemsten.*

Bei durch *aber* verbundenen Sätzen werden in der Regel identische Elemente nicht wiederholt, die gehäuften Elemente also verkürzt wiedergegeben:

Die Alten tranken meist Wein, aber die Jungen Bier oder Limonade.

Diese Kürzungsmöglichkeit besteht natürlich nicht, wenn zwei gehäuften Sätze keine identischen Elemente enthalten:

Das Restaurant liegt günstig, aber die Küche ist nicht zu empfehlen.

[...]

Zum Konjunktore *aber* gibt es die Konkurrenzformen *allein, d.h., doch, jedoch, nur, sondern, vielmehr*.

[...]

und P 094
 Dies ist der häufigst gebrauchte aller Konjunkturen. Er steht immer zwischen den gehäuften Elementen.

und hat fünf verschiedene Bedeutungen.

(1) Der Konjunktore *und* signalisiert **gemeinsame Geltung** zweier gehäuften Elemente:

Das Gericht schlug einen Vergleich vor, und der Kläger nahm ihn an.

Er stimmte zu, weil er Ruhe haben wollte und niemand an einer weiteren Auseinandersetzung interessiert schien.

Wir wünschen dir viel Glück im Beruf und im privaten Leben.

Er verlor Geld und Vertrauen.

Man sah den Mückenschwarm auf und niederschweben.

Wie die Beispiele zeigen, kann *und* Elementen beliebigen Umfangs und beliebigen syntaktischen Ranges verbinden; Bedingung bleibt nur, daß die gehäuften Elemente gleichartig und gleichrangig sind.

Wenn *und* gemeinsame Geltung signalisiert, konkurriert es mit *sowie* und mit *sowohl ... als (auch)*. Dabei ist *und* stilistisch neutral und damit in beliebigen Textsorten verwendbar, während die konkurrierenden Konjunkturen stilistisch gehoben sind und vor allem in geschriebener Sprache vorkommen. Ein weiterer Unterschied besteht darin, daß der Konjunktore *und* die gemeinsame Geltung der gehäuften Elemente in neutraler Weise signalisiert, während dieses Merkmal durch *sowohl ... als (auch)* bei beiden Elementen, durch *sowie* beim zweiten Element hervorgehoben wird.

Gelegentlich findet sich *und* am Satzanfang. Der Punkt, der den vorausgehenden Satz abschließt, könnte vermuten lassen, daß *und* hier nicht zwei gleichartige und gleichrangige Elemente verbindet. Aber in solchen Fällen –

Hugo lachte laut auf, alle wandten sich ihm zu. Und niemand bemerkte, daß sich Daniela derweil am Bücherschrank zu schaffen machte.

u.ä. – ist die Verbindungsfunktion des Konjunktors stärker als der Punkt, die Definition ist also erfüllt. Selbst wenn Textabschnitte, Kapitel, ganze Romane, ja Romantitel – vgl. *Und führen, wohin du nicht willst ...* – mit *und* beginnen, liegt kein Verstoß gegen die gegebene Definition vor: Der Autor will durch solche Formulierungen erreichen, daß ein Vorgängersatz hinzugedacht wird, und auf diese Art beim Hörer die Vorstellung einer fiktiven Welt bewirken, auch wenn nicht jedes Element dieser Welt sprachlich realisiert ist.

(2) Konditional: *und* verbindet Sätze, von denen der erste die **Bedingung** für das Geschehen des zweiten Satzes nennt. Dabei steht das finite Verb des bedingenden ersten Satzes häufig im Imperativ:

Trinken Sie aus, und Sie werden Bescheid wissen.

Aber auch andere finite Verbformen sind im ersten Satz möglich:

Sie drücken den roten Knopf, und in zwei Minuten ist der Film entwickelt.

Man braucht nur auf den roten Knopf zu drücken, und der Film ist in zwei Minuten entwickelt.

Solche Satzfolgen entsprechen Konditionalgefügen wie

Wenn Sie austrinken, werden Sie Bescheid wissen.

usw.

Gegenüber solchen »normalen« konditionalen Satzgefügen wirken die genannten durch *und* verbundenen Satzhäufungen lebendiger und unmittelbarer.

Der Konjunktoren *und* ist, wenn er in konditionaler Bedeutung verwendet wird, nicht gegen die Konjunktoren *sowie, sowohl ... als (auch)* austauschbar (wohl aber gegen den Subjunktoren *wenn*).

(3) Adversativ: *und* verbindet Sätze, die **gegensätzliche Sachverhalte** beschreiben:

Alle kümmerten sich um die Verwundeten, und dieser Mensch jammerte nur über sein demoliertes Auto.

Adversatives *und* ist bedingt gegen die Konjunktoren *aber, allein, d.h., doch, jedoch, nur, sondern* austauschbar. *und* hat die zuzätzliche Funktion, daß auf diese Art Verwunderung, Verärgerung, Empörung zum Ausdruck gebracht werden kann (bei den übrigen adversativen Konjunktoren ist dies nicht in derselben Weise der Fall).

(4) Graduativ: *und* kann gleichlautende Komparativformen eines Adjektivs verbinden und dadurch eine **unbegrenzte Steigerung** ausdrücken:

Der Lärm wurde lauter und lauter.

Diese Formulierung ist austauschbar gegen die Wortgruppe *immer + Adjektiv* im Komparativ:

Der Lärm wurde immer lauter.

Diese Form ist stilistisch neutral, während die *und*-Konstruktion intensiver wirkt und darauf hindeutet, daß eine geltende Norm oder eine bestehende Erwartung überschritten wurde.

(5) In einer letzten Verwendungsweise kann *und* zwei Sätze verbinden, von denen der jeweils **zweite den wesentlichen Inhalt** wiedergibt, während der **erste dem Ausdruck der Höflichkeit oder der Modifikation** des Hauptgeschehens dient und ebenso durch ein Adverb oder eine sonstige Angabe wiedergegeben werden könnte:

Sei so gut und gib mir mal das Salz.

Er war so freundlich und erklärte mir die Maschine noch einmal.

Es fehlte nicht viel und die Gase hätten sich entzündet.

Sie ist imstande und macht die Arbeit alleine.

Die alternativen »adverbialen« Formulierungen lauten:

Gib mir bitte mal das Salz.

Er erklärte mir freundlicherweise die Maschine noch einmal.

Die Gase hätten sich beinahe entzündet.

Sie macht die Arbeit am Ende alleine.

Ein erster Blick in die vorangehenden Darstellungen vermag bereits zu zeigen, wie unterschiedlich die grammatikalischen Phänomene sind, die mit einer bestimmten sprachlichen Form assoziiert werden. Daß diese Differenzen nicht nur in der (für eine unter Berücksichtigung fremdsprachendidaktischer Gesichtspunkte konzipierte Grammatik auch wichtige) Frage nach der Schwerpunktsetzung bei der Auswahl und Beschreibung grammatikalischer Strukturen wurzeln, sondern tieferliegende theoretische Gründe haben, werden wir im folgenden zu explizieren versuchen.

Die Darstellung und Erläuterung der syntaktischen Funktionen der Konnektoren (nach der Terminologie des Autors *Konjunktoren*) *und* und *aber* bei Nieder zeichnet sich vor allem durch die (implizite) Annahme aus, daß die ihnen zugeschriebene Funktion der Konnektivität lediglich auf der Satzebene operiert. Die satzgrammatikalische Einschränkung dieser Funktion steht jedoch mit dem (laut Autor) von dieser Grammatik angestrebten Ziel, »textgrammatische Gesichtspunkte« bei der Konzipierung des

Werkes besonders zu berücksichtigen (vgl. Nieder 1990: 233), im Widerspruch. Die dieser Darstellung zugrunde liegenden theoretischen Grundlagen entsprechen vielmehr den Modellen der traditionellen Grammatik, wo Konnektoren v.a. anhand ihrer auf der Oberflächenstruktur der Sätze beobachtbaren (satz-)syntaktischen Funktionen untersucht werden (vgl. Dorfmueller-Karpusa 1982: 100ff.). Der Zielvorstellung der Grammatik widerspricht auch der Umstand, daß, obwohl die vom Autor zum Belegen des theoretisch beschriebenen Sachverhalts angeführten Beispielsätze aus einem (literarischen) Text (UG = *Die unendliche Geschichte*) stammen, die zur Textkonnexion und -kohärenz entscheidend beitragenden Funktionen und Bedeutungen der Konnektoren in der Darstellung unberücksichtigt bleiben.¹

Neben der syntaktischen Funktion der Verbindung (von Sätzen oder Wörtern) schreibt der Autor *und* und *aber* weitere semantische Merkmale zu. *Und* charakterisiert sich demnach durch das Merkmal der Kopulativität, *aber* seinerseits durch die Merkmale der Modalität (!) und der Adversativität. Über die Korrektheit und Vollständigkeit der vom Autor durchgeführten Beschreibung des semantischen Gehalts dieser Wörter ließe sich bereits unter sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten streiten, das wollen und können wir an dieser Stelle nicht tun (s. Kap. 2 und 3). Hervorgehoben sei hier lediglich die Tatsache, daß die vom Autor vorgeschlagene semantische Charakterisierung von *und* und *aber* im wesentlichen (abgesehen vom Merkmal der Modalität bei *aber*) auf den von der wahrheitsfunktionalen Semantik den entsprechenden

logischen Partikeln zugeordneten Bedeutungsmerkmalen basiert (vgl. Posner 1979: 345–385).

Auch bei Helbig/Buscha wird darauf hingewiesen, daß die koordinierenden Konjunktionen nicht nur eine syntaktische Beziehung herstellen, »sondern auch dazu [beitragen], die durch sie verbundenen Teile (Konjunkte) in ein bestimmtes semantisches Verhältnis zueinander zu setzen« (Helbig/Buscha 1989: 449). Anders als bei Nieder reduzieren indes Helbig/Buscha die Bedeutung der natursprachlichen Konnektoren *und* und *aber* nicht auf die von der wahrheitsfunktionalen Semantik für die logischen Partikel postulierten Eigenschaften. Für *aber* sind auf der Grundlage seiner adversativen Bedeutung zwei verschiedene Bedeutungsvarianten zu differenzieren: a) *Aber* signalisiert eine semantische Opposition zwischen den beiden Konjunkten; b) *Aber* signalisiert eine Opposition zwischen einer Präsupposition (oder Erwartung) und dem in einem der Satzteile/Sätze dargestellten Sachverhalt. Für *und* konstatieren die Autoren über seine kopulative Bedeutung hinaus neun weitere Bedeutungsmerkmale: ein temporales *und*, ein lokales *und*, ein direktionales *und*, ein explanatives *und*, ein instrumentales *und*, ein konditionales *und*, ein modales *und*, ein konzessives *und* und ein konsekutives *und*. Diese *bedeutungsmaximalistische* Beschreibung wird allerdings durch den Hinweis relativiert, daß die dargestellten inhaltlichen Verhältnisse zwischen den durch *und* verknüpften Konjunkten keine einfache Funktion der Konnektiva und auch keine einfache Funktion der Konjunktbedeutungen sind. Diese Bemerkung trägt der in der

1 Das gilt auch für den dritten Teil der Grammatik *Textstrukturen* (Abs. 469–566), der laut Verfasser »Anregungen der Textgrammatik [aufgreift] und versucht, sie ansatzweise für die Sprachverwendung bewußt zu machen« (Nieder 1990: 235).

Literatur noch nicht gelösten Frage nach der semantischen Struktur der natur-sprachlichen Konnektoren (und im allgemeinen der fundamentalen Frage, welche Bedeutungskomponenten eines geäußerten Ausdrucks auf seine semantische Bedeutung zurückzuführen und welche dem Äußerungskontext zuzurechnen sind) Rechnung (vgl. Posner 1979, Levinson 1990: 111ff.).

Trotz der (teilweisen) Berücksichtigung pragmatischer Aspekte¹ bei der semantischen Charakterisierung von *und* und *aber* schließt die Darstellung diskurs- bzw. konversationsanalytische Eigenschaften dieser Konnektoren völlig aus. Die Grundeinheit der Beschreibung ist auch hier nicht der Text oder die Äußerung, sondern der Satz, was die Autoren nicht dazu veranlaßt zu haben scheint, die der Beschreibung zugrunde liegenden sprachlichen Daten, oder besser: die zur Illustration der theoretisch beschriebenen sprachlichen Erscheinungen gewählten Satzbeispiele, aus einem Corpus von »authentischen« mündlichen oder schriftlichen Texten zu gewinnen. Diese sind offenbar das Resultat der linguistischen Introspektion der Autoren.

Zu teilweise ganz anderen Ergebnissen bezüglich der Funktion und Bedeutung der Konnektoren *und* und *aber* kommt Engel (1988). Konjunkturen (nach der Terminologie des Autors) wird nicht nur eine satzverbindende, sondern auch eine

textkonnektive Funktion zugeschrieben. Sie gehören demnach (neben Partikeln und Repräsentanten anderer Wortklassen) zur (syntaktischen) Kategorie der Textorganisatoren, deren Hauptfunktion darin besteht, »Äußerungen mit dem umgebenden Text [zu verbinden]« (1988: 89). Von textsyntaktischer Bedeutung für eine Subkategorisierung der Textorganisatoren ist hierbei die Tatsache, daß sie immer (mindestens) eine Bezugsäußerung verlangen. Je nachdem, ob es sich um eine Vor- oder eine Nachäußerung handelt, sind sie entsprechend rechts- bzw. links-konnex. Wenn sie sowohl eine Vor- als auch eine Nachäußerung verlangen, gehören sie der Subkategorie der Ambikon-nexe an. In dieser Funktion weist *aber* laut Autor zwei mögliche Bedeutungen (Subfunktionen?) auf, die im wesentlichen den von Helbig/Buscha für diesen Konnektor beschriebenen entsprechen: *aber* kann demnach entweder zwei Sachverhalte (Adversativität auf der propositionalen Ebene) oder einen Sachverhalt und die Erwartung des Sprechers (die adversative Relation besteht hier also zwischen der Proposition und dem Inhalt einer unausgesprochenen Präsupposition) relationieren. Daß die textkonstitutive Funktion von *aber* nicht auf diese beiden Aspekte reduzierbar ist, werden wir im nächsten Kapitel nachzuweisen versuchen.

1 Hinsichtlich der Erkenntnisse kommunikativ-pragmatischer Forschungsrichtungen vertreten die Autoren die – wie ich meine richtige – Auffassung, da diese nur insofern berücksichtigt werden müssen, »soweit sie gesichert [scheinen] und deutliche Bezüge zu morphosyntaktischen Erscheinungen erkennen [lassen]« (Helbig/Buscha 1990: 198f.). Dieser Prämisse folgend sollten jedoch bei der linguistischen Beschreibung der Konnektoren in größerem Maße pragmatische Faktoren berücksichtigt werden. Denn man kann ziemlich einfach zeigen, da die linguistische Beschreibung von Morphemen und Lexemen oft auf konversationale Inferenzen referieren muß. Dies gilt v.a. für die Diskurspartikeln (*also, so* etc.), da für sie bei einigen Verwendungsweisen keine andere Analysemöglichkeit besteht (vgl. hierzu Heringer 1988: 730–754). Das gilt aber auch – wie wir im nächsten Kapitel darzulegen versuchen werden – für die Verwendung von *und* und *aber* in Alltagsgesprächen.

Unerklärlicher erscheint mir die Tatsache, daß der Autor keine der – wie wir sehen werden – zahlreichen und gut analysierten textorganisatorischen Funktionen des Konnektors *und* als Gegenstand der Beschreibung in Betracht gezogen hat. *Und* wird lediglich als (Satz-) Konjunktör betrachtet (und thematisiert). Hierbei entscheidet sich der Verfasser allerdings für eine bedeutungsmaximalistische Analyse der semantischen Dimensionen dieses Wortes, die über die (syntaktische) Funktion der Konjunktivität vier weitere Bedeutungsmerkmale umfaßt: ein konditionales *und*, ein adversatives *und*, ein graduatives *und* und ein *und*, das zwei Sätze verbindet, von denen der jeweils zweite den wesentlichen Inhalt wiedergibt, während der erste dem Ausdruck der Höflichkeit oder der Modifikation des Hauptgeschehens dient. Wie wir sehen, entspricht diese Bedeutungsanalyse nur teilweise den von Helbig/Buscha in ihrer (auch bedeutungsmaximalistischen) Darstellung für *und* postulierten Bedeutungsmerkmalen (beide stimmen nur in den Bedeutungsmerkmalen der Konjunktivität und der Konditionalität überein). Bei der Bedeutungsanalyse von *aber* zeigt sich der Autor jedoch paradoxerweise einer bedeutungsminimalistischen Position¹ verpflichtet: *aber* besitzt nach Engel (außer der Funktion der Konjunktivität) lediglich das semantische Merkmal der Adversativität, das unter gewissen Umständen (welchen?) eine eher konzessive Konnotation annehmen kann.

Die Ergebnisse dieser kurzen kontrastiven Analyse über die Beschreibung der Funktionen und Bedeutungen der deutschen Konnektoren *und* und *aber* in drei Grammatiken des Deutschen (als Fremd-

sprache) lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- (i) Die Beschreibung der Funktion und Bedeutung der Konnektoren in den drei hier behandelten grammatischen Darstellungen weisen z.T. erhebliche Unterschiede auf.
- (ii) Diese Unterschiede betreffen einerseits den Umfang der Informationen. Andererseits sind aber auch wichtige qualitative Differenzen hinsichtlich der dargestellten Regelmäßigkeiten zu konstatieren.
- (iii) Letztere sind vor allem auf drei zentrale Faktoren zurückzuführen:
 - a) auf theoretische Unterschiede bezüglich der der jeweiligen Beschreibung zugrundeliegenden Sprachauffassung und infolgedessen auch hinsichtlich des Beschreibungsgegenstandes (welche »Sprache«?) und der Grundeinheit der Beschreibung;
 - b) auf methodologische Unterschiede bezüglich der Datengewinnung;
 - c) auf methodologische Unterschiede bezüglich der Erschließung und Analyse sprachlicher Regelmäßigkeiten.
- (iv) In Bezug auf die grammatikalische Beschreibung der Konnektoren *und* und *aber* lassen sich im allgemeinen folgende Differenzen feststellen:
 - a) auf der syntaktischen Beschreibungsebene unterscheiden sich solche Darstellungen, die »nur« satzsyntaktische Aspekte zu ihrem Beschreibungsgegenstand machen (cf. Nieder, Helbig/Buscha), von solchen, die auch text- bzw. diskursyntaktische Funktionen betrachten (cf. Engel);

1 Eine bedeutungsmaximalistische Analyse finden wir z. B. bereits bei Rieser/Poch (1976). Die Autoren unterscheiden folgende Arten von *aber*: indirektes theoretisches Widerspruchs-*aber*; direktes Widerspruchs-*aber*; normatives Widerspruchs-*aber*; intentionales Widerspruchs-*aber* und Bewertungsgegensatz-*aber*.

b) auch auf der semantisch-pragmatischen Ebene sind zwei (konkurrierende) Beschreibungsstrategien zu verzeichnen: einer Konzeption, die mit der Annahme eindeutiger Wortbedeutungen auszukommen glaubt – die im Fall der natursprachlichen Konnektoren ihre Bedeutung gar auf die wahrheitsfunktionalen Werte der logischen Partikeln reduziert (vgl. Nieder) –, steht eine Konzeption gegenüber, die von der Annahme reichhaltigerer, z.T. auch mehrdeutiger Wortbedeutungen ausgeht und (teilweise) auch Aspekte des Wortgebrauchs in die Bedeutungsanalyse integriert (vgl. Helbig/Buscha und z.T. auch Engel).

Angesichts der in unserem kurzen Vergleich festgestellten quantitativen und qualitativen Divergenzen hinsichtlich der mit den Konnektoren *und* und *aber* assoziierten sprachlichen Phänomene stellt sich unter Berücksichtigung fremdsprachendidaktischer Gesichtspunkte die zentrale Frage, die Ergebnisse welcher der dargestellten Beschreibungsstrategien eine bessere Grundlage für den Aufbau einer Lernergrammatik als notwendiger Voraussetzung für die Befähigung des Lerners zur kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache zu bieten vermögen. Bevor wir versuchen, (ansatzweise) eine Antwort auf diese Frage zu geben, sollen nun im folgenden Kapitel die wichtigsten Ergebnisse einiger kommunikativ-pragmatisch orientierter Arbeiten über die Funktion und Bedeutung der hier behandelten Konnektoren

im mündlichen Sprachgebrauch präsentiert und ihre Relevanz für die Zwecke der Fremdsprachenvermittlung sondiert werden.

2. Dimensionen der Konnektivität: zur Verwendung von Konnektoren in Alltagsgesprächen

In Arbeiten neuerer linguistischer Richtungen, die über die traditionelle Wort-Satz-Grammatik hinaus den Blick auf eine »Text- bzw. Dialoggrammatik« eröffnen, sind die natursprachlichen Konnektoren als explizite Formen der Konnexion zu einem der zentralen Untersuchungsgegenstände geworden. Dies spiegelt sich schon quantitativ in der nicht geringen Zahl von Einzeluntersuchungen wider, die in den letzten 15 Jahren erschienen sind,¹ äußert sich aber auch in neuen Aspekten, unter denen Konnektoren in der heutigen Forschung untersucht und beschrieben werden, und nicht zuletzt – wie wir gesehen haben – in der zunehmenden Berücksichtigung der Ergebnisse dieser Untersuchungen bei der Konzipierung grammatischer Handbücher.

Ohne auf die theoretische Grundfrage eingehen zu wollen, welcher der heute innerhalb der Pragmatik existierenden Ansätze ein besseres Instrument zur Analyse der Verwendung natursprachlicher Konnektoren in der Alltagskommunikation darstellt, sollen einige innerhalb dieses linguistischen Paradigmas geltenden Grundannahmen sowie die wichtigsten (und als sicher geltenden) Ergebnisse der auf ihnen basierenden Untersuchungen zur Funktion und

1 An Einzeluntersuchungen zu den Konnektoren seien auswahlweise die Arbeiten von Lang (1979), Posner (1979), die in Fritsche (ed.) (1982) gesammelten Aufsätze, Pasch (1983) (1986), Primatarowa-Miltschewa (1986), Rubattel (1987), Rudolph (1987), Petter (1985), Rösner (1991), Schiffrin (1986) (1987), Quasthoff (1979a, b), van Dijk (1979) und die in den *Cahiers de Linguistique Française* erschienenen Ergebnisse der von E. Roulet dirigierten Arbeitsgruppe genannt.

Bedeutung von *und* und *aber* kurz skizziert werden.

Der gemeinsame Nenner und zugleich das methodologische Grundprinzip der pragmatischen Ansätze ist v.a. die Tatsache, daß sie die Phänomene der Sprache von Texten her verstehen, »da eine natürliche Sprache nur in Texten gebraucht wird«¹. Grundeinheit der linguistischen Beschreibung ist – wie bereits erwähnt – nicht der Satz, sondern die *Äußerung*. Hinsichtlich des sprachlichen Phänomens der Konnexion folgt hieraus zunächst die grundsätzliche Annahme, daß die Konnektoren der Verknüpfung und Relationierung von Äußerungen dienen. Eine Analyse der Verwendung von Konnektoren in der mündlichen Interaktion muß konsequenterweise vor allem der Tatsache Rechnung tragen, daß Äußerungen, anders als Sätze, komplexe Sprachakte darstellen, die, wie seit Austin hinlänglich bekannt ist, nicht nur *Welt beschreiben* (propositionaler Akt), sondern mit denen gleichzeitig *Handlungen vollziehen* werden (illokutiver Akt). Die Analyse authentischer Dialoge hat sogar gezeigt, daß die letztere Komponente die entscheidende Rolle bei der Verknüpfung von Redebeiträgen spielt, denn »l'enchaînement des répliques [en dialogues effectifs, E.H.] se fonde généralement moins sur ce qu'a dit le locuteur que sur les intentions qui, selon le destinataire, l'auraient amené à dire ce qu'il a dit« (Ducrot 1979: 22). Dabei ergibt sich die Illokution aus einem Zusammenspiel sprachlicher (syntaktisch-semantischer), situativer (struktureller)² und dialog-pragmatischer Faktoren.

Letztere können Annahmen über das Vorwissen, die Einstellungen, Erwartungen und Absichten der Gesprächspartner umfassen. Die Relationen zwischen Äußerung und Gegenäußerung werden also durch äußerst verschiedene innerwie außersprachliche Momente determiniert, die alle in die Erklärung der Konnektoren als explizite Formen der Konnexion einzubeziehen sind, da diese offenbar sowohl auf textueller wie extratextueller Ebene funktionieren können.

Konnektoren der Alltagssprache können somit unter drei grundsätzlichen Gesichtspunkten beschrieben werden (vgl. auch Petter 1985: 31–44):

- 1) Von einem *logisch-semantischen Standpunkt* aus kann die Art der Beziehung untersucht werden, die ein Konnektor zwischen *explizit realisierten* und/oder *präsupponierten* Propositionen herstellt. Konnektoren fungieren dann meistens als Argumentationspartikeln (vgl. Ducrot 1980: 98ff., Moeschler 1985: 368ff.), indem sie sich als Marker konventioneller Implikaturen präsentieren: der Konnektor X gibt uns Instruktionen für die Interpretation der Argumentation Y (vgl. 2.1–2.2).
- 2) Von einem *gesprächspragmatischen Standpunkt* aus wird die Beziehung untersucht, die ein Konnektor zwischen zwei Sprechakten zum Ausdruck bringt. Konnektoren fungieren dann als Mittel zur Strukturierung der Rede als Handlung (vgl. 2.1–2.2).
- 3) Von einem *diskursanalytischen Standpunkt* aus fungieren die Konnektoren als Gliederungssignale und Diskursstrukturierungsmittel, welche den Ge-

1 Weinrich (1993: 17). Zum gegenwärtigen Interesse an der Pragmatik vgl. auch Levinson (1990: 36ff.).

2 Die Analyse situativer Faktoren versucht der Tatsache Rechnung zu tragen, daß die Dialogeinheiten hierarchisch strukturiert sind, so daß die Position, die ein bestimmter Sprechakt in der Diskursstruktur einnimmt, dessen Interpretation entscheidend bestimmen kann (vgl. Moeschler 1985: 368ff.).

sprächsverlauf organisieren (vgl. 2.1–2.2 und Gülich 1970, Tiittula 1993: 123ff.).

Die (eher heuristische) Differenzierung dieser drei Gesichtspunkte, unter denen das sprachliche Phänomen der Konnektivität mittels Konnektoren untersucht werden kann, soll jedoch nicht zu der voreiligen Schlußfolgerung führen, es handele sich bei den (unter dem jeweiligen Gesichtspunkt) festgestellten Regularitäten um voneinander unabhängige, isoliert vorkommende Funktionen. Wie wir im folgenden für *und* und *aber* feststellen werden, kann das Vorkommen eines und desgleichen Konnektors gleichzeitig Verknüpfungsfunktionen auf verschiedenen Konnexionsebenen ausüben.¹

2.1 UND

Von einem satzgrammatischen Standpunkt aus fungiert *und* als Satzkonnektor, der auf der syntaktischen Ebene (syntaktisch) gleichwertige Elemente verknüpft und sie auf der logisch-semanticen Ebene in einer bestimmten Bedeutung relationiert.

Auf die Tatsache, daß *und* auch andere Funktionen haben kann als die syntaktische Verknüpfung von Elementen auf der Satzebene und die Kennzeichnung der logisch-semanticen Beziehungen, hat man in letzter Zeit in vielen diskurs- bzw. konversationsanalytischen Arbeiten aufmerksam gemacht. Schiffrin (1986, 1987) hat bei ihren Untersuchungen der Diskursfunktion von *and* festgestellt, daß es in der Rede zwei verschiedene Rollen einnehmen kann: 1) Es ist ein strukturel-

les Mittel für die Textherstellung, indem es gedankliche Einheiten (*ideas units*; vgl. Schiffrin 1987: 50ff.) auf lokaler (= Verknüpfung von zwei Einheiten) und globaler Ebene (= Verknüpfung von einer Einheit mit der Textstruktur) verbindet. 2) Es hat pragmatische Wirkung als Marker für die Kontinuität in der kommunikativen Interaktion.

Wenn wir nun die erste von Schiffrin angeführte Diskursfunktion von *und* betrachten, so lassen sich dabei aus einer satzgrammatischen Perspektive verschiedene Verbindungen von Abbildern der Sachverhalte der außersprachlichen Welt auf propositionaler Ebene unterscheiden. Aus der Perspektive der Diskursproduktion handelt es sich jedoch dabei zugleich um eine Strukturierung der Rede, d.h. um die Koordination der gedanklichen Einheiten zur Bildung eines Textes:

A warum haste denn gelacht?

B was?

C weil wir hatten

B na ich konnte mich nicht mehr halten, das waren doch irgendwelche Juraskripte, nicht?

C das waren Juraskripte, wir hatten einen furchtbar netten Lehrer der war wir dachten die ganze zeit daß er en so richtigen Juraabschluß hatte aber der war ein gewöhnlicher Ökonom von hier der sich dann auf solche juristischen Fragen des Geschäftsbereichs spezialisiert hatte UND also UND er unterrichtete das lebhaft UND das waren solche stunden die mir sehr gefielen UND ich kann mich noch daran erinnern wie ich begann zu erzählen von meiner Zeit an der Handelsschule UND wie der Mika dann so Bischen schüchtern sagte daß ja aber daß ich war so besessen daß ich dort an der

1 Er kann z. B. gleichzeitig zur Textstrukturierung (= metadiskursive Funktion) und zur Relationierung zweier Sprechakte (= gesprächspragmatische Funktion) beitragen (vgl. hierzu Tiittula 1993: 126). Anders dagegen bei v. Dijk (1979). Der Autor verwendet den Terminus *semantic connectives* für Konnektoren, die Relationen zwischen Propositionen ausdrücken, und *pragmatic connectives* für Konnektoren, die (nur) die Funktion haben, Sprechakte zu relationieren.

Handelsschule gern war [Beispiel aus: Tiittula (1993: 138–139)]

Im obigen Beispiel relationiert das letzte *und* die folgende Äußerung mit einem weiter zurückliegenden Teil der Erzählung, in dem C von seinem Gespräch mit B erzählt. Es verbindet also zwei Episoden auf einer globalen Ebene des Dialogs, während *und* in den anderen beiden Fällen auf lokaler Ebene funktioniert.

Zur Diskursfunktion von *und* gehört allerdings nach Schiffrin lediglich, daß er die betreffende Einheit mit einer strukturell äquivalenten im vorangehenden Diskurs verbindet; er enthalte aber selber keine Information darüber, welche Einheiten miteinander verknüpft und wie sie funktional relationiert werden; die Konkretisierung dieser Faktoren hänge ausschließlich von der textuellen Information ab (Schiffrin 1986: 50ff., 1987: 141ff.). Gegen diese These spricht die Tatsache, daß, obwohl in vielen Fällen die Verbindung zwischen zwei Einheiten auch ohne die Verwendung von *und* hergestellt werden kann, die verknüpften Einheiten erst durch die Wirkung dieses Konnektors eine bestimmte funktionale Relationierung erlangen. So kann ein Sprecher durch die Verwendung von *und* zum einen praktisch jeden Redebeitrag anschließen und dabei eine Kontinuität im Thema suggerieren, die der Redebeitrag eigentlich nicht aufweist. Zum anderen kann ein Beitrag als Zusammenfassung und daher auch als Schlußfolgerung präsentiert werden, wobei sich der Sprecher in der Funktion seines Beitrags nicht so eindeutig festlegt, wie dies bei der Verwendung eindeutig schlußfolgernder Partikel (wie z. B. *denn*) der Fall wäre (vgl. Petter 1985: 32–36, Rösner 1991: 278–281). Diese Beobachtungen stellen die These in Frage, nach der *und* als Markierung für Sprecherkontinuität semantisch leer sei und daher in diesen Fällen funktional den anderen Füllerelementen (wie z. B.

eh, öh etc.) nahekomme (Quasthoff 1979: 39–57). Vor allem in äußerungsinitiierender Position (in den Fällen also, wo dem Konnektor eine Pause vorangeht und die vorangehende Äußerung mit einer stark fallenden Intonation abgeschlossen worden ist) kommt *und* eine entscheidende Funktion zu als Zeichen dafür, daß der Sprecher nicht einfach das Rederecht weiter behalten will, sondern die kommende Äußerung *deutlich* an das vorher Gesagte anknüpft: *und* dient in dieser Hinsicht als Kontextualisierungshinweis, dessen Funktion darin besteht, zu markieren, in welchem funktionalen Zusammenhang die verknüpfte Einheit zum vorher Gesagten steht:

A ich habe grad durchs Sprechen Französisch gelernt und gestern grad saß ich da an einer Grammatik und lernte alle möglichen komischen und einfachen diese *passé simple* und solche nur deshalb weil ich sie nun einmal können muß da ich ja auch sprechen kann obwohl man sie eigentlich überhaupt nie braucht

B ja

A an sich eine ganz dumme Situation

B UND das daß man doch sprechen kann aber dann kann man nicht erklären warum man jetzt so nen Subjunktiv gebrauchen muß oder was ähnliches [Beispiel aus Tiittula 1993: 144–145].

Im obigen Beispiel verbindet *und* das von B hinzugefügte Argument mit den von A formulierten, so daß eine zusätzliche Bestätigung der argumentativen Richtigkeit der von A geäußerten Schlußfolgerung erzielt wird.

In turninitiierender Position kommt die pragmatische Wirkung von *und* besonders deutlich zum Vorschein. In diesen Fällen markiert *und*, daß die folgende Äußerung ein Teil einer noch nicht abgeschlossenen Handlung (einer Begründung, einer Mitteilung, einer Erklärung etc.) ist. Entscheidend für die Verknüpfung mit *und* ist hierbei, »daß die Äußerung nicht nur hinsichtlich des Themas

harmonieren, sondern gleichermaßen hinsichtlich der *illokutiven Intention*« [Hervorhebungen E.H.] (Rösner 1991: 279). *Und* kann also Einheiten auf der illokutiven Ebene verbinden:

A da hatten se drei Abteile für uns reserviert nich? wir waren vierundzwanzig

B ja ja vierundzwanzig

A UND alles mußte sich mußtest du zwangsläufig mit Gepäck mit allem möglichen da rein, ne?

B ja klar

A UND die hatten s nicht mehr drauf und dreikig kein Wasser [Beispiel aus: Tiittula 1993: 146]

Indem eine abgebrochene Handlung nach einer (Neben-)Sequenz eines anderen Sprechers mittels *und* wiederaufgenommen werden kann (wie im obigen Beispiel), kommt diesem Konnektor in turninitiierender Position eine weitere Funktion zu: er dient zugleich der Strukturierung des Sprecherwechselprozesses. Das letzte Beispiel ist zugleich ein guter Beweis dafür, daß die diskursive Verwendung des Konnektors *und* von funktional und strukturell sehr unterschiedlichen (oft jedoch kopräsenten) Faktoren und kommunikativen Strategien abhängig ist, welche mit denen für den schriftlichen Gebrauch charakteristischen keineswegs identisch sind. Ihre Analyse und Beschreibung erscheint daher nur im Rahmen eines am mündlichen Sprachgebrauch orientierten Beschreibungsapparates möglich.

2.2 ABER

Auch für die Verwendung des Konnektors *aber* ist in der gesprochenen Sprache

eine höhere »funktionale Belastung« als in der geschriebenen zu konstatieren. Dies ist – wie im Fall von *und* – vor allem auf die Tatsache zurückzuführen, daß dem Konnektor *aber* in der mündlichen Kommunikation solche Funktionen zukommen, die er in schriftlichen Texten nicht hat, die in der geschriebenen Sprache fehlen oder mit anderen Mitteln ausgedrückt werden.

Von einem satzgrammatischen Standpunkt aus fungiert *aber* als Satzkonnektor, der auf der syntaktischen Ebene syntaktisch gleichwertige Elemente verbindet und sie auf der logisch-semantischen Ebene in einer bestimmten (meistens adversativen) Bedeutung miteinander relationiert.¹ Darauf, daß die adversative Bedeutung beim mündlichen Gebrauch von *aber* nicht nur für logisch-semantische Relationen der auf der propositionalen Ebene denotierten Sachverhalte gilt, sondern auch für Handlungen und ihre Teilaspekte, haben die Ergebnisse einer Reihe pragmatischer Untersuchungen aufmerksam gemacht.

An französischem Material hat Petter (1985: 38) festgestellt, daß »*mais* praktisch jeden Aspekt einer vorausgehenden Handlung aufgreifen und negieren« kann. Gegenstand der Negation kann so nicht nur eine Proposition, sondern auch eine sprachliche oder nichtsprachliche Handlung des Sprechers oder des Hörers sein.²

Altenberg (1986) hat an englischem Sprachmaterial folgende redspezifischen Funktionen von *but* festgestellt:

- 1 Auch wenn hier von der »logisch-semantischen« Ebene die Rede ist, muß darauf hingewiesen werden, daß die adversative »Kernbedeutung« von *aber* keine »logische«, d. h. in seinem Wahrheitswert gründende, sondern eine konventionelle ist. Wahrheitsfunktional sind *und* und *aber* identisch (vgl. Levinson 1990: 130–131).
- 2 Die Verwendung von *aber* als Reaktion auf eine nichtsprachliche Handlung ist insofern von Belang, als sie deutlich zeigt, daß die Verwendung des Konnektors nicht immer propositionsabhängig ist.

- a) »interactive countering« (*but* dient in turninitiierender Position zur Einleitung von Einwänden oder abweichenden Meinungen);
- b) »topic shifting« (*but* signalisiert eine Abschweifung vom laufenden Diskurstopik);
- c) *but* dient zur Wiederaufnahme des Themas nach Unterbrechungen;
- d) »resting point« (*but* wird produziert, bevor der Rest der Äußerung in Einzelheiten geplant worden ist);
- e) *but* nach »disarmers« (in diesem Gebrauch spiegelt sich das »face-work« der Teilnehmer wider).¹

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Schiffrin (1987) bei ihrer Analyse der Diskursfunktionen von *but*. Ausgehend von der adversativ-konzessiven Grundbedeutung des Konnektors unterscheidet sie drei verschiedene Verwendungen:

- 1) »contrasting ideas«:
 - 1a) Markierung von referentiellem Kontrast
 - 1b) Markierung von funktionalem Kontrast (oder Kontrast auf der Ebene der Erwartungen, welche der vorangehende Redebeitrag geschaffen hat);
- 2) »contrasting actions«: Kontrastivität auf der Ebene der Handlungen bzw. ihrer Teilaspekte.

Aus diesen Listen geht bereits hervor, daß dieser Konnektor auch solche Funktionen ausübt, die nur in Dialogen möglich sind. Das gilt auch für den deutschen Konnektor *aber*: Wie die Analysen von Thim-Marbrey (1985), Blumenthal (1990) und Tiittula (1993) u. a. gezeigt haben, kann *aber* im wesentlichen die gleichen Diskursfunktionen wie sein englisches bzw. französisches Äquivalent ausüben.²

Betrachten wir nun einige dieser Verwendungen.

In beinahe allen der o.g. Fälle kann *aber* sowohl turninitiierend als auch turnintern vorkommen. Auffallend ist jedoch – wie aus den Untersuchungsergebnissen von Tiittula (1993: 153) zu ersehen ist – der recht hohe Anteil der turninitiierenden Verwendungen von *aber* in spontanen Dialogen. Dies läßt sich v.a. durch die hohe funktionale Belastung dieses Konnektors in redeenleitender Position erklären. So wie *und* kann auch *aber* in dieser Position sowohl Textkonstitutionshandlungen als auch Interaktionskonstitutionshandlungen relationieren. Auch hier gilt, daß *aber* auf beiden Ebenen zugleich funktionieren kann, wobei (im Unterschied zu *und*) die ausgeübten Funktionen in den meisten Fällen *direkt* aus der adversativen Kernbedeutung des Konnektors ableitbar sind.

Auf der gesprächspragmatischen (= interaktionskonstituierenden) Ebene signalisiert *aber* oft eine Diskordanz zwischen den Gesprächspartnern:

ABER Herr Meseburger ich würde dem allem zustimmen, was Sie da sagen äh über die Redaktion über eine gewisse Homogenität äh nur finde ich es hat mit der Frage der Existenzberechtigung des Moderators erst in zweiter Linie zu tun. [Beispiel aus: Tiittula 1993: 156]

Die signalisierte Diskordanz verweist dabei nicht immer auf ein Gegenargument, sondern *aber* kann auch signalisieren, daß der Redebeitrag des Partners für irrelevant oder fragwürdig gehalten wird, wie im obigen Beispiel. In diesem Fall bezieht sich die adversative Bedeutung von *aber* nicht primär auf die dargestellten Sachverhalte und die aus ihnen ableitbare

¹ Zitiert nach Tiittula (1993: 150).

² Hinsichtlich der Explizitheit der oppositiven Verknüpfung und der funktionalen Distribution sind jedoch signifikante interlinguale Unterschiede zu verzeichnen (vgl. Kap. 3).

Schlußfolgerung, sondern auf die illokutive Funktion der vorhergehenden Äußerung des Gesprächspartners. Diese Funktion kann *aber* auch in turninterner Position ausüben:

das war ABER nicht der Kern meine Frage ich wollte wissen, ob Sie... [Beispiel aus: Tiittula 1993: 157]

In vielen Fällen, in denen sich *aber* auf einen Sprechakt (genauer: auf seine illokutive Funktion im Diskurs) bezieht, erhält er erst durch die Verwendung von diesem Konnektor seine volle argumentative und funktionale Abgeschlossenheit (vgl. Petter 1985: 36ff.).

Einen anderen Fall interaktionskonstituierender Verwendung von *aber* stellt die in der Literatur als »disarmer *but*« (Altenberger 1986) oder »response-controlling *but*-preface« gekennzeichnete Funktion dar:

die Leute kommen in die Wirtschaftsuni weil sie nicht aufgenommen werden, nein das ist jetzt etwas zugespitzt gesagt ABER also deshalb weil sie in diese Handelsschule nicht aufgenommen werden. [Beispiel aus Tiittula 1993: 163]

Hier operiert *aber* auch auf der illokutiven Ebene. Es bezieht sich jedoch nicht auf eine bereits formulierte Äußerung des Gesprächspartners, sondern dient zur Kontrolle des verbalen Verhaltens des Gesprächspartners, indem es in Äußerungen gebraucht wird, welche die Menge der potentiellen, insbesondere negativen Reaktionen einschränkt. Typische Beispiele hierfür sind oft verwendete Ausdrücke wie z. B. *das mag lächerlich klingen, aber...; ich bin zwar kein Experte auf diesem Gebiet, aber...* Mit ihrer Verwendung reduziert der Sprecher in großem Maße die Menge der möglichen illokutiven Funktionen, welche der Hörer seiner nächsten Äußerung zuweisen kann.

Die obigen Beispiele verdeutlichen gleichzeitig die wichtigste textkonstitutive Funktion von *aber*: die Markierung

von sequenziellem Kontrast (Tiittula 1993: 157ff.). Auch hier gilt, daß *aber* in dieser Funktion sowohl turninitierend als auch turnintern verwendet werden kann.

Eine Markierung von sequenziellem Kontrast kann in der Themaprogression zweierlei bedeuten: erstens einen »speaker-return«, d.h. die Rückkehr zum früheren Thema nach einer Nebensequenz, und zweitens die Konstituierung eines neuen Themas. Hier kann *aber* sowohl vor der thematischen Verschiebung als auch vor einer Äußerung, die den thematischen Abschnitt beendet, vorkommen.

na von denen würden dann wahrscheinlich auch kaum viele können, wenn dort eine andere Sprache dominieren würde wie so wie in Kanada also es sind letztendlich nur wenige die Französisch können das ist die Sprache von zu Hause die die wichtigste ist ABER wovon wir damals auch gesprochen haben war das warum wir dann in diese Wirtschaftsuniversität gekommen sind. [Beispiel aus: Tiittula 1993: 159]

Im obigen Beispiel leitet *aber* eine Themenverschiebung ein. In dieser Funktion können die mit dem Konnektor eingeleiteten Redebeiträge verschiedene Vorstellungen der Teilnehmer darüber zum Ausdruck bringen, was das laufende bzw. zentrale Thema des Gesprächs ist (oder sein soll).

Ein besonderer Fall des sequenziellen Kontrasts ist der von Schiffrin (1987) als »funktionaler Kontrast« bezeichnete. Der Kontrast liegt hier in der funktionalen Beziehung der Äußerung innerhalb der Diskursstruktur:

A wie hat man diese Untersuchung gemacht und

B na das is das is so ne Versuch-Irrtum-Kolumne in dieser Zeitschrift, und das ist geschrieben von Olavi E Niitamo, und er hat wahrscheinlich hier wird auf eine Untersuchung auf eine finnische Untersuchung hingewiesen und in Klammern steht Niitamo, also wahrscheinlich ist diese Untersuchung von ihm,

ABER hier wird nicht genau berichtet wie man das gemacht hat. [Beispiel aus Tiittula 1993: 160]

In diesem Beispiel ist der erste Teil des Beitrags von B eigentlich noch keine Antwort auf die Frage und entspricht insofern nicht der konventionellen Dialogform, nach der nach einer Frage normalerweise eine Antwort folgt. Erst der mit *aber* eingeleitete Redebeitrag ist eine direkte Antwort darauf. In diesem Fall ist *aber* ein Mittel der Rückleitung und trennt zugleich zwei funktional verschiedene Einheiten im Diskurs.

In diesem Fall fungiert *aber* jedoch nicht nur als diskursstrukturierendes Mittel. Er dient darüber hinaus auch dazu, klar zu machen, wie sich der durch ihn eingeleitete Redebeitrag auf die Vorgängerhandlung(en) funktional bezieht. Er funktioniert also gleichzeitig auf diskurskonstituierender (als »discourse marker«) und auf interaktionskonstituierender Ebene (als Illokutionsindikator (vgl. Gloning 1994: 4ff.): im obigen Beispiel markiert er den Antwortcharakter der Äußerung).

Vergleicht man die redspezifischen Verwendungen von *aber* und *und* miteinander, so kann festgestellt werden, daß beide Konnektoren sowohl interaktions- als auch diskurskonstituierende Funktionen ausüben können. Wesentlich bei der diskursiven Verwendung von *und* ist seine hohe Polyfunktionalität und infolgedessen seine starke funktionale Belastung. Das ist einerseits darauf zurückzuführen, daß *und* der am häufigsten verwendete Konnektor im mündlichen Sprachgebrauch ist (Tiittula 1993: 149). Diese Tatsache korreliert auf der anderen Seite mit dem breiten Spektrum von An- und/oder Bedeutungen, welche dieser natur-sprachliche Konnektor adoptieren kann (vgl. Kap. 3). Demgegenüber weist der Konnektor *aber* sowohl als Diskurssignal als auch in seiner Funktion als Illokutionsindikator eine große Abhängigkeit

von seiner adversativen Grundbedeutung auf, welche die Verwendungsmöglichkeiten dieses Konnektors – trotz der festgestellten funktionalen Kopräsenz – eingrenzt.

Abschließend sei nochmals auf folgendes hingewiesen: Die vorausgehende Skizze der Diskursfunktionen der deutschen Konnektoren *und* und *aber* hat deutlich gezeigt, daß sich das sprachliche Phänomen der Konnektivität im mündlichen Sprachgebrauch *nicht* auf die Verknüpfung und Relationierung der auf der propositionalen Ebene denotierten Sachverhalte reduzieren läßt. Eine linguistische Analyse und Beschreibung dieses Phänomens muß vielmehr von einer *mehrdimensionalen Struktur der Konnexion* ausgehen, welche auch interaktions- und textkonstitutionsspezifische Faktoren berücksichtigt.

3. **Schlußfolgerung: Abstraktionsgrad der grammatikalischen Beschreibung und Aufbau der Lernergrammatik**

Nach diesem kurzen Überblick über die Forschungsergebnisse einiger pragmatisch orientierter Studien zur Verwendung der Konnektoren *und* und *aber* sind wir nun in der Lage, unsere Anfangsfrage wieder aufzugreifen und zu konkretisieren: Inwieweit bilden die im Rahmen dieses Beschreibungsparadigmas gewonnenen Erkenntnisse (in unserem Fall über die Verwendung der Konnektoren) eine bessere Grundlage für den Aufbau einer Lernergrammatik als einer der Grundvoraussetzungen für die Kommunikationsfähigkeit des Lerners in der fremdsprachlichen Umgebung?

Wir haben im letzten Kapitel gesehen, daß die Konnektoren redspezifische Verwendungen und Funktionen besitzen. Umstritten ist hierbei die Frage, ob den Diskursfunktionen der Konnektoren eigene Gesetzmäßigkeiten zugrunde liegen oder ob sie weitgehend auf den

(satz-)grammatischen basieren. Oder et- was allgemeiner formuliert: Repräsen- tieren Pragmatik, Semantik und Syntax stufenweise weitergehende Abstraktio- nen gegenüber der realen sprachlichen Tätigkeit, oder sind sie vielmehr unab- hängige (Kenntnis-)Systeme? Um diese Frage in Bezug auf die natursprachli- chen Konnektoren zu beantworten, be- trachten wir die Feststellungen von Pos- ner (1979) über die Bedeutung und den Gebrauch der Satzverknüpfen in den na- türlichen Sprachen.

Posners Untersuchung zielt darauf ab, die Bedeutung der Satzverknüpfen auf die wahrheitsfunktionalen Eigenschaften der logischen Partikeln zu reduzieren. Demnach besteht die Bedeutung des natursprachlichen *und* darin, daß es aus zwei Aussagesätzen einen Aussagesatz macht, der genau dann wahr ist, wenn die beiden Teilsätze wahr sind. Alle »zu- sätzlichen« Bedeutungsmerkmale, wel- che *und* im Sprachgebrauch annehmen kann, versucht Posner auf der Grundlage von Gesprächsmaximen im Griceschen Sinne¹ zu rekonstruieren:

- (a) Anna ist in der Küche und bäckt Krap-
fen
(a') ... und dort/und da ...
- (b) Anna versank in einen tiefen Schlaf und
bekam eine frische Gesichtsfarbe
(b') ... und dabei ...
- (c) Peter heiratete Anna, und sie bekam ein
Kind
(c') ... und danach ...

Zur Bedeutung von *und* in den obigen Beispielen gehört nach Posner nur die Konjunktivität. Bei den durch die Para- phrasen (a', b', c') explizierten Bedeu- tungsmerkmalen handelt es sich ledig- lich um *Andeutungen*. Welche der mög- lichen Andeutungen jeweils dominiert, hängt davon ab, wie die entsprechenden

Bedeutungsdimensionen in den betref- fenden Sätzen realisiert werden. Das Merkmal der Sukzessivität (vgl. c'), das eine Vertauschung der verknüpften Satz- teile nicht zuläßt, und das der Konnexi- tät, das besagt, daß die von den Teilsät- zen bezeichneten Sachverhalte dem glei- chen Zusammenhang angehören, lassen sich mit Hilfe der Griceschen Maximen rekonstruieren und gehören folglich nicht zur *semantischen* Bedeutung von *und*. Einige Beispiele zur Illustration:

*Der einsame Reiter ritt in den Sonnenun- tergang und sprang auf sein Pferd.

Dieser Satz verletzt unsere Erwartung, daß Ereignisse in der Reihenfolge wie- dergegeben werden, in der sie sich ab- spielten, eine Erwartung, die wir nur hegen, weil man von den Konversations- teilnehmern erwarten kann, daß sie ratio- nal und kooperativ kommunizieren. Zu dieser (in dem Kooperationsprinzip for- mulierten) Rationalität gehört auch die Submaxime »sei methodisch«, deren Be- achtung wir bei der Wiedergabe von Er- eignissen erwarten. Wir lesen deshalb unser obiges Beispiel als Sequenz (Suk- zession) zweier Ereignisse, die sich in dieser Reihenfolge abspielten:

Peter heiratete Anna, und sie bekam ein
Kind
(und danach bekam sie ein Kind)

Ein mit den Griceschen Maximen »be- waffneter« Semantiker braucht nicht zu behaupten, es gebe zwei Lexeme *und* im Deutschen, von denen eines bloß bedeu- tet, daß beide Konjunkte wahr sind, das andere dasselbe bedeutet, aber zusätzlich ein Konzept von Sukzessivität enthält. Die Sukzessivität, der »und-danach«- Sinn, ist für ihn nichts als eine Andeu- tung, die aus einer Konversationsmaxi- me und den Äußerungsumständen re-

1 Einen guten Überblick über die Gricesche Theorie und ihre linguistische Anwendbarkeit findet man bei Levinson (1990: 100–168).

konstruierbar ist und die den semantischen Inhalt von *und* überlagert. Ähnliches könnte man für die »und-dort«, »und-dabei«, etc. -Interpretationen feststellen (Posner 1979: 369).

Die von Posner vorgeschlagene Differenzierung zwischen semantischen und pragmatischen Komponenten ist jedoch – wie er selber z.T. einräumt – keineswegs frei von methodologischen und theoretischen Schwierigkeiten (sogar auf der Satzebene), welche uns letztlich davon abbringen, in ihr eine zufriedenstellende Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis von Syntax, Semantik und Pragmatik zu sehen. Auf der einen Seite scheint die Berechnung der wahrheitsfunktionalen Werte von komplexen Satzgefügen ohne Rekurs auf Kontextelemente und insbesondere auf durch Konversationsmaximen entstandene Andeutungen nicht möglich zu sein. Die Reduktion der *semantischen* Bedeutung der natursprachlichen Konnektoren auf die wahrheitsfunktionale Bedeutung der logischen Partikeln läßt auf der anderen Seite in vielen Fällen eine Reihe wichtiger (konventioneller) Bedeutungsmerkmale unberücksichtigt, die weder zu den Wahrheitswerten der Ausdrücke gehören noch mittels Konversationsmaximen rekonstruierbar sind. Hierzu gehört z. B. die adversative Grundbedeutung von *aber*; die konventioneller und nicht wahrheitsfunktionaler Natur ist (Levinson 1990: 131), sowie Konversationsimplikaturen, die stark konventionalisiert sind (Levinson 1990: 163ff.).

Die Vorteile einer solchen Differenzierung für die grammatikalische Beschreibung sind gleichwohl unübersehbar: Im Fall der Konnektoren *und* und *aber* könn-

te man mit großer Wahrscheinlichkeit manche ihrer redespezifischen Funktionen und Bedeutungen als Andeutungen bzw. Varianten rekonstruieren, die weitgehend auf der grammatischen Grundbedeutung dieser Wörter basieren (hierfür müßte man freilich zur lexikalischen Bedeutung dieser Wörter nicht nur den jeweiligen wahrheitsfunktionalen Wert, sondern auch weitere (konventionalisierte) Bedeutungsmerkmale rechnen: im Fall von *und* z. B. die Sukzessivität und die Konnektivität; vgl. Thim-Marbrey 1985: 80). Die so analysierten Funktionen wären folglich kein grammatikalisches Charakteristikum des Konnektors und daher auch kein Gegenstand der grammatischen Beschreibung. (Darstellungen, die – wie bei Nieder (1987) – auf einem satzgrammatischen Konzept basieren, würden so gesehen die wesentlichen grammatischen Grundfunktionen und Eigenschaften der Konnektoren vollständig wiedergeben).

Unabhängig davon, ob solch eine Reduktion sprachwissenschaftlich vertretbar ist oder nicht,¹ spricht unter Berücksichtigung fremdsprachendidaktischer Gesichtspunkte einiges dafür, daß bei der Beschreibung (nicht nur) der deutschen Konnektoren *und* und *aber* nicht von den pragmatischen Faktoren ihrer Verwendung abstrahiert werden darf. Denn, wie kontrastive Studien demonstriert haben, es existieren wesentliche semantische und insbesondere pragmatische Unterschiede bei der Verwendung von Konnektoren, die die Wahrscheinlichkeit wirklicher interlingualer Äquivalente (was aus einer satzsyntaktischen Perspektive noch vertretbar erscheint) stark relativiert. So hat z. B. P. Blumenthal in

1 Auch wenn in vielen Fällen die pragmatische Funktion des Konnektors aus seiner Grundbedeutung (als einer Art Operationalisierung) abgeleitet werden kann, korrespondiert bezeichnenderweise die ausgeübte satzsyntaktische Funktion oft nicht mit der Funktion des Konnektors im Diskurs (vgl. Rubattel 1987: 379–404).

seiner Studie *Oppositive Sinnverknüpfung im Deutschen und Französischen* (1990) eine *unterschiedliche Expliztheit* hinsichtlich der oppositiven Verknüpfung in den beiden Sprachen festgestellt. Blumenthal kommt zu dem Ergebnis, daß

»es im Französischen eher als im Deutschen akzeptabel zu sein scheint, eine inhaltliche Gegensatzbeziehung (Adversativität, Konzessivität, enttäuschte Erwartung usw.) im Text nicht ausdrücklich hervorzuheben, [während] im Deutschen ein oppositiver Ausdruck auch dann hinzugefügt wird, wenn er im Französischen zwar nicht als falsch, aber doch als redundant empfunden würde.« (Blumenthal 1990: 67).

Die Äquivalenzproblematik liegt nach Blumenthal nicht so sehr auf der syntaktisch-semantischen Ebene, als vielmehr in erster Linie auf der pragmatisch-kommunikativen. Denn die natursprachlichen Konnektoren artikulieren nicht nur Gegensätze, sondern sie gewichten Argumente, verweisen auf Erwartungen und Wertungen oder beziehen sprachliche Äußerungen auf Einstellungen der Gesprächspartner. Sie weisen also eine *mehrdimensionale Bedeutungsstruktur* auf. Indem das Französische (im Unterschied zum Deutschen) in vielen Fällen die Bedeutungsrelationen zwischen zwei Äußerungen *nicht* explizit, »ausdrücklich« (mit Hilfe der semantischen Bedeutung eines Ausdrucks) markiert, eröffnet es den pragmatisch-kommunikativen Uminterpretierungsmechanismen, oder um es mit Grices Worten zu formulieren: den konversationellen Implikaturmechanismen, einen größeren Spielraum.

Noch krasser scheinen die Unterschiede hinsichtlich der Expliztheit zu sein, mit der eine funktional-semantische Relation zwischen zwei Äußerungen markiert wird, wenn es sich um zwei kulturell »fernere« Sprachgemeinschaften handelt. Die vergleichende Untersuchung von Ch. Ohno (1993) *Japanische und deut-*

sche Satzkonnektive zeigt deutlich, daß das Japanische die zusätzlichen Bedeutungsmerkmale (natürliche vs. logische Folge, genaue zeitliche Abfolge der Ereignisse, etc.), welche ein mit *wenn* verbundener (konditionaler/temporaler) Satz adoptieren kann, *explizit* durch lexikalische Zusätze verdeutlicht, während das Deutsche (v.a. in mündlichen Texten) zur Unbestimmtheit tendiert, indem es meistens nur die (polyfunktionale) Konjunktion *wenn* verwendet (vgl. Ohno 1993: 147ff.). Der Raum zur kommunikativ-pragmatischen Konkretisierung der genauen Relationen zwischen den (Teil-)Äußerungen ist daher im Deutschen mit der Verwendung von *wenn* viel größer als im Japanischen. Dies hat zur Folge, daß das deutsche *wenn* in Abhängigkeit von den pragmatischen Bedeutungskonkretisierungen über 11 verschiedene japanische (lexikalische) Äquivalente haben kann.

Wenn man sich bei der Konzipierung einer pädagogischen Grammatik des Deutschen als Fremdsprache für eine bedeutungsminimalistische Beschreibung der Konnektoren entscheidet, eine Beschreibung also, die etwa die Bedeutung dieser Wörter weitgehend auf die Bedeutungsmerkmale der entsprechenden logischen Partikeln reduziert (wie Nieder 1987 und z.T. Engel 1988) und die pragmatischen (weder als semantische Bedeutungsmerkmale noch sonstige) nicht berücksichtigt, fehlen dem Lerner, der seine Kenntnisse über den Gebrauch dieser Wörter einer so konzipierten Grammatik verdankt, wichtige Informationen für eine erfolgreiche kommunikative Interaktion mit einem muttersprachlichen Sprecher. Im produktiven Sprachgebrauch wird er wahrscheinlich zu »Überkonkretisierungen« tendieren, im rezeptiven dagegen kann es zu einem großen »Informationsungleichgewicht« zwischen einem mutter-

sprachlichen Sprecher und einem fremdsprachlichen (hier japanischen) Hörer kommen:

produktiv:

Lerner: Anna ist in der Küche, und *dort* bäckt sie Krapfen.
(Muttersprachler: Anna ist in der Küche und bäckt Krapfen.)

Für den muttersprachlichen Hörer kann eine so formulierte Äußerung gegen die Maxime der Quantität verstoßen, denn *und* besitzt hier bereits den »und-dort«-Sinn. Er kann sie also als redundant empfinden.

rezeptiv:

Im folgenden Beispiel kann ein japanischer Hörer den Eindruck haben, daß die Äußerung seines deutschen Gesprächspartners nicht informativ genug ist, während der deutsche Sprecher davon überzeugt ist, alles mitgeteilt zu haben, was er mitzuteilen beabsichtigte.

Muttersprachler: Wenn er kommt, ruf mich an.

Mögliche Bedeutungskonkretisierungen durch den japanischen Hörer:

Immer wenn er kommt, ...
Falls er kommt, ...
Wenn es sicher ist, daß er kommt, ...
(...)

Eine bedeutungsmaximalistische Beschreibung, die auch (konventionalisierte) pragmatische Bedeutungskonkretisierungen (die im Fall von *und* auch die »und-dort«, »und-dann«-Interpretationen etc. thematisiert) berücksichtigt (oder die die Mechanismen ihrer Entstehung behandelt), wäre in der Lage, solche kommunikativen Fehlinterpretationen zu reduzieren.

Darüber hinaus sollte eine für den FSU konzipierte grammatische Beschreibung auch *funktionsmaximalistisch* sein. Sie sollte nicht nur satzsyntaktische, sondern auch diskurs- bzw. interaktionskonstitu-

ierende Faktoren der zu beschreibenden Wörter beachten. Im Fall der Konnektoren *und* und *aber* haben wir feststellen können, daß sie nicht nur Sätze und Satzteile miteinander verbinden und relationieren, sondern vor allem auch Äußerungen und Sprechakte (und sogar diese mit nichtsprachlichen Handlungen).

Unabhängig davon, ob sich die pragmatischen Verwendungen der Konnektoren auf ihre satzgrammatischen Funktionen zurückführen lassen oder nicht, stellt die Feststellung, daß der Konnektor X gleichwertige Elemente oder Sätze/Satzteile miteinander verknüpft, eine zu große Abstraktionsstufe vom tatsächlichen Sprachgebrauch dar. Denn auf der kommunikativen Oberfläche, mit der der Lerner ja konfrontiert ist und aus der er – wie bereits erwähnt – die sprachlichen Daten zur Konstruktion seiner eigenen Lernergrammatik gewinnt und verifiziert, verbinden und relationieren die Konnektoren *Äußerungen* (mit der Gesamtheit ihrer Konstituenten: propositionaler Gehalt, illokutive Rolle bzw. Funktion, Absichten etc.).

Die zum Aufbau einer Lernergrammatik benötigten kognitiven Fähigkeiten müssen nicht erst bei der Darbietung, sondern bereits bei der Art der Erschließung der grammatikalischen Regelmäßigkeiten beachtet werden. Wenn der Lerner aus dem Sprachgebrauch per Induktion Regelmäßigkeiten über die Beschaffenheit der Fremdsprache gewinnt, liegt der Schluß nahe, die pädagogischen Grammatiken für den Fremdsprachenunterricht auch auf eine grammatische Theorie zu basieren, die die Phänomene der Sprache vom Sprachgebrauch her versteht.

Literatur

Blumenthal, P.: »Oppositive Sinnverknüpfung im Deutschen und Französischen«.

- In: Gnutzmann, K. (Hrsg.): *Kontrastive Linguistik* 19 (1990), 33–68.
- Böner, W. (et al.): *Französisch lehren und lernen*. Kronberg 1976.
- Cahiers de Linguistique Française*: »Actes de langue et structure de la conversation«. 1981.
- dies.: »Connecteurs pragmatiques et structure du discours«. 1983.
- dies.: »Nouvelles approches des connecteurs argumentatifs, temporels et reformulatifs«. 1986.
- van Dijk, T.A.: »Pragmatic connectives«, *Journal of Pragmatics* 3 (1979), 447–456.
- Dorfmueller-Karpusa, K.: »Konnektive Ausdrücke und konnektive Relationen«. In: Fritzsche, J. (Hrsg.): *Konnektivausdrücke. Konnektivseinheiten*. Hamburg 1982.
- Ducrot, O.: »Les lois du discours«, *LF* 42 (1979), 21–33.
- dies.: *Les mots du Discours*. Paris 1980.
- Ellis, R.: *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford 1986.
- Engel, U.: *Deutsche Grammatik*. Heidelberg 1988.
- dies. (Hrsg.): »Grammatiken eines Jahrzehnts«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 16 (1990), 141–290.
- Gloning, T.: »Dialoganalyse und Semantik«. In: Fritz, G. (Hrsg.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen 1994.
- Gülich, E.: *Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch*. München 1970.
- Helbig, G.; Buscha, J.: *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig 1993.
- Helbig, G.: »Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht« (Vorstellung des Werkes), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (1990), 191–203.
- Heringer, H. J.: »Ja, ja die Partikeln! Können wir Partikelbedeutung prototypisch erfassen?«, *ZPSK* 41, 6 (1988), 730–54.
- Kahl, P.W.: »Weitere Fragen zur Grammatik im FSU«, *PRAXIS* (1990), 234–43.
- Krashen, S. W.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford 1981.
- Lang, E.: *Semantik der koordinativen Verknüpfung*. Berlin 1977.
- Levinson, S. C.: *Pragmatik*. Tübingen 1990.
- Mindt, D.: »Linguistische Grammatik, didaktische Grammatik und pädagogische Grammatik«, *Neusprachliche Mitteilungen* 34 (1981), 28–35.
- Moeschler, L.: »Structure de conversation et connecteurs pragmatiques«. In: Gülich, E.; Kotschi, Th. (Hrsg.): *Grammatik, Konversation, Interaktion*. Tübingen 1985, 367–376.
- Mieder, L.: *Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München 1987.
- dies.: »Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache« (Vorstellung des Werkes), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 16 (1990), 232–242.
- Ohno, Ch.: »Japanische und deutsche Satzkonnektive«, *Linguistische Berichte* 144 (1993), 130–154.
- Pasch, R.: »Untersuchungen zu den Gebrauchsbedingungen der deutschen Kausal-Konjunktionen *da, denn und weil*«, *LZ/ZISW/A* 104 (1983), 41–243.
- dies.: »Negationshaltige Konnektive. Eine Studie zu den Bedeutungen von *ohne daß, statt daß, ...Negation...sondern, und weder noch*«, in: *LS/ZISW/A* 103 (1986), 63–171.
- Petter, Y.: »Et und Mais – Zur Verwendung von Konnektoren in Alltagsgesprächen«, *Papiere zur Linguistik* 33, 2 (1985), 38ff.
- Posner, R. et al. (Hrsg.): *Nach-Chomskysche Linguistik*. Berlin 1985.
- Posner, R.: »Bedeutung und Gebrauch der Satzverknüpfers in den natürlichen Sprachen«. In: Grewendorf, G. (Hrsg.): *Sprechakttheorie und Semantik* (1979), 345–85.
- Primatarowa-Miltschewa, A.: »Zwar...aber – ein zweiteiliges Konnektivum?«, *Deutsche Sprache* 2 (1986), 125–39.
- Quasthoff, U.: »Verzögerungsphänomene, Verknüpfungs- und Gliederungssignale in Alltagsargumentation und Alltagserzählungen«, in: Weydt, H. (Hrsg.): *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin 1979a, 39–57.
- dies.: *Gliederungs- und Verknüpfungssignale als Kontextualisierungshinweise: Ihre Formen und Verwendungen zur Markierung von Expansionen in deutschen und amerikanischen Erzählungen*. Trier 1979b.
- Quetz, J.: »Ist Grammatikunterricht noch zeitgemäß?«, *PRAXIS* 3 (1989), 303ff.
- Rieser, H.; Poch, H. (1976): »Zur empirisch motivierten semantischen Beschreibung von Texten«. In: dies. (Hrsg.): *Textgrammatik, Schulbuchanalyse, Lexikon*.

- Rösner, Jutta: »Konjunktionen als Eröffnungspartikeln im Dialog«, *Romanistisches Jahrbuch* 41 (1990), 262–289.
- Roulet, E.: *Cahiers de Linguistique Française* (seit 1981).
- Rubattel, Christian: »Actes de langage, semi-actes et typologie des connecteurs pragmatiques«, *Linguisticae Investigationes* XI (1987), 379–404.
- Rudolph, E.: »Partikel und Text-Konnexität im Deutschen«. In: Heydrich, W.; Petöfi, J.S. (Hrsg.): *Aspekte der Konnexität und Kohärenz von Texten*. Hamburg 1986, 73–90.
- ders. (1987): »Semantische Ebene des Kontrastes«, in: Abraham, Werner / Abraham, Rita (Hrsg.): *Linguistik in Deutschland* (Linguistische Berichte 182). Tübingen 1987, 97–108.
- ders.: »Partikel in der Textorganisation«. In: Weydt, H. (Hrsg.): *Sprechen mit Partikeln*. Berlin 1989, 498–510.
- Schiffrin, D.: »Functions of *and* in discourse«, *Journal of pragmatics* 10.1 (1986), 41–66.
- ders.: *Discourse Markers*. Cambridge University Press (CUP) 1987.
- Schmidt, R.: »Grammatik für den Fremdsprachenunterricht Deutsch«. In: Ehnert, R. (Hrsg.): *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M. 1989, 135–58.
- Thim-Marbrey, Ch.: *Satzkonnectoren wie allerdings, dennoch und übrigens. Stellungenvarianten im deutschen Aussagesatz*. Frankfurt/M. 1985.
- Tiittula, L.: *Metadiskurs. Explizite Strukturierungsmittel im mündlichen Diskurs*. Hamburg 1993.
- Weinrich, H.: *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim 1993.

Aufgabenstellung in einem thailandspezifischen Deutschlehrwerk im Hochschulbereich¹

Wanna Saengaramruang

In den letzten zehn Jahren haben insbesondere Fragen der Regionalisierung von Deutschlehrwerken und der Erstellung regionalspezifischer Lehrwerke vor allem für europaferne Länder bzw. für den Deutschunterricht in den Ländern der sogenannten ›Dritten Welt‹ eine zentrale Rolle in der fremdsprachendidaktischen Diskussion über Deutschlehrwerke gespielt.

Ziel der Regionalisierung ist die Lernerbezogenheit bzw. Lernerorientierung, d. h. lernerspezifische, regionalspezifische oder länderspezifische, sprachspezifische und kulturspezifische Sprachlehrwerke zu entwickeln, bei deren Erstellung sozio-kulturelle Faktoren wie Erfahrungswelt, Lehr- und Lerntraditionen, Erwartungen, Lerninteressen etc. der Adressaten berücksichtigt werden.

Übungen und Aufgaben in einem Sprachlehrwerk spielen eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung von rezeptiver oder produktiver Kommunikationsfähigkeit. Wenn man bei der Erstellung eines Sprachlehrwerks auf die produktiven Fähigkeiten abzielt, muß man die Aufgabenarten und damit verbunden auch die Sozi-

alformen entsprechend auswählen, die diese Fähigkeiten fördern.

Wichtige Aspekte bei der Aufgabenstellung eines Regionallehrwerks (insbesondere für ein europafernes Land wie Thailand) zur Förderung der produktiven Fähigkeiten sind meiner Meinung nach:

1. Aufgaben, die kulturkontrastiv bzw. kulturspezifisch sind,
2. Übersetzungsübungen, die vor allem Unterschiede zwischen der Zielsprache (hier: Deutsch) und der Ausgangssprache (hier: Thailändisch) im Hinblick auf Syntax und Semantik aufzeigen, die Lerner auf diese Unterschiede aufmerksam machen und dadurch das Fremdsprachenlernen fördern.

In Anlehnung an meine Arbeit (1992) über »Curriculare Grundlegung eines thailandspezifischen Deutschlehrwerks für den Hochschulbereich« will ich in diesem Beitrag *den Aspekt der Aufgabenstellung für das Regionallehrwerk für thailändische Studenten* aufgreifen. Aus dem möglichen Spektrum von Aufgabenarten sei eine Gruppe herausgegriffen und anhand einiger Beispiele verdeutlicht.

¹ Schriftliche Fassung eines Vortrags, der auf der Regionaltagung des Internationalen Deutschlehrerverbands (IDF) im August 1994 in Beijing gehalten wurde.

Zunächst möchte ich die Lernergruppe genauer charakterisieren: Es geht um Studienanfänger, die mit dreijährigen Deutschkenntnissen von der Schule ihr Deutschstudium an der Universität aufnehmen wollen. Sie haben daher bereits grundlegende Kenntnisse der deutschen Grammatik, wenn sie Deutsch als Hauptfach bzw. Nebenfach an der Universität studieren wollen.

Der Deutschunterricht für Studenten im ersten Jahr hat die Förderung der Sprachanwendung zum Ziel, da der Schwerpunkt des Deutschunterrichts an der Schule hauptsächlich auf dem Lernen und der Festigung von Grammatik und Grundwortschatz liegt, d. h. die systematische Vermittlung von Grammatik ist der Kern des Fremdsprachenunterrichts in allen drei Lernstufen in der Schule. Zur Tradition des Fremdsprachenlernens in Thailand gehört auch, daß bei der Fremdsprachenvermittlung – sei es Englisch, Deutsch oder Französisch – *die Sprachform*, nämlich die Grammatik, für wichtiger als *die Sprachanwendung* erachtet wird. Die thailändischen Schüler haben beim Fremdsprachenlernen daher die Gewohnheit, vor allem die Grammatik einer Fremdsprache zu lernen. Bevor sie sich nicht alle Regeln mitsamt Ausnahmen angeeignet haben, werden sie sich nicht trauen, die fremde Sprache zu benutzen. Aufgrund dieser Lerntradition und dieser Lerngewohnheiten beim Fremdsprachenlernen kann man sagen, daß die reproduktiven Fähigkeiten mehr gefördert werden als die produktive Sprachanwendung.

Es ist unbestreitbar, daß Fremdsprachenunterricht letztlich auf einen kreativen Umgang mit Sprache und auf *Sprachverwendung* abzielen sollte. Ziel ist, daß die Lerner in einer Fremdsprache frei kommunizieren können.

Anhand meiner Erfahrungen mit dieser Lernergruppe möchte ich nun einige Auf-

gaben vorstellen, die meiner Meinung nach die Sprachanwendung der thailändischen Studenten fördern können.

1. Aufgabenart: kulturkontrastive bzw. kulturspezifische Aufgaben

Motivation und Interesse an *Inhalten und Übungsformen* sind wichtige Faktoren für das Lerninteresse und damit für den Lernerfolg. Nach meiner Erfahrung fehlen den thailändischen Studenten oft

1. passende bzw. treffende Formulierungen und
2. Wortmaterial zur Beschreibung eigenkultureller Erscheinungen in ihrer Umwelt – sei es allgemeiner Wortschatz, der für Phänomene in allen Kulturen anwendbar ist, oder sei es kulturspezifischer Wortschatz.

In der Regel fehlen den thailändischen Lernern die Erfahrung und die Übung, die eigenen Erfahrungen und Aussagen über ihre eigene Kultur auszudrücken, d. h. ihnen fehlt die Einübung eines *themenspezifischen und kulturspezifischen Wortschatzes*.

Der kulturspezifische Aspekt bei der Wortschatzvermittlung umfaßt sowohl den Wortschatz für das Alltagsleben als auch gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Bereiche. Dies ist Teil des Wortschatzbereiches, der *eine Verwendungsmöglichkeit* im Alltag und im späteren Berufsleben des Lerners besitzt.

Wenn man lernerorientiert vorgehen und das interkulturelle Konzept (zur besseren Verständigung von Völkern) ernst nehmen will, muß man die Bedürfnisse der Lerner in dieser Hinsicht stärker berücksichtigen. In einem thailandspezifischen Deutschlehrwerk sollten daher interaktive bzw. kulturkontrastive Übungen und Aufgaben eine zentrale Rolle spielen. Die Studenten können damit in Partnerarbeit oder in Kleingruppen die Aufgaben und Problemstellungen bearbeiten, die Ergebnisse mündlich oder schriftlich auf

deutsch formulieren und im Plenum präsentieren. Dadurch können sie ihre Gedanken, Meinungen und Vorstellungen austauschen und *in einer Fremdsprache ausdrücken*. Mit solchen Aufgaben kann die Sprachanwendung gefördert werden. Jetzt möchte ich zu Aufgaben kommen, die kulturkontrastiv bzw. kulturspezifisch und m. E. für ein thailandspezifisches Lehrwerk besonders für thailändische Lernende im fortgeschrittenen Stadium notwendig und wichtig sind.

Beispiel 1:

Wissen Sie, welche Klischees es über Ihr Land gibt? (oder anders gesagt: Was halten Ausländer für typisch in Ihrem Land?)

- a. Fragen Sie bitte ausländische Besucher oder Ausländer, die in Thailand arbeiten bzw. lange wohnen! (Kleingruppenarbeit)
- b. Berichten Sie das Ergebnis Ihres Interviews vor der Klasse!
- c. Nach dem Interview mit ausländischen Besuchern haben Sie sicher darüber nachgedacht, welches Bild Sie sich von sich selbst gemacht haben und ob es dem der ausländischen Besucher entspricht. Schreiben Sie bitte Ihre Erkenntnis zum Thema ›Das Eigenbild und das Fremdbild der Thailänder!‹

Einige Ergebnisse zu c.:

Student A:

Ausländer meinen, daß Thailänder großzügig, nett, warmherzig und rücksichtsvoll sind, weil Thailänder immer ›Danke‹ sagen. Außerdem denken die Ausländer, daß die Thailänder freundlich sind, denn wir lächeln immer, wenn wir andere Leute treffen. Aber die Thailänder sind undiszipliniert, unpünktlich und verschwenderisch, denn sie kaufen alles, was ihnen gefällt, während die Ausländer sparsam sind.

Ich bin Thailänderin. Ich denke, daß Thailänder freundlich, nett, gesprächig und fidel sind, weil wir sehr viele Feste haben, z. B. Songran-Fest, Loy-Krathong-Fest usw. Aber jetzt sind wir manchmal zu ernst, ver-

krampft und egoistisch, im Straßenverkehr und im Hinblick auf die Umweltverschmutzung. Wir sollen diese Probleme so schnell wie möglich lösen, weil diese Probleme sehr wichtig sind. Manche Thailänder glauben an die Schwarzkunst, weil sie abergläubisch und ungebildet sind. Trotzdem haben wir eine gute Tradition, z. B. wir respektieren ältere Leute und begrüßen sie mit ›Wai‹. Wenn wir ›Wai‹ machen, wissen Ausländer sofort, daß wir aus Thailand kommen.

Student B:

Es ist bekannt, daß Thailand das Land des Lächelns ist, weil die Thailänder freundlich sind und immer lächeln. Der Buddhismus ist die nationale Religion in Thailand. Die meisten Thailänder sind Buddhisten. Sie benehmen sich gut, z. B. an buddhistischen Feiertagen gehen sie in den Tempel, um die Predigt von den Mönchen zu hören. Morgens bereiten sie Opfersessen für die Mönche vor, deshalb sind die Thailänder gutherzig, gnädig, großzügig, sympathisch und friedlich. Die Familie ist groß. Sie wohnen bei ihren Großeltern und haben eine enge Beziehung in der Familie. Junge Leute haben Respekt vor den Erwachsenen. Wenn sie Erwachsene treffen, begrüßen sie sie mit ›Wai‹. Sie zeigen dadurch ihre Bescheidenheit.

Aber jetzt verändert sich das gesellschaftliche Leben in Thailand. Die modernen Thailänder möchten lieber die Westkultur als die Thai-Kultur. Sie sind materialistisch geworden. Wegen der Rezession in der Wirtschaft ist die Landbevölkerung arbeitslos, deshalb wandert sie in die Hauptstadt Bangkok ab, um Arbeit zu suchen. Die Leute in der Hauptstadt arbeiten sehr viel: sie wollen nur Geld verdienen. Aus dieser Situation sind sie ernst, hastig und egoistisch. Die ungebildeten Frauen arbeiten daher als Prostituierte. Darum müssen die Thailänder diese Probleme lösen.

Die Vorteile dieser Aufgabe sind:

1. Die Studenten können ihre eigenen Meinungen über die eigene Wirklichkeit auf Deutsch äußern. Sie haben die Möglichkeit, den gelernten allgemeinen Wortschatz und den kulturspezifischen Wortschatz zu benutzen.
2. Sie können Distanz und Selbstkritik üben.

Besonders zu beachten bei dieser Aufgabenart ist: Der Gebrauch der Fremdsprache sollte sich an einer echten oder zumindest plausiblen Kommunikationsabsicht orientieren. Bei dieser Art von Aufgaben achten die Lehrer auf die Echtheit des Inhalts. Für den echten Gebrauch von Fremdsprache gibt es sicher genug Kommunikationsanlässe, die in den Unterricht einbezogen werden können. Folgende Beispiele können diesen Ansatz deutlich machen:

Beispiel 2:

Interviewen Sie thailändische Studenten, die in Deutschland waren! Fragen Sie sie, ob ihre Erlebnisse mit den Deutschen ihren Vorstellungen über die Deutschen vor dem Aufenthalt in Deutschland entsprechen.

Beispiel 3:

Wie soll sich eine junge Frau in unserer Kultur einem unbekanntem Mann gegenüber verhalten? Darf sie ihn ansprechen? In welchen Fällen ja, in welchen nicht?

Beispiel 4:

Sie bekommen Besuch aus Deutschland. Man hat Ihrem Besucher das Konzert von einem der bekanntesten und beliebtesten Sänger Thailands (Thongchai McIntyre) empfohlen. Der Gast besucht tatsächlich dieses Konzert und ist von einem der Lieder sehr begeistert, ohne den Inhalt zu verstehen. Er bittet Sie deshalb darum, dieses Lied für ihn ins Deutsche zu übertragen.

Das Lied heißt auf Thai ›Huang-Yai‹

- a. Bitte übertragen Sie dieses Lied ins Deutsche!
- b. Finden Sie bitte heraus: Was ist typisch thailändisch in diesem Lied?

Zu a:

Es geht hier nicht um eine wortwörtliche Übersetzung vom Thailändischen ins

Deutsche. Die Studenten sollen das Lied dem Sinn nach ins Deutsche übertragen, so daß es inhaltlich verständlich und sprachlich richtig ist. Es ist eine Übung zur Anwendung des bisher gelernten Wortschatzes und der bisher gelernten grammatischen Strukturen.

Zu b:

In diesem Lied wird die Weltanschauung der Thailänder durch den Einfluß der buddhistischen Lehre sichtbar, nämlich den Glauben an das Schicksal. Der junge Mann in diesem Lied muß sich von seiner Freundin trennen, mit der Vermutung, daß sie einen anderen Mann hat. Der Leidende sieht die Trennung aber in der Vorbestimmung einer übernatürlichen Macht, d. h. er betrachtet die Trennung von der Freundin als Willen des Himmels, so daß er keinen Widerstand leisten kann. Der Leidende muß sein Schicksal so nehmen, wie es kommt.

2. Aufgabenart: Übersetzungsübungen

Übersetzungsübungen sollen vor allem Unterschiede zwischen der Zielsprache (hier: Deutsch) und der Ausgangssprache (hier: Thailändisch) im Hinblick auf Syntax und Semantik aufzeigen, die Lerner auf diese Unterschiede aufmerksam machen und dadurch das Fremdsprachenlernen fördern.

Übersetzung fand bislang bei uns in Thailand nur ein geringes Echo im Fremdsprachenunterricht. Ich plädiere aber für den Einsatz von Übersetzungsübungen im Fremdsprachenunterricht in Thailand. Es dürfte ersichtlich werden, daß sowohl dogmatische Ablehnung als auch Bejahung des Übersetzens für den Sprachunterricht letztlich unergiebig sind.

Man kann das Übersetzen mit gewissen Einschränkungen in den Fremdsprachenunterricht integrieren. Es hängt jedoch vom Lehrer ab, welchen Zweck, welches Ziel er in welcher Lernstufe und Lern-

gruppe mit Übersetzungsübungen erreichen will.

Mit dem Einsatz von Übersetzungsübungen in einem Deutschlehrwerk für thailändische Studienanfänger wird keine professionelle Übersetzungskompetenz angestrebt, sondern das Erkennen spezifischer struktureller und semantischer Kontraste zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache.

Die Vorteile der Übersetzungsübungen sind:

1. Sie erlauben die rasche und gezielte Überprüfung von abweichenden grammatischen Strukturen der Ausgangs- und der Zielsprache. Die Übersetzungsleistung soll darin bestehen, daß der Lernende sich der Kontrastivität der beiden Sprachen bewußt wird, d. h. konfrontative Übungen sollten den Blick des Lernenden auf die Kontrastivität zwischen Muttersprache (Thai) und Fremdsprache (Deutsch) lenken. Sie können mit beachtlichem Erfolg sowohl im *syntaktischen* als auch im *lexikalischen* Bereich eingesetzt werden.
2. Den Lernern kann ein Gefühl dafür vermittelt werden, daß es beim Übersetzen keine eins-zu-eins-Entsprechung gibt und *nie eine einzige richtige Lösung geben kann*. Eine sehr wichtige Erkenntnis für das Übersetzen, jedoch auch für ein differenziertes Sprachbewußtsein. Wichtig ist, die Entscheidungen für die Auswahl von Bedeutungen und Strukturen zu treffen.

Zur Syntax

Beispiel 5:

Was sind die thailändischen Entsprechungen zur deutschen Präposition *zu*?

1. Die Mutter schaute *zum Vater* hin. Ihr Gesicht war ausdruckslos.
2. Das Krankenhaus wurde *zum 60. Geburtstag* der Königin erbaut.

3. Die Kinder gehen *zur Schule*.
4. Ruf *Ihn* doch mal an! Er ist jetzt bestimmt *zu Hause*.
5. Wir essen jeden Sonntag bei den Eltern meines Mannes *zu Mittag*.
6. Niemand *kam* ihr *zu Hilfe*.

Auf den ersten Blick sieht es einfach aus, eine Entsprechung im Thailändischen zu finden. Aber bei genauerer Betrachtung ist es gar nicht so leicht, wie es scheint. Die Gründe dafür sind, daß es erstens manchmal keine Entsprechung im Thailändischen gibt, und zweitens, wenn es eine gibt, ist es in der thailändischen Sprache manchmal nicht dieselbe Wortart wie im Deutschen. Im Thailändischen haben wir Entsprechungen für *zu* im 1. und 2. Satz, die dieselbe Funktion wie im Deutschen haben, d. h. sie agieren als Präposition. Im 3., 4. und 5. Satz haben wir keine Entsprechungen im Thailändischen. Die Präposition *zu* wird als ein Teil des Verbs betrachtet. Wir haben im Thailändischen Strukturen wie ›gehen Schule, bleiben Hause, essen Mittag‹. Anstelle von *zu Hilfe* im 6. Satz benutzt man im Thailändischen das Verb ›helfen‹. Die Struktur im Thailändischen lautet daher ›kommen helfen‹.

Beispiel 6:

Wie sagt man das auf Thai? Ist die Satzstruktur im Thailändischen anders als die im Deutschen?

1. Kann ich bitte an die frische Luft gehen, *mir ist schlecht*.
2. Sie *biß sich auf die Lippen*, um nicht laut zu schreien.
3. Sogar *bei der Polizei* hat er schon *angerufen*.
4. Jeder muß seine Erfahrungen selbst machen. Ich habe auch nicht *auf meine Mutter gehört*, damals.
5. Eva hatte die ganze Nacht *auf den Vater gewartet*.
6. Es *klopfte an die Tür*.
7. In der Schule *waren* alle ordentlich *angezogen und gekämmt*.
8. Michaels Schwester hatte *mit sechzehn Jahren* heiraten müssen.

Zu 1: Im Thailändischen haben wir keine Dativform, daher kommt ›ich‹ anstelle von ›mir‹.

Zu 2, 3, 4, 5, 6: Wir haben im Thailändischen die einfachere Form, nämlich Verb + Objekt (Akkusativ). Die thailändischen Strukturen lauten wie:

- ›die Lippen beißen‹
- ›die Polizei anrufen‹
- ›der Mutter gehorchen‹
- ›den Vater warten‹
- ›die Tür klopfen‹

Zu 7: Wir haben im Thailändischen kein Zustandspassiv.

Zu 8: Die Wortgruppe ›mit sechzehn Jahren‹ muß im Thailändischen in einen Nebensatz umgewandelt werden. Es lautet wie ›als sie sechzehn Jahre alt war‹.

Beispiel 7:

Haben wir eine ähnliche Struktur im Thailändischen?

1. Ein braves Mädchen *ißt* seinen Teller *leer*.
2. Ich muß *etwas Falsches* gegessen haben.
3. Sie *machte* ihr Zimmer *fertig*.
4. Ich *gehe* morgen abend *tanzen*.
5. Sie *hörte* eine Hummel an ihrem Ohr *vorbeibrummen*.

Zu 1: Wir haben im Thailändischen auch die getrennte Stellung von Verb und dem Teil, der wie eine Modalergänzung funktioniert.

Zu 2: Im Thailändischen gibt es eine ähnliche Wortbildung.

Zu 3: wie bei 1.

Zu 4: Im Thailändischen gibt es eine ähnliche Struktur wie im Deutschen, zwei Vollverben.

Zu 5: wie bei 4.

Zur Semantik

Beispiel 8:

Hier sind verschiedene Bedeutungen von *ruhig* im Deutschen. Suchen Sie bitte die

richtigen Entsprechungen im Thailändischen!

1. Das Meer ist heute ganz *ruhig*. (sich wenig oder gar nicht bewegen)
2. Die Maschine läuft sehr *ruhig*. (mit wenig Lärm)
3. Der soll sich *ruhig* beschweren, das ist mir egal. (nichts dagegen haben, wenn jemand etwas tut = meinetwegen)
4. Sie können mich *ruhig* zu Hause anrufen. (keine Bedenken haben = unbesorgt)
5. Du könntest *ruhig* auch einmal die Wäsche waschen. (Ungeduld ausdrücken, daß jemand etwas bisher nicht getan hat)

Die Studenten sollen damit darauf aufmerksam gemacht werden, daß es keine eins-zu-eins-Entsprechung gibt, sondern verschiedene Entsprechungen sowohl im Deutschen als auch im Thailändischen. Und sie sollen diejenige aussuchen, die am besten in den Kontext paßt. Die Entsprechungen von *ruhig* im Thailändischen sind:

Zu 1: sa-ngob

Zu 2: bao

Zu 3: choen-dai-loey

Zu 4: dai-loey-na

Zu 5: sa-bang-na

Beispiel 9:

Im Deutschen gibt es verschiedene Bedeutungen von *Schwein*:

1. ein Tier mit kurzen Beinen und dicker Haut, das man wegen seines Fleisches züchtet;
2. (*gespr. pej.*) Bezeichnung für einen rücksichtslosen, schmutzigen oder (moralisch) unanständigen Menschen;
3. Da hast du noch mal Schwein gehabt. (*gespr.* = Glück, das man nicht verdient hat)
4. Das glaubt dir doch kein Schwein! (*gespr. pej.* = niemand)
5. Ein armes Schwein! (*gespr.* = jemand, mit dem man Mitleid hat)

Und wichtig zu wissen ist ... »Schweine-rei« = Schmutz, Unordnung.

Das thailändische Wort für *Schwein* ist ›mu:‹. Eine Bekannte von Ihnen will auch Thai lernen. Wie erklären Sie ihr die Bedeutung dieses thailändischen Wortes?

Die Studenten sind bei dieser Aufgabe gezwungen, ganz genau über die Bedeutungen von ›mu:‹ nachzudenken. Viele Bedeutungen stehen nicht im Wörterbuch, weil es einfach Assoziationen sind, die mit diesem Wort verbunden sind, d. h. sie kommen im kulturellen Gebrauch bzw. Kontext vor.

Im folgenden einige Antworten der Studenten:

›mu:‹ bedeutet:

1. Schwein als Tier (schmutzig, aber niedlich, rosarot);
2. als Essen = Schweinefleisch; Thailänder essen gern Schweinefleisch;
3. dicke, faule und langsame Menschen;
4. Menschen, die gern schlafen;
5. als Redewendung: ›mu: mu:‹ bedeutet ›einfach oder leicht‹, z. B. ›diese Arbeit ist leicht‹;
6. niedlich: Es wird meist als Spitzname oder Ruf innerhalb der Familie bzw. im Freundeskreis benutzt.

Im Vergleich zur deutschen Sprache wird das Wort ›Schwein‹ im Thailändischen positiver gebraucht.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 1989.
- Ehlers, Swantje; Karcher, Günther (Hrsg.): *Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik*. München: iudicium, 1987.
- Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin; München: Langenscheidt, 1994.
- Königs, Frank G. (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut, 1989.
- Mebus, Gudula; Pauldrach, Andreas; Rall, Marlene; Rösler, Dietmar: *Sprachbrücke*. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. München: Klett Edition Deutsch, 1987.
- Müller, Bernd-Dietrich: *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Fernstudieneinheit 8. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin; München: Langenscheidt, 1992.
- Neuner, Gerd; Hunfeld, Hans: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin; München: Langenscheidt, 1993.
- Saengaramuang, Wanna: *Curriculare Grundlegung eines thailandspezifischen Deutschlehrwerks für den Hochschulbereich*. Heidelberg: Groos, 1992 (Sammlung Groos 47).

Berufsbezogen studieren?

Germanistikstudium und Arbeitsmarkt in Nigeria

Johannes Harnischfeger

Situationsbeschreibung

Für Studenten in Nigeria ist Deutsch meist ein Studienfach zweiter oder dritter Wahl. Wer bei der Zulassungsprüfung für die Universitäten genügend Punkte erreicht hat, zieht es vor, sich um einen Studienplatz in Medizin, Jura oder Pharmazie zu bewerben. Auch *Mass Communication* und *Accountancy* gelten als Studienfächer, die einen erfolgreichen Start ins Berufsleben ermöglichen. Mit dem Deutschstudium dagegen verbinden sich keine allzu großen Hoffnungen, so daß die Nachfrage gering bleibt. Von den 37 Universitäten des Landes bieten nur drei an ihren Fremdsprachenabteilungen ein Deutschstudium an, und die Zahl der Bewerber ist relativ klein. Insgesamt sind nur 150 Studenten in Deutsch eingeschrieben, wobei die meisten von ihnen, wenn möglich, lieber ein anderes Studienfach gewählt hätten. Für ihre Entscheidung, Deutsch zu studieren, muß es aber, trotz allem, auch positive Gründe geben. Denn während die Zahl der Französisch- oder Russischstudenten

drastisch zurückgeht, hält das bescheidene Interesse an Deutsch unvermindert an. Es ist allerdings nicht einfach festzustellen, welche Erwartungen sich an das Deutschstudium knüpfen. Mit Sicherheit läßt sich nur sagen, daß bei der Wahl des Studienfachs das Interesse an deutscher Kultur keine Rolle spielt. Denn wer mit dem Deutschstudium beginnt, hat in der Regel keine Vorstellung davon, was ihn in den Seminaren zur Literatur und Landeskunde erwartet. An den Sekundarschulen Nigerias wird kein Deutschunterricht angeboten, so daß Studienanfänger nur in Ausnahmefällen bereits deutschsprachige Literatur (in englischer Übersetzung) gelesen haben. Die meisten Erstsemester können nicht einmal die Namen von einigermaßen bekannten Schriftstellern nennen; auch ihre Vorstellungen von deutscher Geschichte sind mehr als vage, und was landeskundliche Kenntnisse betrifft, so wissen sie über die Bundesrepublik Deutschland ungefähr so viel wie die Bundesbürger über Nigeria.¹

¹ An der Universität Nsukka haben wir erst im vergangenen Studienjahr begonnen, Anfängerstudenten nach ihren Vorkenntnissen und ihrer Studienmotivation zu befragen. Die Angaben zu dem Fragebogen sind also nicht repräsentativ. Aus Gesprächen mit Dozenten anderer Deutschabteilungen hatte ich allerdings den Eindruck, daß die dortigen Erstsemester ähnlich ahnungslos ihr Studium beginnen: Auf die Frage nach Politikern in der Bundesrepublik wußten 15 der Befragten keine Angaben zu machen; die übrigen fünf nannten entweder »Chancellor Amos Gohol« oder »President Wei-

Als Kulturnation spielen die Deutschen keine Rolle, doch als Produzenten von Luxuslimousinen sind sie überall präsent. Bis vor kurzem war die Bundesrepublik, was den Warenimport betrifft, Nigerias wichtigster Handelspartner, mit einem Warenvolumen von 1,6 Milliarden DM im Jahr 1992.¹ Deutsche Firmen sind aber nicht nur durch Handelsniederlassungen vertreten, sie haben auch massiv in Produktionsanlagen investiert: Zwei Fahrzeugfabriken sowie diverse Elektro-, Metall- und Chemiebetriebe sind in Kooperation mit deutschen Konzernen entstanden; und auch das größte Bauunternehmen des Landes ist ein deutsch-nigerianisches Joint Venture. Noch Anfang der 90er Jahre arbeiteten allein bei dieser Baufirma 1600 entsandte Fachkräfte, die meisten von ihnen aus der Bundesrepublik Deutschland. Ein Großteil der Infrastruktur – Straßen, Brücken, Kraftwerke, Telefonsysteme – ist also mit Hilfe deutscher Techniker und Ingenieure entstanden. Angesichts der engen Wirtschaftsbeziehungen läßt sich vermuten, daß Deutschstudenten ihr Studium in der Hoffnung beginnen, von der Präsenz deutscher Firmen zu profitieren. Wenn man Studienanfänger direkt nach ihren Berufswünschen fragt, zeigt sich allerdings, daß sie sich wenig realistische Vorstellungen von ihrer Zukunft machen: Zwei Drittel der Befragten gaben an, sie würden gerne Diplomat werden. Nach vier Jahren Studium, wenn das Examen bestanden ist und der Übergang in die Arbeitslosigkeit droht, fallen die Berufswünsche freilich bescheidener aus. Die

meisten würden gerne für irgendein deutsches Unternehmen arbeiten, und sei es nur als Sekretärin. Beim *Nigerian German Business Council* sprechen fast jede Woche ehemalige Germanistikstudenten oder Kursteilnehmer vom Goethe-Institut vor, um sich nach freien Stellen zu erkundigen. Doch die Auskunft ist immer dieselbe: Für Germanisten besteht nirgendwo Bedarf. Dabei ist die Zahl der Studienabgänger, die auf den Arbeitsmarkt drängen, verschwindend gering. An der Universität Nsukka schließen jedes Jahr etwa vier oder fünf Deutschstudenten ihr Studium mit dem *Bachelor*-Examen ab, und an den Universitäten in Ife und Ibadan sehen die Zahlen ähnlich aus. Aber selbst wer seine Prüfung mit Auszeichnungen besteht, muß die Erfahrung machen, daß es für seine Qualifikation keine Verwendung gibt.

Auf den ersten Blick wirkt es überraschend, daß bei deutschen Unternehmen so wenig Interesse an Germanisten besteht. In kleineren afrikanischen Ländern, wie Benin oder Burkina Faso, wird man kaum mit einem großen Bedarf rechnen. Nigeria dagegen, mit seiner Bevölkerung von 100 bis 110 Millionen, gilt als einer der attraktivsten Märkte in Afrika. Als weltweit fünftgrößter Produzent von Erdöl besitzt das Land außerdem genügend Deviseneinnahmen, um einen intensiven Austausch von Gütern und Technologie zu finanzieren. Es drängt sich daher die Frage auf, ob die Deutschdozenten es nicht versäumt haben, ihre Studenten auf mögliche Berufsfelder vorzubereiten. Die Lehrpläne an den drei

acker«. Nach Personen oder Ereignissen der deutschen Geschichte befragt, gaben die Hälfte der Studenten »Hitler« oder »World War II« an. Je ein Student hatte auch von Bismarck oder Martin Luther gehört. Ansonsten wurde nur Episodisches angeführt: »The trial of Adolf Heitchman in Israel«, »Einstein invented the atomic bomb«, »German colonies had good bridges«, »The German Wars from 1100 to 1880 a.d.«, »1990 Football World Cup«.

1 Nach Angaben der Deutsch-Nigerianischen Handelskammer

Deutschabteilungen sind stark auf den Literaturunterricht ausgerichtet; berufsbezogene Qualifikationen spielen dagegen kaum eine Rolle. Die Dozenten haben daher überlegt, interessierten Studenten Kurse in Wirtschaftsdeutsch anzubieten. Diese Kurse ließen sich so gestalten, daß die Teilnehmer am Ende ihres Studiums eine international anerkannte Zusatzprüfung ablegen: die Zertifikatsprüfung Wirtschaftsdeutsch, die in Kooperation zwischen dem Goethe-Institut und dem Deutschen Industrie- und Handelstag entwickelt wurde. Doch bevor wir mit den Planungen begannen, schien es sinnvoll, Erkundigungen einzuholen, ob sich die Berufschancen unserer Studenten auf diese Weise überhaupt verbessern lassen. Im Gespräch mit Vertretern der deutschen Industrie wollte ich genauer erfahren, wie die Beschäftigungsmöglichkeiten für Nigerianer mit einem Deutschexamen aussehen. Dabei interessierten mich vor allem folgende Fragen: Bei welchen Firmen oder Institutionen sind (oder waren) nigerianische Germanisten angestellt? In welchen Firmenbereichen wird Deutsch gesprochen? Ließen sich in diesen Bereichen Abgänger unserer Abteilungen beschäftigen?¹

Deutsch in Industrieunternehmen

Bei den Interviews mit deutschen Managern, Technikern und Ingenieuren stellte sich heraus, daß unser Deutschprogramm kaum bekannt war. Selbst Firmenchefs, die seit zehn oder zwanzig Jahren in Nige-

ria tätig sind, hatten nie davon gehört, daß sich an einigen Universitäten Deutsch studieren läßt. Nur zu drei Unternehmen bestanden seit vielen Jahren enge Kontakte. Die Geschäftsführer dieser Firmen unterstützten z.B. die Arbeit an den Deutschabteilungen durch regelmäßige Spenden; doch als ich mich nach den Berufsaussichten für Germanisten erkundigte, zeigten sich meine Gesprächspartner überrascht. Sie hatten die Arbeit der DAAD-Lektoren eher als eine kulturpolitische Tätigkeit angesehen: Ähnlich wie das Goethe-Institut bieten wir jungen Leuten die Gelegenheit, deutsche Sprache und Kultur kennenzulernen. Die Möglichkeit, Nigerianern mit einem Deutschexamen eine Stelle anzubieten, hatte man dagegen nie erwogen. Wann immer es um Fachpersonal gehe, benötige man – je nach Branche – Bauingenieure und Baukaufleute, Chemiker und Pharmazeuten, Buchhalter und Sekretärinnen. Unter all den Unternehmen, die ich befragte, hatte nur die Lufthansa-Filiale in Lagos in ihren Stellenanzeigen Mitarbeiter/innen mit guten Deutschkenntnissen gesucht. Auf den Dienstleistungsbereich und seine Einstellungspraxis werde ich weiter unten eingehen; für Industriebetriebe jedoch gilt: Entscheidend ist immer die fachliche Ausbildung, Deutschkenntnisse hingegen spielen bestenfalls als zusätzliche Qualifikation eine Rolle. Manche Firmen erklärten z. B., bei der Einstellung von Naturwissenschaftlern oder Technikern bevorzuge man Bewerber, die in der Bundesre-

1 Bei der Deutsch-Nigerianischen Handelskammer waren im Februar 1995 noch 120 deutsche Firmen oder Joint Ventures registriert. Bei manchen handelte es sich jedoch nur um Handelsniederlassungen mit nicht mehr als einem Handelsvertreter. Ich habe mit Vertretern von 28 Unternehmen gesprochen, darunter mit allen größeren Arbeitgebern. Hinzu kommen noch zehn weitere Gesprächspartner: Entwicklungshilfeorganisationen, politische Stiftungen, die deutsche Botschaft usw. In fünf Fällen begnügte ich mich mit einer telefonischen Auskunft, ansonsten führte ich direkte Interviews, oft mit mehreren Mitarbeitern einer Firma. Von 21 längeren Gesprächen (30–60 Minuten) habe ich Aufzeichnungen gemacht.

publik Deutschland studiert haben. Auf diese Weise habe man nicht nur die Gewißheit, daß sie gründlich ausgebildet sind, man könne sie auch leichter zu Fortbildungskursen in die Firmenzentrale schicken. Außerdem gehört es bei einigen Unternehmen zur ›Firmenphilosophie‹, daß die Möglichkeit, miteinander Deutsch zu sprechen, die Betriebsatmosphäre verbessere. – Häufiger aber wurde mir erklärt, daß man bei nigerianischen Mitarbeitern überhaupt keinen Wert auf Deutschkenntnisse lege. Vereinzelt hieß es sogar, man verständige sich mit nigerianischen Kollegen stets auf englisch, selbst wenn man wisse, daß sie auch Deutsch verstehen. Der Geschäftsführer einer Firma drückte diese Haltung ein wenig überspitzt aus: »Wenn man einen wirklich guten Mann hat, der Deutsch spricht, würde man ihm das Deutsch vielleicht verzeihen.«

In der unterschiedlichen Bewertung von Deutschkenntnissen kommt zum Ausdruck, daß deutsche Konzerne zur Zeit bemüht sind, ihre Sprach- und Personalpolitik umzugestalten. Ihr jeweiliges Management paßt sich (mehr oder weniger schnell) den internationalen Geschäftsbedingungen an, und diese Internationalisierung bedeutet, soweit es um die Firmensprache geht, in der Regel eine »Anglisierung« (Hess/Wingate 1994: 531). In Nigeria z. B. sind etwa 400 indigene Sprachen verbreitet. Doch keine von ihnen hat sich in allen Landesteilen durchsetzen können, so daß nur die Sprache der ehemaligen Kolonialmacht als Nationalsprache anerkannt ist. In Verhandlungen mit Geschäftspartnern oder Behörden ist also selbstverständlich, daß alle Beteiligten Englisch benutzen. Aber auch betriebsintern spielt Deutsch kaum noch eine Rolle. Denn Firmen, die von deutschen Konzernen gegründet sind, werden stets als Joint Venture geführt. Ihre Geschäftsführer sind zwar meist Deutsche, doch ein

Großteil des Managements besteht aus Nigerianern. Es kommt hinzu, daß auch viele der entsandten Fachkräfte nicht aus der Bundesrepublik stammen, sondern aus Indien, Kanada, Ex-Jugoslawien usw. Von allen Mitarbeitern wird daher erwartet, daß sie sich auf englisch verständigen können. Und selbst Fachleute aus der Firmenzentrale, die nur für ein paar Wochen nach Nigeria geschickt werden, um Mitarbeiter zu schulen oder Montagearbeiten durchzuführen, müssen gute Englischkenntnisse mitbringen. Um sie auf ihren Einsatz im Ausland vorzubereiten, betreiben größere Konzerne sogar eigene Sprachschulen.

Deutsch spielt meist nur eine Rolle, wenn mit dem Stammhaus in der Bundesrepublik Deutschland kommuniziert wird. Nach Auskunft des *Nigerian German Business Council* ist seine Bedeutung aber auch hier recht begrenzt: »Wenn ab und zu doch etwas auf deutsch zu besprechen ist, macht das der Managing Director am Telefon, oder er überläßt es seiner deutschen Sekretärin.« Bei genauer Nachfrage stellt sich freilich heraus, daß Firmen in dieser Hinsicht noch immer recht unterschiedlich verfahren. Bei einem Elektro-Konzern, der 60 % seiner Aufträge aus dem Ausland erhält, ist z. B. durch eine interne Richtlinie festgelegt, daß der Schriftverkehr mit Tochterfirmen oder Niederlassungen im Ausland auf englisch erfolgen muß. Ähnlich sieht es auch im Anlagenbau aus, wo mir ein Geschäftsführer versicherte, daß Schriftstücke aus der Zentrale nicht auf deutsch verfaßt sein sollten: »Wenn mir ein Telex auf deutsch geschickt wird, lasse ich es einfach zurückschicken.« Üblicher ist es allerdings, daß die Korrespondenz in beiden Sprachen erfolgt. Briefe in die Bundesrepublik – so heißt es in einer Firma – sind zwar in englisch geschrieben, doch die Antwortschreiben aus der Zentrale treffen meist auf deutsch ein. Häufig

wird Deutsch auch mit Bedacht gewählt, um Informationen vertraulich zu halten. Dieser Gesichtspunkt wird immer wieder hervorgehoben, wenn es zu erklären gilt, daß man an nigerianischen Mitarbeitern mit Deutschkenntnissen gar nicht interessiert sei. Der Gebrauch von Deutsch soll gerade sicherstellen, daß sich Betriebsinterna nicht unter der nigerianischen Belegschaft oder den Behörden herumsprechen. Nur zwei meiner Gesprächspartner erklärten mit Nachdruck, daß ihre Verwaltung an dieser Art von Vertraulichkeit nicht interessiert sei: »Bei [uns] werden Firmengeheimnisse hinter verschlossenen Türen gehütet.«

Bei der Korrespondenz, die auf deutsch geführt wird, geht es natürlich nicht immer um vertrauliche Mitteilungen. Ich möchte vier Beispiele aus unterschiedlichen Geschäftsbereichen anführen, in denen Deutschkenntnisse ebenfalls wichtig sein können. Für Germanisten bestünden hier im Prinzip Verwendungsmöglichkeiten, doch gibt es für die Firmen diverse Gründe, sie nicht einzustellen:

- Zu den wichtigsten Kontakten mit der Firmenzentrale gehört die Bestellung von Ersatzteilen. Angestellte, die mit dieser Arbeit befaßt sind, benötigen allerdings technische Kenntnisse und lange Berufserfahrung, so daß sich nigerianische Germanisten auf diesem Gebiet kaum einsetzen lassen. Ein Maschinenbauingenieur erklärte mir, daß er und seine deutschen Kollegen sich um diese wichtige Aufgabe immer persönlich kümmern. Ausführliche Briefe in deutscher Sprache sind dabei nicht nötig: »Wir schreiben die Bestellungen auf Schmierzettel, die per Kurier nach Hamburg gebracht oder rübergefakt werden. In Hamburg sitzt ein Sachbearbeiter, der unsere Bestellungen computerisiert. Er ist technischer Kaufmann, spezialisiert auf Bestellungen.«

- Ein anderer Arbeitsbereich, in dem nigerianische Germanisten leichter aus helfen könnten, ist das Übersetzen von Werkstattliteratur und anderen technischen Texten. Es kommt immer wieder vor, daß Werkzeuge und Maschinen nur auf deutsch beschriftet sind oder daß englische Betriebsanleitungen nicht mitgeliefert wurden. Solche Fälle sind jedoch selten. Ein Managing Director versicherte mir, daß sich die deutsche Industrie in dieser Hinsicht längst auf den internationalen Wettbewerb eingestellt habe. Der eigene Konzern z. B. verdiene sein Geld damit, daß er schlüsselfertige Industrieanlagen liefert: »In den Verträgen ist festgelegt, daß alle Installationen mit englischsprachigen Betriebsanleitungen versehen sind. Und an diese Bestimmung müssen wir uns halten, selbst wenn wir eine Kaffeemaschine installieren.« Ähnlich äußerte sich der technische Leiter eines Betriebs mit fast 700 Beschäftigten: Im Prinzip werden alle Geräte gleich mit einer englischen Gebrauchsanweisung geliefert; das sei nicht anders als mit den Waschmaschinen von Quelle. Im vergangenen Jahr sei es nur einmal nötig gewesen, eine Betriebsanleitung zu übersetzen, und diese Arbeit habe er gleich selbst erledigt. Zur Not könne man bei solchen Übersetzungen auch auf die Hilfe nigerianischer Kollegen zurückgreifen, die in der Bundesrepublik ein Ingenieurstudium absolviert haben.
- Bei kleineren Firmen kommt es zuweilen vor, daß ihnen nur deutschsprachiges Werbematerial zugeschickt wird. Für die Firmenchefs, die ohnehin nicht wissen, welche Werbung in Nigeria ankommt, ist es lästig, sich um die Übersetzungen kümmern zu müssen. Nigerianische Mitarbeiter mit guten Deutschkenntnissen könnten sie dabei entlasten. Wirksame Unterstützung

käme freilich nur von einem Fachmann, der an einem PR-Institut studiert hat. Germanisten aus Nsukka oder Ife dagegen wären keine große Hilfe.

- Am ehesten ließen sich ehemalige Deutschstudenten noch als (Chef-)Sekretärin beschäftigen (vgl. Hess/Wingate 1994: 530). Aber gerade für diese Position ziehen es die Geschäftsführer vor, Muttersprachler einzustellen. Besonders beliebt ist es, die Frauen von deutschen Kollegen zu beschäftigen – und sei es nur aus dem Grund, daß sich mit ausreisende Ehefrauen in Lagos oder Kano sonst zu sehr langweilen. Als besonders geeignet gelten auch Bewerberinnen, die aus Deutschland stammen und mit Nigerianern verheiratet sind. Wenn sie schon lange in Nigeria leben, sprechen sie, neben Deutsch, auch ein exzellentes Englisch; und manche von ihnen können schon bei der Einstellung auf eine Ausbildung als Sekretärin oder auf Erfahrungen in der Verwaltung verweisen. Außerdem haben ihre Vorgesetzten den Eindruck, daß vertrauliche Informationen bei deutschen Sekretärinnen besser aufgehoben sind.

Es gibt jedoch noch eine Reihe weiterer Gründe, die dagegen sprechen, Bewerber mit einem Deutschexamen einzustellen. Ein Maschinenbauingenieur sprach unverblümt aus, welche Bedenken gegen Universitätsabsolventen, besonders aus den Geisteswissenschaften, bestehen: »Wer will denn mit so einem zusammenarbeiten? [...] Wenn ein Bewerber einen Universitätsabschluß hat, will er gleich ein eigenes Büro mit Klimaanlage haben. Und sobald sie erst mal eingestellt sind, kriegt man diese Leute nicht mehr raus.« Unter deutschen Angestellten herrscht im übrigen große Skepsis, was die Qualität der akademischen Ausbildung betrifft. Nigerias Universitäten sorgen vor

allem durch Korruption und monatelange Streiks für Schlagzeilen, und diese negative Presse spiegelt sich in den Stellungnahmen deutscher Firmenchefs: »Heute streiken die Dozenten, morgen die Studenten, und wenn alle arbeiten wollen, gibt's kein Wasser oder Strom, und die Leute werden nach Hause geschickt.« Diese Bedenken gegen die universitäre Ausbildung lassen sich im Grunde nicht entkräften. Wegen der vielen Streiks und Universitätsschließungen findet seit Jahren kein regelmäßiger Lehrbetrieb statt. Immer wieder werden Semester unterbrochen und Prüfungen verschoben. Und selbst wenn sich ungestört studieren läßt, bleibt kaum Zeit für intensiven Sprachunterricht. Für die Deutschkurse sind in der Regel nur sechs bis acht Wochenstunden vorgesehen, wobei ein Teil der Zeit dazu verwendet wird, Einführungen in die Literaturgeschichte und Landeskunde zu geben (was zum Teil nur in englischer Sprache möglich ist). Die Mängel der Ausbildung ließen sich bis vor kurzem dadurch kompensieren, daß die Studenten in ihrem dritten Studienjahr zu einem sechsmonatigen Sprachkurs in die Bundesrepublik Deutschland geschickt wurden. Mittlerweile aber hat der DAAD die Zahl der Stipendien stark reduziert, so daß sich die meisten Studenten den Aufenthalt nicht mehr leisten können. Ein Teil der Examenkandidaten kommt im Laufe der vierjährigen Ausbildung kaum über das Grundstufenniveau hinaus. Und selbst die besten Studienabgänger können, wenn es um freie Stellen in der Wirtschaft geht, nicht mit anderen Bewerbern konkurrieren. Mögliche Arbeitgeber, die Angestellte mit guten Deutschkenntnissen suchen, interessieren sich daher nicht für Germanisten, sondern eher für andere Personengruppen: Bewerber, die aus Deutschland stammen oder in einem deutsch-nigerianischen Elternhaus aufgewachsen sind.

Auch Nigerianer, die einige Jahre in der Bundesrepublik gelebt haben, dürften über eine bessere Sprachkompetenz verfügen als ehemalige Deutschstudenten mit einem *Bachelor*-Examen.

Unter allen Industrieunternehmen, die ich befragte, fand sich nur eines, das schon einmal einen nigerianischen Germanisten beschäftigt hatte. Der junge Mann, der sein Studium in Deutschland mit einem Magisterexamen abgeschlossen hatte, war 1985 eingestellt und fünf, sechs Jahre später »wegen der allgemeinen Krise« wieder entlassen worden. Seine Aufgabe bestand darin, Technikern, Abteilungsleitern und anderen Managern Deutsch beizubringen. Durch diese Sprachkurse hoffte man vor allem, die Betriebsatmosphäre zu verbessern. Es gab aber noch besondere Umstände, die bei der Entscheidung, werksinterne Deutschkurse einzuführen, eine Rolle spielten. 1985 hatte das Militärregime per Dekret die »Nigerianisierung« ausländischer Betriebe angeordnet. Man sah sich also gezwungen, mehr nigerianische Angestellte ins Management aufzunehmen. Diese neuen Mitarbeiter mußten nun in der Bundesrepublik Deutschland geschult werden, und zur Vorbereitung auf die sechsmonatigen Kurse schien es sinnvoll, den Teilnehmern ein wenig Deutsch beizubringen. Darüber hinaus wurde für die Deutschkurse noch ein weiterer ungewöhnlicher Grund angeführt (der heute nur noch von historischem Interesse ist): Einige der 55 entsandten Experten sprachen nur gebrochenes Englisch, so daß sie sich im Kontakt mit nigerianischen Kollegen wohler fühlten, wenn sie wenigstens einen Teil der Kommunikation in ihrer Muttersprache bestreiten konnten. Man suchte sich auf deutsch *und* englisch zu verständigen, um sicher zu gehen, daß es nicht zu Mißverständnissen kommt. – In diesem Zusammenhang interessierte mich, ob von dem Deutsch-

lehrer fachsprachliche Kenntnisse verlangt wurden. Doch es heißt, daß er nicht Wirtschaftsdeutsch oder Deutsch für Techniker unterrichten mußte, sondern einfach Deutsch für Anfänger. Neben den Sprachkursen war er mit keinen anderen Aufgaben betraut. Um Übersetzungen kümmerte sich die deutsche Sekretärin, und wenn Besucher aus der Bundesrepublik eintrafen, war es nicht Aufgabe des Germanisten, die Gäste zu betreuen.

Deutsch im Handel und Dienstleistungsbereich

Das Goethe-Institut in Lagos gilt als ein besonders attraktiver Arbeitgeber. Doch nur zwei nigerianische Germanisten haben hier die Möglichkeit, als Deutschlehrer zu arbeiten (wobei einer von ihnen sein Studium nicht in Nigeria, sondern in der Bundesrepublik Deutschland absolviert hat). Zwei weitere Germanistinnen fanden eine Anstellung, als die Lufthansa-Filiale per Zeitungsannonce Mitarbeiterinnen mit guten Deutschkenntnissen suchte. Es ist recht ungewöhnlich, daß bei der Einstellung so großer Wert auf Sprachkompetenz und nicht auf die fachliche Qualifikation gelegt wird. Überall sonst verhält es sich genau umgekehrt. Doch für den Service-Bereich bei Lufthansa bevorzugt man Bewerber, die *keine* Erfahrungen aus anderen Dienstleistungsunternehmen mitbringen. Denn man legt Wert darauf, künftige Mitarbeiter selbst intensiv zu schulen. Eine der beiden Germanistinnen wurde z. B. auf eine Tätigkeit in der Buchungsabteilung vorbereitet. Da sie hier die einzige Angestellte mit guten Deutschkenntnissen ist, wird sie immer dann zu Hilfe gerufen, wenn deutsche Kunden mit unzureichenden Englischkenntnissen einen Flug buchen wollen. Für die meisten anderen Positionen, in denen Deutschkenntnisse erwünscht sind (sei es als Luftverkehrs-

assistentin oder Sekretärin), wurden allerdings Muttersprachler eingestellt.

Bei Speditionen, Handelshäusern und Schiffahrtlinien hatte ich ebenfalls erwartet, daß Deutsch eine größere Rolle spielen würde. Doch gerade hier hat sich Englisch als offizielle Sprache stärker durchgesetzt als bei Industrieunternehmen. Selbst in den Firmenzentralen soll es kaum noch möglich sein, eine Anstellung in der Verwaltung zu finden, ohne die internationale Geschäftssprache zu beherrschen. Nur in zwei (von sieben) Speditionen oder Handelshäusern hatte der Geschäftsführer eine Sekretärin mit Deutschkenntnissen eingestellt, obwohl alle Firmen, die ich befragte, mit deutschen Kunden oder Geschäftspartnern zu tun haben: mit Firmenvertretern, Botschaftspersonal oder Lehrern der deutschen Schule. Doch all diese *expatriates* sind es gewohnt, geschäftliche Angelegenheiten auf englisch zu besprechen. Es stellt sich freilich die Frage, ob die Kunden es nicht zu schätzen wissen, wenn im Gespräch mit nigerianischen Angestellten ein wenig Small Talk auf deutsch eingeflochten wird. Vielleicht ließe sich auf diese Weise gleich zu Beginn der Geschäftsbeziehung Vertrauen schaffen. Doch meine Gesprächspartner in den Speditionen äußerten sich skeptisch: »Auf mich persönlich macht es keinen guten Eindruck, wenn ich von einem Nigerianer auf Deutsch angedredet werde.« Natürlich sei es wichtig, daß Kunden, die ihren Umzug in die Bundesrepublik planen, Vertrauen zu einer Spedition fassen. Aber zu diesem Zweck wenden sie sich direkt an einen der deutschen Angestellten, um wichtige Details nur mit ihm zu besprechen.

Im Unterschied zu Kenia und anderen afrikanischen Ländern ist es Nigeria nie gelungen, eine nennenswerte Zahl von Touristen anzuziehen. Es gibt daher keine Hotels oder Reisebüros, die sich auf

deutschsprachige Gäste einstellen müßten. Nur bei einer Reiseagentur war bis vor kurzem eine ehemalige Germanistikstudentin beschäftigt. Sie wurde vor allem wegen ihrer Deutsch- und Französischkenntnisse eingestellt und sollte u. a. als Reiseleiterin tätig sein. Die Nachfrage war aber so gering, daß sie die meiste Zeit im Buchungsbüro gearbeitet hat. In der Zwischenzeit ist sie zu einer Ölfirma gewechselt, wo ihre Sprachkenntnisse nicht länger von Nutzen sind.

Als mögliche Arbeitgeber kommen noch Entwicklungshilfeorganisationen, politische Stiftungen, die deutsche Botschaft und ähnliche Institutionen in Frage. In einigen Fällen hieß es, man könne sich durchaus vorstellen, nigerianische Germanisten zu beschäftigen, allerdings nur als Sekretärinnen. Und gerade für diese Tätigkeit hatte man stets Frauen bevorzugt, die aus Deutschland stammen. Ausschlaggebend waren dabei nicht nur die besseren Sprachkenntnisse, sondern auch die »kulturelle Kompetenz«, die im Kontakt mit deutschen Behörden, politischen Parteien oder Wirtschaftsverbänden wichtig ist.

Abgesehen von Institutionen und Firmen mit deutscher Beteiligung mag es auch rein nigerianische Unternehmen geben, die sich für Mitarbeiter mit guten Deutschkenntnissen interessieren. Es läßt sich aber nur schwer feststellen, ob die Personalchefs dieser Firmen gezielt nach ehemaligen Deutschstudenten gesucht haben. Beim *Nigerian German Business Council* und im Gespräch mit deutschen Firmenvertretern hatte man große Zweifel, ob sich in der nigerianischen Industrie tatsächlich Arbeitsmöglichkeiten ergeben könnten: Kein Unternehmen sei so sehr auf Geschäftskontakte in die Bundesrepublik Deutschland spezialisiert, daß es eigens dafür einen Germanisten einstellen würde. Um Genaueres zu erfahren, wandte ich mich an die *Lagos*

Chamber of Commerce. Aber hier wurde mir bedeutet, ich solle mich besser mit deutschen Firmen in Verbindung setzen, dort sei wohl eher mit Bedarf an Germanisten zu rechnen.

Berufsorientierte Lehrpläne?

Meine Nachforschungen führten mich also nur zu drei ehemaligen Deutschstudenten, die auf Grund ihrer guten Sprachkenntnisse eine Anstellung gefunden haben. Da sie ihre germanistische Ausbildung mit Erfolg genutzt hatten, wollte ich von ihnen wissen, was sie jetzigen Studenten raten würden. Nach ihrer Meinung ist es für künftige Germanisten wichtig, sich neben dem Studium weitere Fertigkeiten anzueignen. Für Studentinnen sei es sicher nützlich zu lernen, wie man mit einer Schreibmaschine umgeht und – besser noch – wie man einen Personal Computer bedient. Diese Empfehlung deckt sich mit dem, was mir beim *Nigerian German Business Council* geraten wurde: Kurse in Wirtschaftsdeutsch würden die Berufsaussichten nicht verbessern. Es wäre jedoch sinnvoll, wenn gerade Studentinnen sich darauf vorbereiteten, später einmal als Sekretärin zu arbeiten. Nach dem Studium könnten sie dann die Stellenanzeigen deutscher Firmen durchschauen. Von Deutschkenntnissen ist darin zwar nicht die Rede, aber es werden Bewerberinnen gesucht, die tippen können. Und wenn sich beim Vorstellungsgespräch herausstellt, daß die Kandidatin auch Deutsch spricht, könnte das ihre Einstellungschancen verbessern. Die Chancen, auf diese Weise eine Stelle zu finden, sind allerdings gering, denn deutsche Unternehmen ziehen sich zur Zeit aus Nigeria zurück. So wie andere afrikanische Staaten hat Nigeria es schwer, sich im internationalen Wettbewerb um ausländisches Kapital zu behaupten. Es kommt hinzu, daß die herrschenden Militärs mit ihren

Dekreten nach Belieben in das Finanz- und Wirtschaftssystem eingreifen, so als sei ihnen das Interesse ausländischer Investoren völlig gleichgültig. Das Vertrauen in Nigerias Wirtschaft ist dadurch gründlich erschüttert. Allein im letzten Jahr haben zwei deutsche Chemiekonzerne die Anteile an ihren Joint Ventures verkauft, und eine der beiden Fahrzeugfabriken stellte die Produktion ein. Wer dennoch im Land bleibt und auf bessere Zeiten hofft, sieht sich gezwungen, erst einmal Personal abzubauen.

Um die Berufsaussichten der Studenten zu verbessern, böte es sich an, das Hauptfach Deutsch mit *Secretarial Studies*, Ökonomie oder naturwissenschaftlichen Fächern zu kombinieren. Doch solche Fächerkombinationen ließen sich – selbst wenn sie von den Universitätsverwaltungen genehmigt würden – schon aus organisatorischen Gründen nicht durchsetzen. Denn für jedes Studienfach gibt es genau festgelegte Stundenpläne, die sich mit den Kursen an anderen Instituten überschneiden. Nur mit viel Aufwand läßt es sich überhaupt arrangieren, daß Deutschstudenten zugleich Französisch- (oder eventuell auch Englischkurse) belegen können. An weitere Fächerkombinationen ist jedoch nicht zu denken. Um die Ausbildung zu verbessern, bleibt also nur die Möglichkeit, das Deutsch-Curriculum selbst zu überarbeiten. Doch wie soll man die Lehrpläne verändern, wenn nicht klar ist, wozu das Deutschstudium dienen soll? – Auf den ersten Blick scheint es offensichtlich, daß z. B. an der Universität in Nsukka zu viel Gewicht auf den Literaturunterricht gelegt wird. Bereits zu Beginn des zweiten Studienjahrs, wenn die Deutschstudenten noch nicht gelernt haben, Nebensätze zu bilden, wird von ihnen verlangt, sich mit Barockliteratur zu beschäftigen. Es bietet sich daher an, einen Teil der Literaturkurse zu streichen und durch Sprachunter-

richt zu ersetzen. Doch wozu sollen die Studenten vier Jahre lang Grammatikregeln lernen, wenn sie ihre Kenntnisse später nicht anwenden können? Wer Französisch studiert, hat nach dem Examen immerhin die Chance, zur Not als Lehrer an einer Sekundarschule zu arbeiten. Germanisten hingegen werden für den Staatsdienst nicht gesucht, und auch in der privaten Wirtschaft besteht offenbar kaum Bedarf für sie. Leider besitzen wir keine genauen Informationen, in welchen Berufen ausgebildete Germanisten später eine Beschäftigung finden. (Da Nigerias Post- und Telefonsystem kaum noch funktioniert, wäre es äußerst mühselig, ehemalige Deutschstudenten aufspüren zu wollen.) Nach den Schätzungen einiger Studienabgänger, die noch Kontakt zu früheren Kommilitonen haben, ergibt sich jedoch ein eindeutiges Bild: Mindestens 90 % der Germanisten, die in Nigeria bleiben, sind in Positionen beschäftigt, in denen sie ihre Sprachkenntnisse nicht nutzen können. Für sie ist es egal, ob sie Deutsch, Portugiesisch oder Kasachisch gelernt haben. Auch außerhalb der Arbeit ergibt sich fast keine Gelegenheit, Deutsch zu sprechen, so daß sie ihre Sprachkenntnisse rasch vergessen werden.

Statt in den Lehrplänen mehr Sprachunterricht festzuschreiben, wäre es im afrikanischen Kontext vielleicht sinnvoller, den Studenten ›German Studies‹ oder Europastudien anzubieten: mit den Schwerpunkten Institutionenlehre, Ökonomie usw. Länder wie Nigeria mußten sich seit der Kolonialzeit notgedrungen mit europäischer Kultur auseinandersetzen, und selbst die gegenwärtigen Entwicklungsmodelle sind weiterhin von westlichen Vorstellungen geprägt. Die akademische Beschäftigung mit deutscher Geschichte und Landeskunde könnte also helfen, Vorzüge und Risiken des europäischen Entwicklungswegs zu

reflektieren (Kreutzer 1984: 109). Es ist allerdings mehr als zweifelhaft, ob sich auf diese Weise die Berufschancen der Studienabgänger verbessern ließen. Nigerianische Behörden oder Wirtschaftsunternehmen, die präzise Auskünfte über das deutsche Steuersystem oder über Einfuhrbestimmungen benötigen, dürften kaum daran interessiert sein, Bewerber mit einem Deutschexamen einzustellen. Für sie ist es sinnvoller, sich an Personen zu wenden, die in der Bundesrepublik studiert haben oder als Geschäftsleute tätig waren.

Schließlich könnte man sich auf den Standpunkt stellen, daß auch Studenten in Nigeria das Recht haben, sich mit Themen zu beschäftigen, die keinen unmittelbaren Nutzen versprechen. Wenn Studenten in der Bundesrepublik Deutschland sich mit Ägyptologie befassen, warum sollten dann ihre afrikanischen Kollegen nicht die Möglichkeit haben, deutsche Barockliteratur kennenzulernen? Diese Argumentation setzt sich allerdings über die Erwartungen nigerianischer Studenten hinweg. Die meisten von ihnen lassen sich bei der Wahl ihres Studienfachs von praktischen Erwägungen leiten; persönliche Neigungen und Interessen spielen dagegen kaum eine Rolle. Was sich an Schulen und Universitäten lernen läßt, ist für die große Mehrheit immer noch Bestandteil einer fremden Kultur, die sie sich mühsam aneignen müssen. Und sie sind nur bereit, die Entbehrungen der Schul- und Studienjahre auf sich zu nehmen, weil sie sich davon einen sozialen Aufstieg versprechen. Vor allem in den ländlichen Gebieten sehen viele im westlichen Bildungssystem die einzige Chance, einem Leben in ständiger Armut zu entgehen. Eltern investieren daher die letzten Ersparnisse in die Ausbildung ihrer Kinder. Auf Schülern und Studenten lastet dadurch ein ungeheurer Druck, denn von ihren

Leistungen hängt nicht nur das eigene Fortkommen ab, sondern der künftige Status der ganzen Familie (van den Berghe 1973: 163ff.).

Wer sich für ein Deutschstudium entscheidet, sieht sich in seinen (diffusen) Erwartungen nach dem Examen fast immer enttäuscht. Als Dozenten können wir uns nur damit trösten, daß ein *Bachelor Degree* in Deutsch zumindest kein Hindernis für die künftige Karriere darstellt. So wie in anderen anglophonen Ländern gilt der *Bachelor of Arts* nicht so sehr als ein berufsbezogener Studienabschluß; er zeigt vielmehr an, daß sich der Studienabgänger für eine akademische Tätigkeit (im öffentlichen Dienst oder anderswo) qualifiziert hat. Ein Deutschstudium hindert künftige Akademiker also nicht, später einmal bei Banken, Versicherungen oder Ölfirmen zu arbeiten. Die Studenten haben im übrigen ihre eigenen Vorstellungen davon, wozu ein Deutschstudium nützlich sein kann. Angesichts der desolaten politischen und wirtschaftlichen Lage wird es für viele immer attraktiver, in die Bundesrepublik auszuwandern. Selbst ohne einen Studienabschluß in Deutsch haben sie gute Chancen, bei der Botschaft in Lagos ein Visum zu bekommen. Es genügen einige Seme-

ster Studium an einer der drei Deutschabteilungen, um sich ohne allzu große Mühe an einer Universität in der Bundesrepublik einzuschreiben. Und wer erst einmal einen Studienplatz erhalten hat, mag die Gelegenheit nutzen, sich fest im Ausland zu etablieren. Für den DAAD, der das kostspielige Deutschprogramm mit vier entsandten Lektoren unterstützt, ist es eine etwas aufwendige Art, die Einwanderung von Nigerianern zu fördern. Und auch für die betreffenden Studenten ist es ein recht umständlicher Weg, ihr Ziel zu erreichen. Was sie sich in jahrelangem Studium an Deutschkenntnissen aneignen, lernen sie relativ rasch und ohne großen Aufwand, sobald sie erst einmal in der Bundesrepublik leben.

Literatur

- Hess, Hans Werner; Ursula Wingate: »Ab und zu schreibt sie mal 'nen deutschen Satz«. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in Hong Kong«, *Info DaF* 21, 5 (1994), 519–533.
- Kreutzer, Leo: »Legitimationsprobleme einer Germanistik in Afrika«. In: Peter Kasprzyk; Norbert Ndong (Hrsg.): *Afrikanische Germanistik. Eine Dokumentation*. Bonn: DAAD, 1984, 104–109.
- van den Berghe, Pierre L.: *Power and Privilege at an African University*. London: Routledge & Kegan, 1973.

Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter

Ansätze zu einer Sprachgeragogik

Annette Berndt

1. Grundsätzliches

Die Bildung und Weiterbildung älterer Menschen, in den 70er Jahren als Zielgruppe pädagogischen Handelns entdeckt, wird nunmehr, obwohl die Beschäftigung mit wesentlichen Themenbereichen noch immer nicht stattgefunden hat, kritisch betrachtet mit dem Verdacht, die Bildungsmotivation würde eher von den Institutionen ausgehen als von den Betroffenen selbst. Symptomatische Sätze wie

»... die Bildungsverkäufer sind im Begriff, sich einen neuen Markt zu erobern, indem sie den alten Menschen das Recht und die Fähigkeit bestreiten, selbständig zu altern« (Gronemeyer 1991: 157)

gehen dabei eher von einem manipulativen als von einem emanzipativen Bildungsbegriff aus. Auch findet sich die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Bildung älterer Menschen meist in der widersprüchlichen Situation, daß der jüngere Forschende aus dem Blickwinkel einer kürzeren Lebensspanne das für ihn in der Zukunft liegende Phänomen des Alters in seinen Kennzeichen und Konse-

quenzen zu fixieren sucht. So bemerkt Theodor Ballauff (1984: 7) in seinem grundlegenden Aufsatz »Das Alter im Kontinuum von Lernen und Bildung. Zur Begründung der Gerontagogik« in skeptischer Sicht:

»Was man über die Alten und das Alter liest, ist das, was die Dreißig- bis Fünfzigjährigen ermitteln können«.

Eine Fremdsprachenmethodik und -didaktik für ältere Lerner kann – wie jegliche Überlegung und Aktion in pädagogischer Hinsicht – nur prozessualen Charakter haben, der sie, an einem Punkt begonnen, nach den sich modifizierenden Möglichkeiten des Faches und den mit voranschreitender Zeit sich verändernden Bedürfnissen der Lerner offen weiterentwickelt. Fremdsprachenpädagogische Arbeit befindet sich somit stets in der Dialektik der Entwicklung des Faches bzw. der Fachwissenschaft und den Bedürfnissen des Lerners. Um diesen dialektischen Prozeß des Lehrens und Lernens schließt sich gleichsam wie ein Kreis eine vielgestaltige Umwelt, die pädagogisches Tun zunächst notwendig

werden läßt und daraufhin differenzierte Anforderungen an dieses stellt. So konnte sich beispielsweise die Sparte der Fachfremdsprachen mit dem Schwerpunkt auf Wirtschaft und Jurisprudenz erst im Laufe der 80er Jahre entwickeln, da durch die Tendenz einer Internationalisierung der Märkte ein Bedarf an fachspezifischer Fremdsprachenkompetenz entstanden war.

Aufgrund der demografischen Entwicklung¹ in Deutschland, die seit Jahren abzusehen war und in den kommenden beiden Jahrzehnten virulent werden kann, und einer stärker werdenden Tendenz zu vertikaler und horizontaler Mobilität, hat die Fremdsprachendidaktik eine neue Lernergruppe zu berücksichtigen: Menschen, die im höheren Erwachsenenalter eine Fremdsprache aus Gründen der beruflichen Weiterbildung lernen *müssen* oder aus persönlicher Bildungsmotivation *wollen*. Aufgrund einer flexibleren Gestaltung von Lebensläufen in Verbindung mit einer längeren Lebensarbeitszeit wird die Anzahl von Menschen wachsen, die auch noch mit mehr als fünfzig Jahren aus beruflichen Gründen eine Fremdsprache erlernen. Das sogenannte »Drei-Phasen-Modell« mit seiner linearen Aufeinanderfolge von Ausbildung, Erwerbsleben und Ruhestand wird sich transformieren zugunsten einer dynamischen Organisation, bei der die drei Tätigkeitsabschnitte ohne Berücksichtigung des Alters nach Bedarf realisiert werden (siehe *Erster Altenbericht* 1993: 92ff.). Gleichzeitig können die älteren Menschen von morgen durch das konti-

nuierlich wachsende Bildungsangebot nach 1945 in immer höherem Maße auf eine immer differenziertere persönliche Bildungstradition aufbauen, die das Erlernen einer Fremdsprache auch im »Ruhestand« wahrscheinlicher und erfolgreicher macht. Evaluationen zum Seniorenstudium an deutschen Universitäten ergeben, daß ein Studium im Alter häufig auch in der Kontinuität schon früher wahrgenommener Fortbildungsangebote steht (Breloer/Kaiser/Kruthaup-Glitt 1990: 25).

2. Generationalität, Intergenerationalität und Interkulturalität

Die Problematik einer prospektiv einheitlichen Didaktik und Methodik für ältere Fremdsprachenlerner stellt sich schon von vornherein deswegen, weil Alter gebunden ist an die Zugehörigkeit zu bestimmten Generationen, die jeweils auf ganz spezifische Weise sozialisiert sind. Wer heute über 50 Jahre alt ist, unterscheidet sich in vielem von dem vor zwanzig Jahren 50jährigen und wird sich auch von dem 50-jährigen des Jahres 2015 unterscheiden. Zudem sind ältere Generationen viel weniger als homogener Block zu sehen als jüngere, da sich durch die Erfahrungen einer längeren Lebensspanne differenzierte persönliche Identitäten auf der Basis ihrer sozialen Identität gebildet haben (Ballauff 1985 und Nittel 1989: 9f.). Dieser mit zunehmendem Alter in sich immer differenzierter werdenden Lernergruppe sollte ein in ähnlichem Maße individualisiertes fremdsprachenpädagogisches Vorgehen entsprechen.

1 Betrug der Anteil der über 60jährigen im Jahre 1950 nur die Hälfte im Vergleich zu den unter 20jährigen, so haben sich im Jahre 1990 beide Altersgruppen auf einen Anteil von jeweils ca. 20% der Gesamtbevölkerung angenähert. Nach prospektiven Berechnungen des Statistischen Bundesamtes wird sich der Anteil der Menschen zwischen 60 und 80 Jahren durch den Rückgang der Geburten und eine geringere Sterblichkeit in der Bundesrepublik von 16,3% im Jahre 1990 auf 34,9% im Jahre 2030 erhöhen (Bundesministerium für Familie und Senioren: *Erster Altenbericht* 1993: 78ff.).

Auf pädagogischer Ebene entspricht diesem generationenspezifischen Phänomen der sogenannte »biografische Ansatz«, bei dem die individuelle Biografie der Lernenden hohe Relevanz hat (Lütjen 1980: 353).

Zu dem generationellen Aspekt kann ein interkultureller kommen, wenn ältere Menschen im Ausland Fremdsprachen lernen. Ob und wie sich die vielfach beschriebene Fremdheitsproblematik durch den Faktor eines höheren Alters modifiziert, ist dabei zu bedenken. Ausgehend von einer Bildungsfunktion von Leben oder Erleben allgemein, liegen zwei Hypothesen nahe, die die interkulturelle Kompetenz Älterer beeinflussen könnten: Einerseits ein bewußter Umgang mit den Mechanismen der Assimilation und der Akkomodation, die als Strategien der Standortsuche des Individuums in fremden, also auch fremdkulturellen Situationen wirksam werden. Dieser gesteigerten Kompetenz zur Transparentmachung könnte andererseits aber auch eine vermehrte Rigidität im Umgang mit xenologischen Phänomenen entgegenstehen. Die Kulturwissenschaften haben ihre Forschungen zu Interkulturalität und Xenologie bisher stets implizit auf einen im Alter nicht näher bestimmten Erwachsenen in der Begegnung mit Fremde bezogen (Albrecht/Wierlacher 1993 und Thum 1993). Die Frage, ob und wie sich die individuelle Fremdheitsbegegnung unter dem Einbezug des Faktors Alter ändert, müßte näher geklärt werden, um Fremdsprachenunterricht für Ältere im Ausland angemessen gestalten zu können.

Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang für die Bundesrepublik

Deutschland eine prospektiv wachsende Anzahl von Ausländern und Aussiedlern, die Deutsch als Fremdsprache aus existentiellen Gründen in der Bundesrepublik erlernen¹. Bei diesen Lernern kommt zu den Variablen der existentiellen Motivation und der Generationenzugehörigkeit eine starke Gebundenheit an die eigene Kultur verbunden mit einer »Rückkehrorientierung« (Kaufmann 1993), die wiederum die interkulturelle Begegnung modifiziert. Aufgrund von Erfahrungen in Sprachkursen mit älteren ausländischen Arbeitnehmern ist davon auszugehen, daß ein Altern in der Arbeitsmigration kein Indikator für eine angemessene Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch ist (Kaufmann 1993).

Zum oben beschriebenen Kennzeichen der starken Binnendifferenziertheit von Lerngruppen älterer Menschen kann bei Gruppen, die aus Lernern unterschiedlichen Alters zusammengesetzt sind, ein weiterer Problemfaktor treten, der durch intergenerationelle Unterschiede begründet ist. In diesem Falle sollte Fremdsprachenunterricht in seiner pädagogischen Dimension auch zu einem Vermittler zwischen den Generationen werden. Zur vielfach geforderten interkulturellen Kompetenz gesellt sich so das Lernziel einer intergenerationellen Kompetenz, die beim Lehrer Wissen um intergenerationelle Schwierigkeiten und beim Lerner Offenheit im Zugang auf die jeweils andere Generation fordert. Projiziert auf die spezielle Situation des Fremdsprachenunterrichtes, verlangt diese Situation ein bestimmtes didaktisches und methodisches Vorgehen, um aus dieser spezifischen Problemstellung einen erfolgreichen Lernprozeß zu ermöglichen.

1 Nach Berechnungen des Statistischen Bundesamtes wird sich die Anzahl der Ausländer im Alter über 60 Jahren in der Bundesrepublik von ca. 304.000 im Jahre 1990 bis ins Jahr 2000 verdoppelt haben (Dietzel-Papakyriakou 1993: 247).

3. Eindrücke aus der Praxis des Fremdsprachenunterrichtes für Ältere

Viele Fremdsprachenlehrer – zumal an Volkshochschulen¹ und in speziellen Sprachkursen für Aussiedler und Gastarbeiter, oder an Universitäten mit altersspezifischem Kursangebot – sind mit älteren Lernern im Unterricht seit längerem konfrontiert. In der Bundesrepublik boten im Studienjahr 1986/87 ca. 40 Hochschulen ein spezielles Seniorenstudium an (Janik 1987: 20). In anderen europäischen Ländern existieren in der Tradition des »lebenslangen Lernens« seit langem spezielle Universitäten für Ältere; so sind in England ca. 4,5% der Studenten der »Open Universities« über 60 Jahre alt (Ryan 1985: 241), und in Italien bieten in allen größeren Städten »Universitäten für das Dritte Alter«, die »Università per la Terza Età«, Fremdsprachenkurse an.

Einige der Fremdsprachenlehrer Älterer haben ihre Eindrücke und Beobachtungen aus der Unterrichtspraxis in kurzen Beiträgen publiziert. Bei der Lektüre dieser wenigen Aufsätze² amerikanischer, französischer und deutscher Herkunft fällt auf, daß alle Autoren dem älteren Lerner besondere, von den jüngeren Erwachsenen abweichende Lerndispositionen zuschreiben. Der zunächst ungenaue Begriff des »älteren Lerners« ist die Konsequenz aus der Tatsache, daß die unterschiedlichen psychologischen, physiologischen und sozialen Veränderungen, die die Lerndisposition für Fremdsprachen beeinflussen, nicht allgemein auf ein bestimmtes Alter festgelegt werden kön-

nen. Die spärliche Forschung zum älteren Fremdsprachenlerner legt entsprechende Änderungen für die Spanne zwischen dem 50. und 60. Lebensjahr fest. Insofern faßt der Begriff des »älteren Fremdsprachenlerner« präzise die mangelnde Fixierbarkeit eines bestimmten kritischen Moments im Lebensverlauf, der die Art und Weise des Fremdsprachenlernens nachhaltig verändert. Die feststellbaren Unterschiede beziehen sich auf den sozialen und motivationalen, den physisch-psychischen (Wahrnehmung, Informationsverarbeitung, affektive Disposition), und den instrumentalbereich (Arbeits- und Lerntechniken).

Auf der Grundlage der oben genannten Aufsätze, die fast identische Erfahrungen der Verfasser widerspiegeln, kann zusammenfassend folgendes Profil des älteren Lerners und des Fremdsprachenunterrichtes mit Älteren erstellt werden:

Die Motivation älterer Menschen, einen Fremdsprachenkurs zu besuchen, liegt primär im sozialen und persönlichen Bereich; auf dem Hintergrund des Fremdsprachenlernens realisieren sich soziale Kontakte und werden Ansprüche an die eigene Person erfüllt, was die geistige Beweglichkeit allgemein und auch lang gehegte Wünsche wie Reisen oder Bücher in einer fremden Sprache zu lesen betrifft. Selten wird das Fremdsprachenlernen im Selbstzweck gesehen; die existentielle Notwendigkeit einer fremden Sprache tritt kaum und nur bei einem dauerhaften Wechsel des Wohnortes in ein anderes Land auf (Arbeitsmigranten, Aussiedler). Die soziale Interaktion innerhalb einer

1 Nach Berechnungen der Volkshochschulstatistik (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1993: 54f.) sind die Besucher von Sprachkursen zu 28,9% zwischen 35 und 49 Jahre, zu 17% zwischen 50 und 64 Jahre alt und 5,7% sind älter als 65 Jahre.

2 Die folgenden »Eindrücke aus der Praxis« wurden auf der Grundlage von Aufsätzen folgender Autoren zusammengestellt, die gleichzeitig die einzig verfügbare Literatur zum Thema darstellen: Brändle (1986), Bürger/Schützendorf (1984), Dalhoff (1993), Gorr (1992), Henschel (1985), Joiner (1981), Lütjen (1980/1986), Seright (1985).

Gruppe älterer Lerner ist insofern stark auf die persönlichen Belange der einzelnen Teilnehmer ausgerichtet. Die ungewohnte Situation des »Zurück auf die Schulbank« ist im Reflex lange zurückliegende, aber internalisierter Lernerfahrungen zu sehen; in diesem Kontext wurzelnde Lerntraditionen sollten daher Berücksichtigung finden. Die ungewohnte psycho-soziale Situation, die die Schülerrolle im Alter zur Folge hat, kann zu vielfältigen Unsicherheiten führen, die von regredierenden Tendenzen bis zu Lernblockaden aus Versagensangst reichen. Der ältere Lerner zeigt eine starke Tendenz zur Selbstkritik, oftmals verbunden mit einem ungerechtfertigt negativen Selbstkonzept und einer daraus resultierenden niedrigen Frustrationsschwelle.

Der Unterricht ist in seiner Rollenverteilung von Widersprüchlichkeiten geprägt: Der meist wesentlich jüngere Lehrer hat auf das starke Kontrollbedürfnis der älteren Lerner zu reagieren und muß dabei sowohl die Erwartungen der Lerner aus der Schulzeit als auch die der reifen älteren Menschen mit reichem Erfahrungsschatz erfüllen. Da das Hör- und Sehvermögen mit dem Alterungsprozeß abnehmen, sind sowohl didaktische Aufbereitungen als auch deren Darbietungsgeschwindigkeit zu modifizieren. Insgesamt wird eine starke Fixierung auf die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens beobachtet; die problematischste Fertigkeit scheint das Hörverstehen darzustellen.

4. Methodisch-didaktische Folgerungen

Aus diesen lose gereihten Eindrücken aus der Praxis erfahrener Fremdsprachenlehrer lassen sich folgende methodisch-didaktische Schlüsse und Empfehlungen ziehen. Zunächst sollte der ideale Kurs für ältere Lerner altershomogen sein und in regelmäßigen Abständen über einen längeren Zeitraum mit nicht

zu kurzem Unterrichtpensum stattfinden:

»Ideally, separate classes should be held for older learners, thus permitting pacing at reduced speed« (Brändle 1986: 20).

Immer wieder wird in der Literatur die Präferenz der älteren Lerner für die Fertigkeit des Lesens genannt. Diese Vorliebe für das stille und selbstgesteuerte Lesen und die Abneigung gegen die Fertigkeiten des Sprechens und Hörens wird mit Unsicherheiten im spontanen Einsatz der Fremdsprache bei älteren Lernern begründet (Lütjen 1986: 84 und Brändle 1986: 18). Dies bedeutet auf methodischer Ebene Vorsicht bei der Verwendung audiolingualer Elemente und eine Präferenz für den literarisch-hermeneutisch orientierten Unterricht.

Der starke Wunsch der Lerner nach Kontrolle kontrastiert mit den Idealen des kommunikativen Unterrichtes, der sich durch eine hohe Fehlertoleranz besonders im Sprechbereich auszeichnet. Auch verlangen ältere Lerner nach schematisierter Grammatikaufbereitung. Insofern kann eine Darbietung des Stoffes nach kognitiven Gesichtspunkten, wie dies über die Grammatik-Übersetzungs-Methode möglich ist, als Basis des Unterrichtes verwendet werden, variiert mit Elementen aus anderen Methoden, die jedoch entsprechend der Bereitschaft der Lerner eingesetzt werden sollten. Kontrastives Unterrichten kommt dem Bedürfnis der Lerner nach kognitiver Transparenz entgegen, indem es Interferenzen zwischen Fremd- und Muttersprache sichtbar macht und somit den Prozeß der Memorisierung vereinfacht. Brändle (1986: 21) schreibt hierzu:

»However, older learners respond well to a cognitive method which allows conscious analysis of linguistic phenomena. Such a cognitive technique must also incorporate elements of grammar/translation method and contrastive analysis«.

Die Einführung neuer Methoden, die den Lernern aufgrund ihrer Lerntradition unbekannt sind und denen sie nicht mit ihren Lernstrategien entsprechen können, sollten im Metadiskurs in den Unterricht nach und nach eingebracht werden:

»[...] appliquer leurs méthodes de travail et se référer à leurs connaissances est très important. Cela rend évidemment plus difficile l'introduction de méthodes nouvelles, peu orthodoxes« (Henschel 1986: 48).

Auf den ersten Blick scheint der Faktor Zeit als didaktische Dimension im Sinne eines langsameren Darbietens der Unterrichtsinformationen die spezielle Problemsituation älterer Lerngruppen zu entlasten. Um dem älteren Fremdsprachenlerner Erfolg zu garantieren, sollte die Progression in jedem Falle flacher gestaltet werden, vergleicht man sie mit der im sonstigen Erwachsenenunterricht. Definiert man Progression über das Verhältnis der drei Phasen Spracherwerb, Sprachreproduktion und Sprachproduktion, dann sind für diese folgende Kennzeichen zu fixieren: Für die Phase des Spracherwerbs empfiehlt sich ein vom Umfang und der Komplexität her reduziertes und innerhalb dieser kleinen Dimension sehr detailliertes Darbieten der Inhalte. Dies sollte über möglichst viele zur Verfügung stehende Medien geschehen, wobei eine bleibend vorliegende Visualisierung der Informationen von besonderer Wichtigkeit ist. Mnemotechniken, die einerseits als geistiges Training im Selbstzweck, aber auch stoffspezifisch dargeboten werden sollten, tragen wesentlich zur erfolgreichen Aufnahme von Informationen bei. Der Phase der Reproduktion ist im Sinne einer einfachen Wiederholung besonders breiter Raum zu geben, denn

»... ein mehrmaliges Wiederholen desselben Sprachmaterials, ohne daß es in unterschiedliche ›Kontexte‹ verpackt wird, ist

unerlässlich, denn es gilt geradezu die Faustregel: Wiederholungen, die auf den jungen Lerner langweilig wirken, sind für den Teilnehmer eines Seniorenkurses notwendig« (Burger/Schützendorf 1984: 169).

Die Phase der Sprachproduktion mit Übungen in Analogie und Transfer sollte in kleinen Schritten geschehen, so daß die einzelnen fremdsprachlichen Transformationen sichtbar werden. Da die Anpassung an neue Reizgegebenheiten bei älteren Lernern träger geschieht, sollten beim Wechsel von Unterrichtseinheiten stets deutliche, möglichst auch optische Signale gegeben werden. Eine Ritualisierung des Unterrichts in klare Abfolgen mit entsprechenden Signalen kommt dem Bedürfnis der älteren Lerner nach Transparenz und Kontinuität entgegen.

Aufgrund von Veränderungen in der Sensorik, speziell der Abnahme der Empfindlichkeit von Sehen und Hören, müssen besonders klare Informationen im visuellen und akustischen Bereich angeboten werden. Zu einer klaren optischen Didaktisierung gehört eine deutliche und besonders großbuchstabile Verschriftlichung in Kombination mit übersichtlichen Tabellen und klarer Bilderbildung. Bezüglich der psychomotorischen Fähigkeiten referiert Lehr (1991: 116ff.) Untersuchungen, nach denen erstens die prämotorische Reaktionszeit (Zeitraum, den ein Mensch braucht, um auf ein bestimmtes Signal hin motorisch zu reagieren) von 0,86 sec. im dritten Lebensjahrzehnt auf 1,37 sec. im sechsten Lebensjahrzehnt ansteigt. Diese Verzögerung kann mit Hilfe eines visuellen Vorseignals, das weiter als 0,5 sec. vom Hauptsignal entfernt ist, verkürzt werden. Die Sehschärfe nimmt ab dem 50. Lebensjahr ab und auch die Fähigkeit des Auges, seine Brennweite in kurzen Zeitabständen zu verändern (Birren 1974: 112ff.). Um trotz der Abnahme des

Hörvermögens eine angemessene akustische Perzeption zu erreichen, sollte beim Einsatz vorgefertigter Hörübungen auf Kassette auf deren einwandfreie Tonqualität geachtet werden; die vielfach verwendeten Hintergrundgeräusche, um eine hörästhetisch authentische Atmosphäre zu schaffen, bedeuten für den älteren Lerner eine unnötige Irritation (siehe Burger/Schützendorf 1984: 170).

Aufgrund der großen Bereitschaft älterer Lerner zu sozialer Interaktion mit einem intensiven Bedürfnis nach empathischem Austausch sollte sich die Vermittlung der Fremdsprache vermehrt auf Themen aus deren biografischem Erfahrungsbereich beziehen. Zu diesem Aspekt der persönlichen Relevanz von Themen kommt ein starkes Interesse der Lerner für Themen im humanistischen Bildungskontext wie Literatur, Geschichte, Philosophie, Kunst und Musik.

5. »Fremdsprachengeragogik« – ein sinnvoller Begriff?

Die vielfach belegbare Besonderheit des Fremdsprachenlernens Älterer scheint nach einem speziellen Terminus innerhalb der Fremdsprachenpädagogik zu verlangen. Dieser könnte »Fremdsprachengeragogik« lauten in Analogie zu den Begriffen »Fremdsprachenandragogik« und »Fremdsprachenpädagogik«, wobei letzterer sowohl die Vermittlung von Fremdsprachen an Kinder und Jugendliche als auch den umfassenden Oberbegriff für alle drei Begriffe meint. Da »Geragogik«¹ die Bildung älterer Menschen ohne fachliche Spezifizierung faßt, wäre Fremdsprachengeragogik die fremdsprachliche Bildung älterer Menschen.

Die Problematik des Begriffes, der mit allen Ableitungen – zum Beispiel der Berufsbezeichnung des »Fremdsprachengeragogen« oder einfacher »Sprachgeragogen« – als treffend angesehen werden mag, liegt in dessen Bezug zur lernerspezifischen Variable des Alters, denn Alter darf in diesem Zusammenhang nicht kalendarisch fixiert, sondern muß als das Resultat einer Lebensgeschichte mit all ihren Implikationen und in pädagogischer Hinsicht immer auch als Lerngeschichte (Schul- und Berufsausbildung, geistige Förderung während des Lebens) aufgefaßt werden. Insofern können die Besonderheiten, die beim Fremdsprachenunterricht mit Senioren normalerweise eklatant sind, aber auch bei einigen Senioren nicht der Fall sein oder schon auf jüngere Lerner zutreffen. Burger/Schützendorf (1984: 167) schreiben hierzu:

»Es gibt durchaus den 70jährigen, der genauso gut oder sogar schneller lernt als ein 30jähriger«.

Gorr (1992: 109) berichtet aufgrund ihrer Erfahrungen mit Seniorensprachkursen an Volkshochschulen, daß diese oft auch von Personen ab dem 40. Lebensjahr den anderen Erwachsenenkursen vorgezogen werden. Die Altersdifferenz der Besucher von Seniorenkursen betrage im allgemeinen ca. 30 Jahre. Fremdsprachenlernen ist demnach vielmehr beeinflusst von physischen, psychischen, sozialen und biografischen Faktoren als vom kalendarischen Alter des Lerners, dessen Spezifika mit dem entsprechenden Alter zwar mit höherer Wahrscheinlichkeit eintreten können, aber nicht unbedingt müssen.

Es kann also nicht darum gehen, allgemeingültige Hinweise für einen spezifisch »altersgemäßen« Fremdsprachen-

1 Eine detaillierte Ausführung zum Begriff »Geragogik« mit historischem Abriss und Abgrenzung zu anderen ähnlichen Begriffen ist zu finden in Klingenberg (1992: 15ff.).

unterricht zu geben, sondern um eine flexibel anwendbare Reichung von Informationen, die einer »altersgemäßen« Fremdsprachengeragogik und somit dem fließenden Charakter der Veränderungen gerecht werden. Burger/Schützendorf (1984: 167f.) weisen in dem Aufsatz »Fremdsprachenkurse für Senioren – überflüssig?« darauf hin, daß »... es den alten Menschen und das Alter« nicht gebe, führen aber den enormen Anklang von Seniorenkursen auf verschiedene »Motivations- und Barrierefaktoren« zurück, die nichts mit der objektiven Lernfähigkeit zu tun hätten. Das immense Interesse der Senioren an altersspezifischen Fremdsprachenkursen begründe sie dadurch, daß diese schon im Programm eine gewisse Rücksicht auf »Defizite ihrer Leistungsfähigkeit« (ebd.) versprechen.

Allein die Tatsache, daß sich mit dem Prozeß des Alterns bestimmte Faktoren ändern, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen, rechtfertigt eine Revision der Fremdsprachenandragogik und deren Differenzierung beispielsweise in eine »frühere« und eine »spätere« Phase. Gorr (1991: 111) schlägt alternativ eine Umbenennung der Seniorenkurse in »Kurse für »Langsamlerner« vor, um dem Zulauf auch jüngerer Lerner deklaratorisch gerecht zu werden. Bei der Verwendung der in skeptischer Weise eingeführten Begriffsbildungen »Fremdsprachengeragogik« und »Fremdsprachengeragoge« muß man sich der altersbezogenen weiten Relevanz stets bewußt sein und darf das Tätigkeitsfeld nie nur auf die fremdsprachenpädagogische Arbeit mit Senioren eingeschränkt sehen.

Literatur

Ballauff, Theodor: »Das Alter im Kontinuum von Lernen und Bildung. Zur Be-

- gründung der Gerontagogik«, *Erwachsenenbildung als Wissenschaft* 12 (1984), 5–18.
- Ballauff, Theodor: »Sozialisation und Bildung«, *Filosofia e Pedagogia oggi* 1985, 23–41.
- Baltes, Paul B.; Lindenberger, Ulman; Staudinger, Ursula M.: »Die zwei Gesichter der Intelligenz im Alter«, *Spektrum der Wissenschaft* Oktober 1995, 52–61.
- Birren, James E.: *Altern als psychologischer Prozeß*. Freiburg 1974.
- Brändle, Max: »Language Teaching for the »Young-Old«, *BABEL* 21, 1 (1986), 17–21.
- Breloer, Gerhard; Kaiser, Mechthild; Krut- haupt-Glitt, Franz: *Studium im Alter. Das Münsteraner Modell*. Münster 1990.
- Bundesministerium für Familie und Senioren: *Erster Altenbericht. Die Lebenssituation älterer Menschen in Deutschland*. Bonn 1993.
- Burger, Günter; Schützendorf, Erich: »Fremdsprachenkurse für Senioren: überflüssig?«, *Zielsprache Französisch* 16, 4 (1984), 167–172.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: *Volkshochschulstatistik*. Frankfurt a. M. 1993.
- Dietzel-Papakyriakou, Maria: »Die älteren Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland«, *Deutsch lernen* 3 (1993), 245–264.
- Dalhoff, Helena: »Mit 60 zurück auf die Schulbank. Im Alter Deutsch lernen«, *Fremdsprache Deutsch* (Sondernummer: Deutschunterricht mit Erwachsenen) (1993), 38–43.
- Döhner, Hanneli; Freese, Harald (Hrsg.): *Alternforschung*. Berlin 1986.
- Eierdanz, Jürgen: *Seniorenstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Situation und Probleme wissenschaftlicher Weiterbildung älterer Menschen an den Hochschulen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, 1990.
- Gorr, Angela: »Sprachenlernen mit älteren Menschen«, *Zielsprache Französisch* 24, 2 (1992), 109–111.
- Gronemeyer, Reimer: *Die Entfernung vom Wolfsrudel. Über den drohenden Krieg der Jungen gegen die Alten*. Frankfurt a. M. 1991.
- Henschel, Ute: »L'Apprentissage d'une Langue Etrangère par des plus de 50 ans«, *Gerontologie* (frz.) 58 (1986), 43–49.
- Janik, Jürgen: »Frischzellen für die Hochschule«, *DUZ* 43, 7 (1987), 20–23.

- Joiner, Elizabeth G.: *The Older Foreign Language Learner. A Challenge for Colleges and Universities*. Center for Applied Linguistics, Washington 1981.
- Kaufmann, Susan: »Sprachkurse für ältere Ausländerinnen und Ausländer«, *Deutsch Lernen* 3 (1993), 265–273.
- Klingenberg, Hubert: *Ganzheitliche Geragogik*. Bad Heilbrunn 1992.
- Klose, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Altern der Gesellschaft*. Köln 1993.
- Klose, Hans-Ulrich: »Die Zukunft hat schon begonnen. Überlegungen zur Bewältigung des demografischen Wandels«. In: Klose (Hrsg.) 1993, 7–26.
- Lehr, Ursula: *Psychologie des Alterns*. Heidelberg; Wiesbaden 1991.
- Lütjen, Hans Peter: »Fremdsprachenlernen von Senioren am Beispiel von Fremdsprachenkursen an Volkshochschulen«, *Unterrichtswissenschaft* 4 (1980), 326–340.
- Lütjen, Hans Peter: »Ältere Menschen in Sprachkursen – Nicht nur zum Sprachenlernen«. In: Döhner/Freese 1986, 65–91.
- Nittel, Dieter: *Report: Alternforschung*. PAS des DVV, Frankfurt a. M. 1989.
- Ryan, Steve: »The Open Universities and older students«, *Adult Education* 58, 2 (1985), 241–245.
- Schaie, K. Warner (Hrsg.): *Longitudinal Studies of Adult Psychological Development*. New York; London 1983.
- Schaie, K. Warner: »The Seattle Longitudinal Study: A 21-Year Exploration of Psychometric Intelligence in Adulthood«. In: Schaie (Hrsg.) 1983, 64–130.
- Seright, Linda: »Age and Aural Comprehension Achievement in Francophone Adults Learning English«, *TESOL Quarterly* 19, 3 (1985), 455–473.
- Siebert, Horst; Seidel, Erika: *Seniorenstudium an der Universität Hannover. Erfahrungen und Ergebnisse der Begleituntersuchungen 1985/86*. Hannover 1986.
- Siefer, Georg: »Demografische Grundlagen der Altersforschung«. In: Döhner/Freese (Hrsg.) 1986, 33–63.
- Thum, Bernd (Hrsg.): *Praxis interkultureller Germanistik*. München 1993.
- Trilling, Angelika: *Teilnehmerstruktur und Motivation in der Altenbildung, dargestellt anhand einer Befragung in den Englischkursen für ältere Bürger an der Volkshochschule Frankfurt am Main*. Diplomarbeit, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität. Frankfurt a. M. 1977.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeitsforschung*. München 1993.
- Zahn, Lothar: *Die akademische Seniorenbildung. Eine historische Bilanz in methodisch-didaktischer Absicht*. Weinheim 1993.

Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht

Einige Aspekte zum interkulturellen Lernen

Pauli Kaikkonen

1. Interkulturelles Lernen – Begriffe und Beweggründe

Interkulturelles Lernen und *interkulturelle Kommunikation* sind Begriffe, die als Zielvorstellungen des heutigen Fremdsprachenunterrichts ständig ausgesprochen werden. Schon die Idee interkulturellen Lernens plädiert dafür, daß sich die Begegnungen und Kommunikation mit anderen Menschen ohne beiderseitiges Lernen reibungslos oder erfolgreich nicht abspielen können. *Interkulturelles Lernen* kann demzufolge als Oberbegriff für andere gleichgesinnte Begriffe wie *interkulturelle Kommunikation*, *interkulturelle Kompetenz*, *interkulturelle Begegnung* usw. angesehen werden. Interkulturelles Lernen ist eine wichtige Zielvorstellung der ganzen schulischen Erziehungstätigkeit. Folgerichtig muß auch der schulische Fremdsprachenunterricht dem interkulturellen Lernen seinen Beitrag leisten, in seiner besonderen Form, mit seinen eigenen Voraussetzungen, mit seinem dafür nützlichen Potential. Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts besteht insbesondere darin, bei den Lernenden zur Fähigkeit der fremdsprachlichen Kommunikation beizutragen. Dabei muß der Fremdsprachenunterricht verstehen, unter welchen Umständen interkulturelle

Kommunikationsfähigkeit eines Individuums entstehen und sich entwickeln kann.

Wozu eigentlich interkulturelles Lernen? Warum ist es so wichtig, daß Vertreter der verschiedenen Basiskulturen mehr vom Verhalten eines anderen verstehen? Ist die heutige Zeit in Hinsicht auf Fremdverstehen und Verständigung etwas ganz anderes als bisher? Ich glaube nein. Trotzdem kann man behaupten, es gäbe in der heutigen Welt besondere Bedingungen, die interkulturellem Lernen ein spezielles Gewicht schenken. Abbildung 1 bemüht sich darzustellen, aus welchen Gründen interkulturelles Lernen in unserer Zeit notwendig ist.

Aus dieser Abbildung will ich nun einige Gesichtspunkte zu etwas genaueren Überlegungen abstrahieren: Verstärkung der eigenen Identität, interkulturelle Begegnungen und Multikulturalität.

Jedes Individuum wird in einer Kulturumgebung geboren. Dieser Kulturkreis schenkt ihm anfänglich seine Sprache, seine Kommunikations- und Interaktionsweisen und -modelle sowie seine Einstellungen der realen Welt gegenüber. Die Identität des Individuums gewinnt ihren besonderen Charakter durch die Eigenkultur. Sie ist maßgebend für

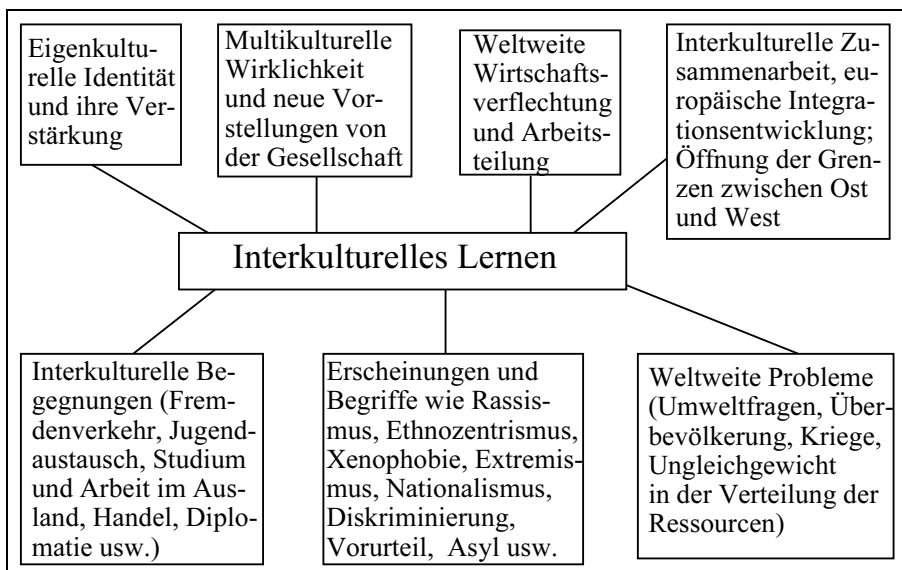


Abb. 1: Imperative des interkulturellen Lernens

die Verhaltensgrundlagen des Individuums, sie prägt sein Verhalten, seine Kommunikation, zum Teil seine Emotionen und seine Einstellungen. Sie legt sein Weltbild an und bestimmt bis zu einem gewissen Punkt dessen Richtung. Darum ist es für den Fremdsprachenunterricht dringend erforderlich, den kulturbezogenen Hintergrund des Fremdsprachenlernenden zu berücksichtigen. Fremdes betrachtet man immer mit einer eigenkulturell geprägten Brille.

Jeder Mensch – auch in einer sog. multikulturellen Gesellschaft – ist durch seine nationale Kultur charakterisiert. Deswegen redet man im Fremdsprachenunterricht mit Recht von einer Ausgangskultur. Das Verhalten (sowohl das verbale als auch das nonverbale) des Individuums ist also durch viele kulturbezogene, oft automatische Handlungen bedingt, die in einer interkulturellen Kontaktsituation dem Vertreter einer anderen nationalen Kultur Schwierigkeiten bereiten. Auch

wird das Individuum sich seiner Interaktionsautomatiken erst bewußt, wenn es mit anderen Verhaltensautomatiken konfrontiert wird. Dieses vollzieht sich beispielsweise, wenn der Mensch einer fremden Kultur begegnet. Interkulturelles Lernen ist demzufolge ein Wechselspiel des Fremd- und Eigenverstehens.

Unsere Welt ist heute ganz einfach multikulturell, ob wir es wünschen oder nicht. Auch darauf gründet sich die Notwendigkeit interkulturellen Lernens. Welche Eigenschaften, welche Voraussetzungen oder welche Charakteristika sind nun erforderlich für interkulturelles Lernen? Welche Bedingungen setzt die sog. interkulturelle Kompetenz voraus? Bei Lustig/Koester (1993: 72), ähnlich auch bei Sternecker (1992: 163–171), werden folgende Verhaltensdimensionen der interkulturellen Kompetenz für wichtig gehalten:

- (1) Respekt zeigen
Fähigkeit zur Rücksichtnahme und

- zum positiven Verhalten einem anderen gegenüber
- (2) Interaktive Haltung
Fähigkeit, auf das Verhalten eines anderen auf eine nicht-emotionale und urteilslose Weise zu reagieren
 - (3) Kennntisorientierung
Kenntnisse von Begriffen, die man beim Erzählen über sich selbst und seine Welt gebraucht
 - (4) Empathie
Fähigkeit zu dem Verhalten, als versteht man die Welt eines anderen
 - (5) Kognitives Rollenverhalten
Verhaltensweisen, die damit zusammenhängen, wie man gemeinsam Probleme löst
 - (6) Soziales Rollenverhalten
Verhaltensweisen in Bezug auf interpersonelle Harmonie und Nachdenken
 - (7) Interaktionsfähigkeit
Fertigkeiten zur korrekt durchgeführten Kommunikation
 - (8) Ambiguitätstoleranz
Fähigkeit, sich in einer neuen und überraschenden Situation zufriedenstellend zu verhalten

2. Interkulturelles Lernen und der schulische Fremdsprachenunterricht

Oben erwähnte Gedanken und Überlegungen haben uns im Rahmen eines Unterrichtsversuchs dazu gebracht, darüber nachzudenken und zu überprüfen, unter welchen Umständen es möglich ist, die Qualität des schulischen Fremdsprachenunterrichts im Hinblick auf interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu erhöhen. Etwas vereinfacht läßt sich feststellen, daß die interkulturelle Kompetenz der Lernenden durch drei Begriffe bedingt ist: (1) Kenntnisse, (2) Motivation und (3) Handeln. Dasselbe kann auch in Form einiger Fragen vorgestellt werden: (1) Welches sind die Kenntnisse und wie werden sie erworben, die

für interkulturelle Kommunikation nützlich sind? (2) Wie kann man für die Lernenden eine solche Motivationsbasis schaffen, daß sie sich bemühen, in Richtung der Zielvorstellungen des interkulturellen Lernens zu arbeiten und sich die Fähigkeit der interkulturellen Kompetenz zu erwerben? (3) Durch welche (schulischen) Maßnahmen kommt man zu einem interkulturellen oder interkulturell geprägten Handeln? Die Problemstellung unserer fremdsprachlichen Unterrichtstätigkeit liegt also darin, ob und inwiefern Eigen- und Fremdverstehen im schulischen Fremdsprachenunterricht außerhalb der Zielsprachenkultur möglich sind. Eine relevante Frage besteht also darin, ob durch schulische Maßnahmen solche Bedingungen geschaffen werden können, die den Lernenden sowohl zu einer zufriedenstellenden fremdsprachlichen Kompetenz als auch zum interkulturellen Lernen führen.

Um darüber hinaus neue Erkenntnisse zu gewinnen, haben wir mit zwei finnischen Schulklassen (gymnasiale Oberstufe, Schüleralter 16–17 Jahre, Deutsch und Französisch) zwei Jahre lang mit dem Schwerpunkt *interkulturelles Lernen* gearbeitet. Im folgenden will ich einiges über diesen Unterrichtsversuch, seine Grundgedanken, unsere Erfahrungen und Ergebnisse berichten.

Als Hauptziel des Unterrichtsversuchs und unserer fremdsprachlichen Lehrtätigkeit wurde ausgesprochen, das Kulturbild der Fremdsprachenlernenden zu erweitern (vgl. Kaikkonen 1994: 59 und Kaikkonen 1995: 161–162). Was bedeutet denn das? Jeder Lernende hat einen kulturgebundenen Hintergrund, der weitgehend bestimmt, auf welche Weise er sich verhält, Informationen aufnimmt, Emotionen äußert, mit einem anderen kommuniziert usw. Eine maßgebende Rolle bei dieser Ganzheit spielt auch die Muttersprache des Lernenden. Wir bemühten

uns zu berücksichtigen, welches Bild die Lernenden von der Welt besaßen, welche Erfahrungen sie früher über fremde Kulturen und Fremdsprachen gemacht und welche Einstellungen sie Fremden und einem fremdsprachlichen Unterricht gegenüber hatten. Wir hielten diesen Ausgangspunkt für so wichtig, daß die Lernenden sowohl schriftlich als auch

mündlich darüber befragt wurden. Wir bemühten uns, einen Lernvorgang in Gang zu setzen, der die Ausgangskultur der Lernenden berücksichtigt und zugleich fremdkulturelles bzw. fremdsprachliches Lernen ernst nimmt. Die Erweiterung des Kulturbildes des Fremdsprachenlernenden kann wie in Abbildung 2 dargestellt werden.

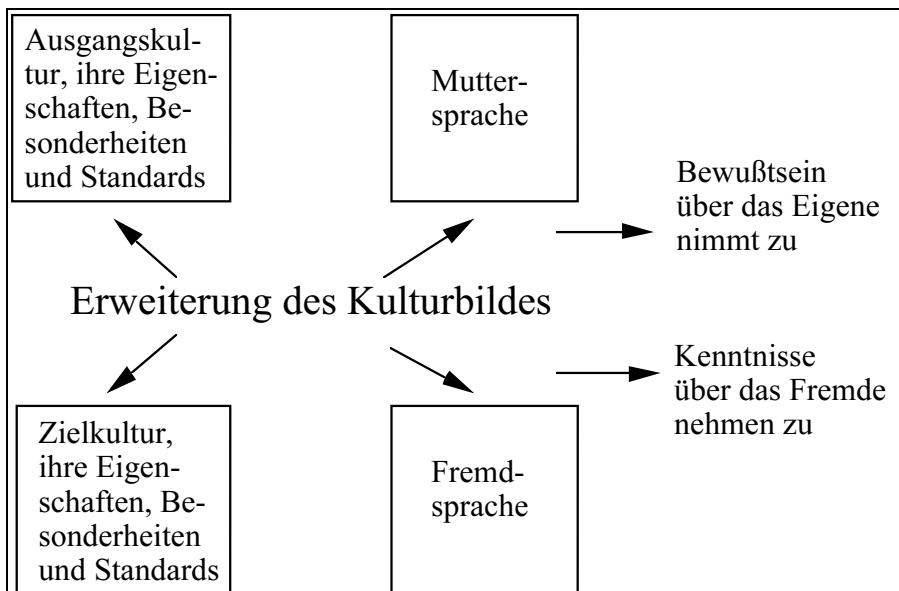


Abb. 2: Erweiterung des Kulturbildes des Fremdsprachenlernenden

Der Fremdsprachenlernende steht also immer im Spannungsfeld des Gewohnten, d. h. des Eigenen und des Ungewohnten, d. h. des Fremden. Bei der Begegnung mit dem Fremden – und darum geht es im Fremdsprachenunterricht – entwickelt und erweitert sich das individuelle Kulturbild des Lernenden. Im optimalen Fall lernt er ständig etwas Neues über das Fremde und fremdes Verhalten, indem seine eigenkulturelle Identität durch reflektorische Tätigkeit gefestigt wird.

Im Unterrichtsversuch bemühten wir uns, auch einen Prozeß aufrechtzuerhalten, der durch die folgenden Begriffe bezeichnet werden kann: sie stehen im engen Zusammenhang miteinander und können gewissermaßen prozeßartig im Unterricht realisiert werden. (1) Für kulturelle und sprachliche Erscheinungen müssen die Lernenden *sensibilisiert* werden. (2) Sie müssen lernen, eigene Automationen und das Fremde zielgerichtet *wahrzunehmen*. (3) Die Lernenden müssen mit *fremden Kulturstandards konfrontiert* und es müssen auch eigene Entsprechun-

gen bewußt gemacht werden. (4) Auf diese Weise ist es dann möglich, erfolgreiche *Kommunikation* mit den Vertretern der anderen Kultur anzubahnen (vgl. Kaikkonen 1995: 165). Auf dieser theoretischen Basis kann der fremdsprachliche Schulunterricht seinen Beitrag zum interkulturellen Lernen liefern.

3. Einige Maßnahmen im Unterrichtsversuch »Kultur und Fremdsprachenunterricht«

In unserem Unterrichtsversuch wurden u. a. folgende unterrichtliche Tätigkeiten und didaktische Entscheidungen bevorzugt.

- Sensibilisierung durch Gespräche, Filme, authentische Texte
- Arbeit mit authentischen Texten, Tonbändern, Bildmaterialien und Filmen
- Simulationen und simulative Übungen
- Projektarbeit mit soziokulturellen bzw. landeskundlichen Themen (Familie, Wohnen, Umwelt, Verkehr usw.)
- Ausarbeitung und Übernahme einer fremden Rolle
- Muttersprachler in der Klasse (Café, Restaurant, Besuch usw.)
- Interviews bzw. Meinungsumfragen mit Muttersprachlern durch Brief, Fax oder E-mail über gewisse Themen (u. a. Liebe, Freundschaft, Wiedervereinigung, Umwelt)
- Studienfahrt ins Ausland mit einem intensiven interkulturellen Programm sowie Gegenbesuch der ausländischen Partnerklasse
- Tagebuch und Arbeitsheft.

Wir bemühten uns darum, solche unterrichtlichen Maßnahmen zu gewinnen, die die Lernenden »zwingen«, ständig mit der fremden Kultur in Kontakt zu kommen. Für eine direkte Begegnung dienten die Klassenbesuche der ausländischen Gäste in beiden Schuljahren, die Studienfahrt ins Ausland und der Gegenbesuch der ausländischen Partner in

Finnland. Darüber hinaus legten wir viel Wert auch auf indirekte, oft auch eingebilddete Begegnungen mit der fremden Kultur und ihren Vertretern. Indirekte Begegnungen werden zwar durch authentische Text-, Ton- und Bildmaterialien möglich, aber sie verlieren an Bedeutung, wenn diese von den Lernenden nicht als authentisch akzeptiert werden. Es ist nicht ohne weiteres klar, daß die Texte oder Filme, die die LehrerInnen für authentisch halten, in den Erfahrungen der Lernenden tatsächlich als echt erscheinen. Dafür fanden wir dadurch ein gutes Beispiel, daß die SchülerInnen befragt wurden, welches der von uns bevorzugten Materialien am authentischsten war. Die Antwort war eindeutig: dasjenige, das von den SchülerInnen der Partnerklasse im Ausland stammte, d. h. die Berichte und Briefe, die ausländische SchülerInnen unseren SchülerInnen geschickt hatten. Die Interviews mit Ausländern in den Lehrwerken und anderen Unterrichtsmaterialien wurden von den SchülerInnen als für unterrichtliche Zwecke geschrieben beurteilt und deswegen als unecht angesehen.

Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht tangiert auch immer das Zielkulturland oder die Zielkulturländer. Zeitlich vor dem Begriff *interkulturelles Lernen* war *Landeskunde* ein Inbegriff, der sich aufs Erlernen fremdkultureller Angelegenheiten und fremder Umgebung bezieht. In der Zeit meiner Lehrtätigkeit ist *Landeskunde* als Begriff immer mehr erweitert worden. In vieler Hinsicht ist sie gleichbedeutend mit *interkulturellem Lernen*. Weil aber *Landeskunde* anfänglich eher informative Absichten über ein Sprachgebiet hatte, ist sie nur begrenzt fähig gewesen, individuelle Erfahrungen der Lernenden zu berücksichtigen. Interkulturelles Lernen und die persönliche Erweiterung des Kulturbildes des Lernenden setzen eher unmittelbare Kontak-

te oder zumindest Kontakterwartungen mit anderen Menschen voraus, als jemand nur über das Sprachgebiet und sein soziokulturelles Verhalten mit verschiedenen Varianten vertraut zu machen. Deswegen sind wir in unserem Unterrichtsversuch gedanklich davon ausgegangen, daß sich die Lernenden ein gewisses Ziel (ein Land, einen Ort, eine Gesellschaft) im Ausland vor Augen führten und versuchten, sich vorzustellen, wie das Leben dort abläuft, wie die Leute dort aussehen, unter welchen Bedingungen sie dort leben, wie dort kommuniziert wird, worauf die Bewohner möglicherweise Wert legen usw. Dieser Ausgangspunkt bestimmte dann die Gegend, mit der die Kontakte aufgenommen und in die die Studienfahrt später gemacht wurden. Wir vertreten also den Standpunkt, eher von einer bestimmten fremdkulturellen Umgebung auszugehen, als allgemeine Informationen und Kenntnisse zu gewinnen. Das bedeutet allerdings nicht, daß wir die Bedeutung allgemeiner Informationen bezweifeln.

4. Beobachtung, Reflexion und Analyse des Unterrichtsversuchs

Die Schultätigkeit wurde während ihres ganzen Verlaufs sorgfältig festgehalten. Die LehrerInnen bemühten sich zu verstehen, was in den Lernenden während des Unterrichtsversuchs von Phase zu Phase geschah. In zwei Versuchsjahren wurde alles bedeutende Material gesammelt und analysiert. Die LehrerInnen erforschten ihre eigene Arbeit und versuchten, den Lernprozeß ihrer SchülerInnen zu erfassen. Die Tätigkeit läßt sich also als Aktionsforschung bezeichnen.

Die Forschungstätigkeit bezieht sich zunächst auf hermeneutische wissenschaftstheoretische Tradition, wobei Verstehen (Verstehen der Lebenswelt eines anderen und der eigenen Beweggründe und Handlungen) eine wichtige Rolle

spielt. Die ausgewählten Forschungsverfahren können auf qualitative Methodologie zurückgeführt werden. Zentrale Forschungsaufgabe war also nachzuweisen, wie der Unterrichtsversuch tatsächlich durchgeführt worden ist und inwiefern die SchülerInnen sich in diesem unterrichtlichen Rahmen interkulturell bedeutende Elemente angeeignet haben.

Um fremdsprachliches und fremdkulturelles Lernen von 30 sechzehn- bis siebzehnjährigen SchülerInnen und die Entscheidungen der LehrerInnen feststellen zu können, wurden forschungsmethodische Maßnahmen und Wissensquellen bevorzugt, die in Abbildung 3 dargestellt sind.

5. Einige Gesichtspunkte zu den Ergebnissen des Unterrichtsversuchs

Im folgenden möchte ich einige Gesichtspunkte behandeln und unsere Erfahrungen diskutieren, die die Studienfahrt ins Ausland als fester Bestandteil des fremdsprachlichen Schulunterrichts gezeitigt hat. In vielen Forschungsberichten und Beiträgen betont man, daß der Schüleraustausch die wichtigste Basis für interkulturelles Lernen auf der Schulebene sei (u. a. Alix/Kodron 1989, Peltz 1989, Christ 1993). Sternecker stellt fest (1992: 164), daß das interkulturelle Lernziel neben kognitiven Leistungen »vielmehr ebenso aktive Elemente wie Offenheit, Toleranz, Kreativität, Vorurteilsfreiheit einschließt, die sich erst in direkter Interaktion erweisen und in interkultureller Begegnung eingeübt werden können. Es begründet damit auch die Fähigkeit und Bereitschaft, Gefühle als konstituierendes Element sozialer Einstellung zu begreifen, zu akzeptieren und sich entsprechend zu verhalten«. Interkulturelles Lernen setzt also einen Interaktionskontakt voraus, der im schulischen Rahmen in Form eines Klassenausfluges oder einer Studienfahrt ins Ausland mit einem

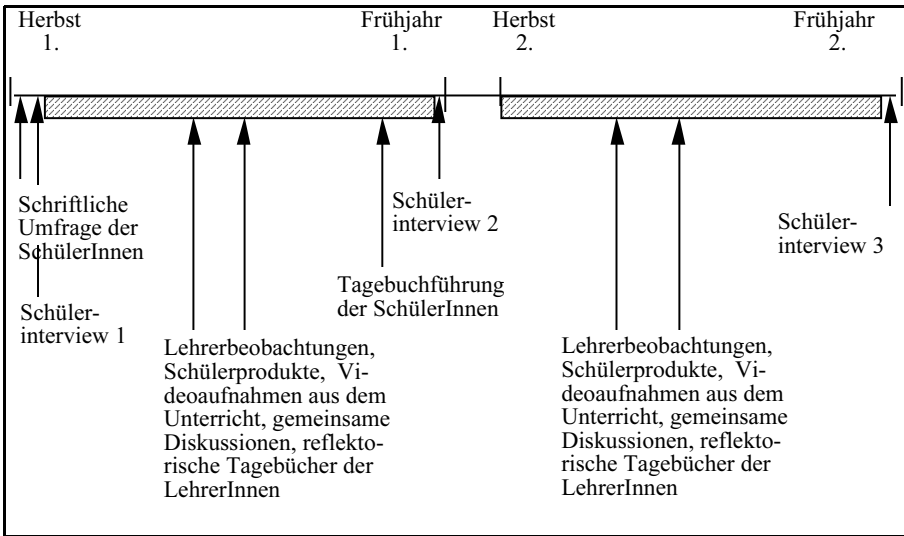


Abb. 3: Untersuchungsmaßnahmen und Wissensquellen

wohlüberlegten Programm zu realisieren ist.

Im Fall unserer achttägigen Studienfahrten nach Deutschland und Frankreich bemühten wir uns, einen Aufenthalt zu realisieren, der einen ständigen Kontakt mit den Einheimischen ermöglichte und von den Lernenden ein aktives Handeln auf vielen Ebenen verlangte. Dabei wurde die Familienunterkunft (ein/e SchülerIn pro Familie) für wichtig gehalten. So hatten die SchülerInnen jeden Tag mehrere Kontaktmöglichkeiten mit den Familienmitgliedern und deren Freunden, Nachbarn usw. Auch hatten sie ein ganzes Wochenende mit der Gastgeberfamilie zur freien Verfügung. Dieses Beisammensein und gemeinsame Lernen wurden dann später weitergeführt, als die Gegenbesuche in Finnland erfolgten.

Die Studienfahrten waren also ein fester Bestandteil der gesamten Kursstruktur. Da die SchülerInnen schon ein Jahr zuvor von der kommenden Reise wußten, konnten die Einübung und Bewältigung

der Situationen der interkulturellen Begegnung in die verschiedenen Projekte in der Klasse eingebettet werden. Auf diese Weise hatten die SchülerInnen eine Menge von erdachten Hypothesen über fremdes Verhalten, fremde Leute und Umwelt sowie zukünftige Begegnungen gebildet. Sie wurden dann angeleitet, ihre Hypothesen in der fremden Umgebung zu überprüfen (zu verifizieren oder zu falsifizieren) und neue Hypothesen zu erstellen. Den Schülertagebüchern gemäß scheint diese Hypothesenbildung mit Bestätigung oder Entkräftung tatsächlich zu funktionieren.

Für fiktive oder/und simulative Tätigkeit in unserem Unterrichtsversuch schenkt die Rollenbildungsaufgabe im zweiten Versuchsjahr ein gutes Beispiel. Die Lernenden sollten sich eine fremde Rolle (eine deutsche oder eine französische) ausdenken aufgrund der Erfahrungen und Informationen, die sie durch den Unterricht, Lernmaterialien und Begegnungen mit Deutschland und Frankreich

gesammelt hatten. Darüber hinaus wurde den SchülerInnen authentisches schriftliches Hintergrundmaterial über das Leben im Zielkulturland angeboten (z.B. Julius, C. *Von feinen und kleinen Leuten*, Weinheim; Basel: Beltz). Die Aufgabe lief sechs Wochen lang ihren eigenen Gang mit der Behandlung anderer Themen und Sachverhalte. In dieser Zeit vertieften sich die SchülerInnen hauptsächlich selbständig ins mögliche Leben ihrer Rollenpersonen. Sie bauten ihrer fiktiven Person einen historischen Hintergrund auf, überlegten deren Lebensphasen und schrieben dann den Lebenslauf ihrer Rollenperson aus drei Gesichtspunkten. Es wurden also drei Berichte verfaßt, die zusammen den Lebenskreis einer fiktiven zielkulturellen Person darstellten. Obwohl die Aufgabe seitens der SchülerInnen intensive Konzentration auf ein gewisses Thema recht lange verlangte, wurde sie einstimmig für äußerst interessant gehalten, weil man seine früheren Kenntnisse mit neuen verbinden und seine Phantasie – einige meinten sogar kreativ gewesen zu sein – in Gang setzen konnte. Auch waren die Schülerprodukte wegen einer längeren Zeit und durch vieles Überlegen und Verbessern beinahe fehlerfrei. Man kann aber auch den Eindruck nicht vermeiden, daß die auffallend hohe Motivation der SchülerInnen dazu beigetragen hat, ein vortreffliches Ergebnis zu erreichen. Viele SchülerInnen äußerten spontan, daß die Aufgabe ihr Einfühlungsvermögen verbessert habe. Empathie wird eben als eine wichtige Eigenschaft interkulturellen Lernens ausgesprochen.

Zum Schluß möchte ich noch erwähnen, daß die Lernenden zum großen Teil mit dem Schulversuch recht zufrieden waren, aber ab und zu ihre Stimmen erhoben, um darauf zu verweisen, daß der Unterrichtsversuch dann und wann zu

sehr von dem traditionellen Fremdsprachenunterricht abgewichen sei. Sie meinten aber, sie wären recht aufgeschlossene, vorurteilslose und sich im Ausland ungewohnten bewegende junge Menschen geworden. Sie hätten also eben die Eigenschaften errungen, die die Gelehrten beim interkulturellen Lernen für wichtig halten. In welchem Zusammenhang diese Ergebnisse mit unserem Unterrichtsversuch stehen, ist natürlich nicht eindeutig zu beweisen. Er hat offensichtlich auf die Einstellungen der SchülerInnen und ihre multikulturelle Entwicklung einen gewissen Einfluß ausgeübt.

Literatur

- Alix, Ch.; Kodron, Ch.: »Schüleraustausch als Teil interkulturellen themenzentrierten Zusammenarbeitens.« In: Müller, B.-D. (Hrsg.): *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1989, 175–192.
- Bredella, L.: »Ist das Verstehen fremder Kulturen wünschenswert?« In: Bredella, L.; Christ, H. (Hrsg.): *Gießener Diskurse. Zugänge zum Fremden*. Band 10. Gießen: Feber'sche Universitätsbuchhandlung, 1993, 11–36.
- Byram, M.; Morgan, C. et al.: *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.
- Christ, H.: »Schüleraustausch zwischen Verstehen und Mißverstehen.« In: Bredella, L.; Christ, H. (Hrsg.): *Gießener Diskurse. Zugänge zum Fremden*. Band 10. Gießen: Feber'sche Universitätsbuchhandlung, 1993, 181–202.
- Kaikkonen, P.: »Interkulturelle Kultur- und Landeskunde und interkultureller Fremdsprachenunterricht«, *Neusprachliche Mitteilungen* 4 (1990), 230–236.
- Kaikkonen, P.: *Erlebte Kultur- und Landeskunde, ein Weg zur Aktivierung und Intensivierung des Kulturbewußtseins der Fremdsprachenlernenden – eine Untersuchung mit LehrerstudentInnen* (Acta Universitatis Tampensis ser A, vol 325). Tampere: Universität Tampere, 1991.
- Kaikkonen, P.: »Fremdsprachenerlernen – ein individueller, kulturbezogener Pro-

- zeß – einige Beobachtungen im Rahmen eines erlebte Kultur- und Landeskunde betonenden Unterrichtsversuches«, *Unterrichtswissenschaft* 21, 1 (1993), 2–20.
- Kaikkonen, P.: »Kultur und Fremdsprachenunterricht – einige Aspekte zur Entwicklung des Kulturbildes der Fremdsprachenlernenden und zur Gestaltung des schulischen Fremdsprachenunterrichts.« In: Neuner, G. (Hrsg.): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung*. Kassel: Universität Kassel, 1994, 54–70.
- Kaikkonen, P.: »Entwicklung des Kulturbildes der Fremdsprachenlernenden.« In: Bredella, L. (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer, 1995, 159–167.
- Kaikkonen, P.: »Erziehung zur Interkulturalität durch einen interkulturelles Lernen betonenden Fremdsprachenunterricht«, *Unser Weg* 51, 2 (1996), 73–77.
- Kramsch, C.: *Context and Culture in Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1993.
- Loenhoff, J.: *Interkulturelle Verständigung. Zum Problem grenzüberschreitender Kommunikation*. Opladen: Leske + Budrich, 1992.
- Lustig, M.; J. Koester, J.: *Intercultural Competence. Interpersonal Communication Across Cultures*. New York: Harper-CollinsCollegePublishers, 1993.
- Müller-Jacquier, B.-D.: »Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache.« In: Krause, B. et al. (Hrsg.): *Präludien: kanadisch-deutsche Dialoge. Vorträge des 1. Kingstoner Symposiums*. München: iudicium, 1992, 133–156.
- Nicklas, H.: »Kulturkonflikt und interkulturelles Lernen.« In: Thomas, A. (Hrsg.): *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*. Saarbrücken: Breitenbach, 1991, 125–140.
- Nieke, W.: »Wie ist Interkulturelle Erziehung möglich?« In: Kalb, P. et al. (Hrsg.): *Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft*. Weinheim; Basel: Beltz, 1993, 110–152.
- Paige, R. M.: »On the Nature of Intercultural Experiences and Intercultural Education.« In: Paige, R. M. (ed.): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1994, 1–19.
- Pelz, M.: »Durchführung von Begegnungen zwischen deutschen und französischen Grundschulkindern.« In: Pelz, M. (Hrsg.): *Erne die Sprache des Nachbarn. Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich. Schule und Forschung*. Frankfurt: Diesterweg, 1989, 77–88.
- Reisch, B.: »Kulturstandards lernen und vermitteln.« In: Thomas, A. (Hrsg.): *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*. Saarbrücken: Breitenbach, 1991, 71–101.
- Robinson, G.: *Crosscultural Understanding*. London: Prentice Hall, 1988.
- Schwerdtfeger, I. C.: »Begegnung mit dem Fremden im Fremdsprachenunterricht. Erleichterungen und/oder Hindernisse?« In: Bredella, L.; Christ, H. (Hrsg.): *Giebener Diskurse. Zugänge zum Fremden*. Band 10. Gießen: Feber'sche Universitätsbuchhandlung, 1993, 162–180.
- Seeley, H. N.; Wasilewski, J. H.: *Between Cultures. Developing Self-Identity in a World of Diversity*. Lincolnwood, Ill.: NTC Publishing Group, 1996.
- Segall, M. et al.: *Human Behavior in Global Perspective. An Introduction to Cross-Cultural Psychology*. New York: Pergamon Press, 1990.
- Sternecker, P.: *Kulturelle Identität und interkulturelles Lernen*. Opladen: Leske + Budrich, 1992.
- Young, R.: *Intercultural Communication. Pragmatics, Genealogy, Deconstruction*. Clevedon: Multilingual Matters, 1996.

Kabarett-Texte als alternative Textsorte für den DaF-Unterricht

Zu den didaktisch-methodischen Potentialen einer bisher vernachlässigten Textsorte

Sonja Schütz

0. Einleitung

In der wissenschaftlichen Diskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache ist der Gegenstand des zeitkritischen Kabarett bisher weitgehend unberücksichtigt geblieben. Die Ursache für dieses Versäumnis mag darin liegen, daß kabarettistische Texte aufgrund ihres satirischen, oftmals fragmentarischen Charakters oder aber aufgrund ihrer gezielten Anspielungen auf das Zeitgeschehen allgemein als zu komplex erachtet werden, um im DaF-Unterricht Verwendung zu finden.

Angesichts meiner eigenen Unterrichtspraxis sowie meiner intensiven Auseinandersetzung mit dem Kabarett halte ich diese Einschätzung kabarettistischer Texte für nicht richtig und möchte daher in dem vorliegenden Beitrag aufzeigen, welche vielfältigen Potentiale solche Texte gerade durch ihre spezifische Beschaffenheit für den Fremdsprachenunterricht Deutsch bereithalten.

1. Was ist das – Kabarett?

1.1 Begriffsbestimmung

Im Laufe seiner etwa 100jährigen Geschichte steht der Begriff *Kabarett* für die

verschiedensten künstlerischen Darbietungen, Ausformungen und Intentionen: Vom literarischen Treffpunkt über reine Amüsierbetriebe bis hin zum politisch-satirischen (Solo-)Kabarett unserer Tage bezeichnet Kabarett eine Reihe unterschiedlicher Spielarten.

Ursprünglich stand der französische Terminus *Cabaret* für eine Art Nachtlokal mit verschiedenen künstlerischen Darbietungen; im heutigen Sinne wird unter dem eingedeutschten Begriff *Kabarett* eine Form der darstellenden Kunst verstanden, die ohne qualitative Wertung auch als *Kleinkunst* bezeichnet wird.

Das Kabarett setzt sich im wesentlichen aus den Kunstformen Theater und Literatur zusammen, aber auch Musik, Tanz, Akrobatik oder Pantomime tragen zu seiner Wesensart bei.

Mit dem Ziel, sein Publikum auf geistvolle Art zu unterhalten, ist das deutsche Kabarett von seiner Geburtsstunde 1901 an bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs eher literarisch orientiert. Erst nach 1919 politisiert es sich zunehmend und setzt sich seitdem auf humoristisch-satirische Weise kritisch mit dem Zeitgeschehen auseinander¹.

¹ Zur Geschichte des Kabarett existieren zahlreiche Publikationen, die teilweise der nachstehenden Literaturliste zu entnehmen sind.

1.2 Aufbau und charakteristische Merkmale

Die traditionelle Darbietungsform des zeitkritischen Kabarets ist die Live-Aufführung; kabarettistische Texte lassen sich aber auch als Aufzeichnung im Fernsehen, als Tonkassette, Schallplatte/CD oder als Lesetexte rezipieren.

Im Durchschnitt dauern die Programme einer Veranstaltung ca. 90 Minuten. Sie setzen sich aus einer losen Abfolge verschiedener künstlerischer Darbietungen – wie (kurzen) Szenen, Liedern, Gedichten, Balladen oder Parodien – zusammen; man spricht hier vom sogenannten *Nummernprogramm*.

Der Aufbau eines Programms ist meist so gegliedert, daß die für das Publikum schwieriger zu verstehenden Nummern mit einfacheren, auflockernden Nummern wie beispielsweise Liedern oder humoristischen Szenen abwechseln.

In den meisten Kabarets sind Programmablauf sowie die einzelnen Nummern genau festgelegt, wodurch nur wenig Spielraum für Improvisationen bleibt. Viele Kabarett-Texte erwecken jedoch durch umgangssprachliche Ausdrücke, unvollständige Sätze, Sprechpausen oder grammatische Fehler den Eindruck, spontan vorgetragen bzw. improvisiert zu sein. Meistens handelt es sich aber um schriftlich fixierte Texte, die von Schauspielern auswendig gelernt werden; nur in improvisierten Textpassagen finden sich wirkli-

che Elemente gesprochener Sprache. Somit kann man die Sprache kabarettistischer Texte nicht als spontan gesprochen bezeichnen (vgl. Beile 1986: 146).

Was die Themenauswahl betrifft, so hängt diese von der programmatischen Ausrichtung eines Kabarets, von seinen Zielen und Aufgaben, von den jeweiligen Vorlieben der Kabarettisten sowie vom politischen System eines Staates ab¹. Dadurch bedingt sind die im zeitkritischen Kabarett überwiegend humoristisch-satirisch behandelten Themen vielfältiger Natur und reichen von gesellschaftspolitischen Zuständen über aktuelle Ereignisse bis hin zu internationalen Problemen und allgemeinem menschlichen Verhaltensweisen².

Mit dem Ziel, das Publikum auf Mißstände aufmerksam zu machen und nicht in eine Phantasiewelt zu entführen, verzichtet das Kabarett auf illusionistische Mittel; demzufolge verwendet es nur wenige Requisiten, kaum Kostüme und selten (spärliche) Bühnenbilder³.

2. Didaktisch-methodische Potentiale des zeitkritischen Kabarets

2.1 Kabarett-Texte als authentische und ästhetische Textsorte

Seit Ende der siebziger Jahre besteht in der fremdsprachendidaktischen Diskussion die Forderung, neben speziell für Lernzwecke produzierten Texten verstärkt

1 Die Abhängigkeit vom herrschenden Regime zeigt sich besonders beim Kabarett in der früheren DDR, wo diese Kunstform gleichzeitig vom Staat gefördert und von seinen Ausführungsorganen kontrolliert wurde. Dies führte letztendlich dazu, daß sich das Kabarett hier eher durch komische Unterhaltungselemente als durch systemkritische Aussagen auszeichnete (vgl. hierzu Budzinski 1982; Hösch 1972; Otto/Rösler 1977).

2 Neben humoristisch-satirisch aufbereiteten Kabarett-Texten gibt es jedoch auch solche, die ohne komische Gestaltungsmittel aufgebaut sind, wie beispielsweise im Düsseldorfer Kabarett »Kom(m)ödchen«, in dem überwiegend literarische Texte dominieren (vgl. Lorentz/Franke 1985).

3 Weitere kabarettistische Merkmale und Methoden finden sich bei Henningsen (1967) und Fleischer (1989), die ersten beiden Kabarett-Theoretiker, die diese Kunstform detailliert analysiert haben.

auch authentische Materialien einzusetzen. Begründet liegt diese Forderung in der kommunikativen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts und der dadurch gestellten Aufgabe, Lernende für die reale Begegnung mit der Zielsprache und deren Sprechern vorzubereiten (vgl. Edelhoff 1985: 5). Dazu gehört in erster Linie, daß die Lernenden befähigt werden, authentische Texte zu verstehen sowie an fremdsprachlichen Kommunikations- und Lebenssituationen rezeptiv und produktiv teilzunehmen.

Damit die verschiedenen Erscheinungsformen der tatsächlichen Sprachverwendung jedoch wiedergegeben werden können, ist es erforderlich, ein breites Spektrum an authentischen Textsorten zu präsentieren, zu denen sicherlich auch Kabarett-Texte gehören sollten.

In diesem Sinne bietet sich ihr Einsatz vor allem in Unterrichtssituationen an, die Teile der fremdsprachlichen Realität auf anschauliche Weise lebendig werden lassen. Dabei werden Lerner nicht nur für eine deutsche Kunstgattung sensibilisiert¹, sondern erhalten auch zahlreiche landeskundliche Informationen, die zum Verstehen und Äußern anregen und die mit dem jeweiligen Herkunftsland in Beziehung gesetzt werden können.

Weiterhin weisen derartige Texte nicht die Künstlichkeit und Simplizität mancher didaktischer Texte auf, die gezielt zur Erarbeitung von sprachlichen Strukturen konzipiert wurden und teilweise die Motivation der Lernenden eher behindern als fördern. Häufig sind authentische Texte allerdings zu komplex und setzen zuviel implizites und auch kulturspezifisches Wissen voraus, um von

Fremdsprachenlernern ohne weiteres verstanden zu werden.

Um jedoch authentische Materialien und somit auch Kabarett-Texte einsetzen zu können, ist es sinnvoll, diese je nach Adressatengruppe didaktisch aufzubereiten, wie zum Beispiel durch das Herauslösen eines Textteils aus einem längeren Kabarett-Text, Vokabelerklärungen, verständnissichernde Fragen am Textende oder Aktivieren des Vorwissens.

Da es sich bei Kabarett-Texten um eine ästhetische Kunstform handelt, ist von einem direkten Texteingriff abzusehen. Schließlich könnte durch eine ungeschickte Textmanipulation sehr leicht die spezifische Beschaffenheit kabarettistischer Texte verändert, vielleicht sogar verfremdet werden, was unter Umständen einen Verlust ihres künstlerischen Werts oder ihrer Aussagekraft zur Folge hätte. Des weiteren könnte ein solcher Eingriff zu einer falschen Vorstellung der Lernenden über diese Kunstform führen.

Neben dem formalen Merkmal der Authentizität ist für die didaktisch-methodische Erschließung kabarettistischer Texte weiterhin ihre kunstvolle Gestaltung der gesellschaftspolitischen Wirklichkeit von Bedeutung. Diese künstlerische Beschaffenheit zeichnet sich vor allem durch den besonderen Gebrauch von Sprache, den fragmentarischen Aufbau, die humoristisch-satirische Aufbereitung der objektiven Realität sowie durch musikalische und schauspielerische Elemente aus.

Wenn Deutschlernende einen Kabarett-Text erst einmal in seiner Aussage verstanden haben, kann seine Rezeption auch für sie als Nichtmuttersprachler ein *sinnliches* Erlebnis sein, das erheblich zu

1 Es sei darauf hingewiesen, daß es sich beim Kabarett um keine spezifisch deutschsprachige Kunstform handelt, vielmehr existiert sie in ähnlicher Form u. a. auch in Polen, Ungarn oder Skandinavien. Nach Fleischer (1989: 44f.) wurden derartige Kleinstbühnen zwar auch in anderen Ländern gegründet, doch gingen diese oftmals schnell wieder ein oder entwickelten sich zu anderen künstlerischen Formen.

ihrer Motivation und damit auch zu ihrem Lernerfolg beiträgt.

Ein ästhetisches Vergnügen besonderer Art sind kabarettistische Lieder, die durch ihre musikalische Begleitung und ihre rhythmisch geformte Sprache die »Motorik, Emotionalität und Sinnlichkeit« (Esselborn 1990: 278) der Lerner ansprechen und sie sogar zum Mitsingen anregen können, was nach Ansicht des Beirates Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (1989: 191) wiederum zur Erhöhung der Gruppenbindung beitragen kann.

2.2 Möglichkeiten und Grenzen humoristisch-satirischer Gestaltungsmittel

Ein wesentliches Kriterium für die Verwendbarkeit kabarettistischer Texte im DaF-Unterricht ist in der bereits erwähnten humoristisch-satirischen Aufbereitung der fremdsprachlichen Wirklichkeit zu sehen. Allgemein läßt sich feststellen, daß es sowohl motivationsfördernde, den Spracherwerb unterstützende Elemente gibt, als auch solche, die das Textverständnis der Lernenden eher erschweren können.

Zu den motivationsfördernden Elementen gehören in erster Linie die kulturspezifischen Merkmale *Humor* und *Witz*, die den Lernenden zugleich Einblicke in Formen des *deutschen Humors* geben können. Trotz der für Muttersprachler erheitern Wirkung besteht aber in der Unterrichtssituation die Gefahr, daß die Lernenden diese stark kulturgebundenen Formen von Komik vor dem Hintergrund ihrer eigenen Kultur nicht als komisch erleben, sondern mißverstehen und möglicherweise sogar als Affront erleben. Begegnen könnte man diesem Problem durch eine sorgfältige Auswahl der Texte oder aber entsprechende Bearbeitungsformen wie beispielsweise dem gezielten Vergleich zwischen *deutschem Humor* und dem anderer Nationen.

Zu den in diesem Sinne ebenfalls sprach-erwerbs- und motivationsfördernden Textmitteln zählen weiterhin *Sprach- und Wortspiele*. Obwohl diese zum Teil ein hohes Maß an Sprachkompetenz verlangen, können sie die Lernenden für den Aufbau und die Funktion der deutschen Sprache sensibilisieren sowie der Lehrkraft die Möglichkeit bieten, die verschiedenen Konnotationen oder Lesarten von Wörtern und Wendungen exemplarisch zu erläutern. Nicht zuletzt bereiten Wortspiele – einmal verstanden – Spaß und versprechen einen ästhetischen Genuß (vgl. Wotjak 1989: 125). Solche Sprach- und Wortspiele werden vor allem bei der Namensgebung von Kabarett-Ensembles verwendet (»Die Hinterbliebenen«, »Die Machtwächter« oder »Floh de Cologne«) sowie auch bei der Gestaltung der Programmtitel (»Verdummt in alle Ewigkeit« von den »Stachelschweinen«; »Reich ins Heim« von der »Münchner Lach- und Schießgesellschaft«); in manchen Nummern werden solche Sprachspiele als Versprecher ausgegeben.

Rezeptionserschwerend sind hingegen satirisch aufbereitete Texte, die mit Mitteln wie Sarkasmus, Ironie oder Spott arbeiten und zunächst einmal vom Zuschauer gedeutet werden müssen, um die eigentliche Aussage verstehen zu können.

Da DaF-Lerner in der Regel nicht über den Informationshintergrund von Muttersprachlern verfügen, sollten derartige Texte durch gezielte Frage- und Aufgabenstellungen sowie Zusatzmaterialien didaktisch aufbereitet werden.

Bei der Verwendung kabarettistischer Texte, die mit den Mitteln Imitation, Parodie oder Travestie arbeiten, ist es wichtig, den Lernenden das dem jeweiligen Text zugrunde liegende Original zur Verfügung zu stellen, um ihnen das Verstehen seiner eigentlichen Aussage zu ermöglichen.

2.3 Kabarett-Texte als Träger landeskundlicher Inhalte und zur Entwicklung sprachlicher Teilfertigkeiten

Nach Ansicht des Internationalen Deutschlehrerverbandes (1990: 16) sollten landeskundliche Informationen möglichst anhand authentischer Materialien vermittelt werden. Im Sinne dieser Forderung eignen sich Kabarett-Texte gleich in zweifacher Hinsicht als Träger landeskundlicher Inhalte: Zum einen bieten sie sich an, um Lernende mit einem Teil der deutschen Gegenwartskultur und ihren charakteristischen Merkmalen vertraut zu machen. Zum anderen sind sie eben aufgrund ihrer spezifischen Themenstellungen, genauer gesagt ihrer Thematisierung deutschlandspezifischer Inhalte, geeignet, vielfältige Informationen über das Zielsprachenland und seine Bewohner im Klassenzimmer zu vergegenwärtigen.

Gerade durch die Thematisierung überwiegend gesellschaftspolitischer Mißstände kann der Einsatz dieser Kunstform den von Didaktikern oft erhobenen Anspruch erfüllen, im Fremdsprachenunterricht die *Wirklichkeit des Zielsprachenlandes* lebendig werden zu lassen (vgl. Internationaler Deutschlehrerverband 1990: 15), zu der sowohl die positiven, erfolgreichen Seiten als auch die Widersprüche innerhalb einer Gesellschaft gehören. Damit die Lernenden die in Kabarett-Texten satirisch verzerrten Sachverhalte nicht als vermeintliche Realität wahrnehmen und ein annähernd wirklichkeitsgetreues Deutschlandbild aufbauen können, ist im Einzelfall zu überlegen, einen solchen Text durch zusätzliche Materialien oder andere Erschließungshilfen zu didaktisieren.

Eine weitere didaktische Besonderheit dieser Textsorte liegt in der Kommentierung aktueller Ereignisse, die es dem Lehrenden ermöglicht, im Unterricht auf zeitgenössische Begebenheiten einzuge-

hen – nach dem Motto »durch Kabarett-Texte am Puls der Zeit«.

Wie sich in den nachstehenden Ausführungen zeigen wird, bieten sich einige Kabarett-Texte aufgrund ihrer nahezu 100jährigen Existenz an, im DaF-Umricht historischer Ereignisse wie z. B. den Beginn der Weimarer Republik oder Teile des Nationalsozialismus lebendig werden zu lassen.

Neben der Vermittlung von landeskundlichem Wissen können Kabarett-Texte natürlich auch als Instrumentaltexte eingesetzt werden, um die sprachliche Kompetenz der Lernenden zu fördern. Im Grunde lassen sich mit kabarettistischen Texten nahezu alle sprachlichen Teilfertigkeiten schulen. Welche Fertigkeiten im einzelnen gefördert werden können, hängt nicht nur vom jeweiligen Text und seinen Merkmalen ab, sondern auch von der Präsentationsform, wie z. B. die Schulung des Leseverstehens durch Manuskripte oder die Entwicklung des Hörverstehens durch Audiotexte (vgl. 4.).

Da diese Kunstform nicht in erster Linie für Sprachlernzwecke konzipiert worden ist, bietet sie sich nur begrenzt für die Einführung und Bearbeitung von grammatischen Strukturen an. Zur Einführung, Verdeutlichung oder aber auch Vertiefung des Irrealis würde sich beispielsweise das Chanson »Die andere Möglichkeit« von Erich Kästner (vgl. Appignanesi 1976) anbieten, das überwiegend im Konjunktiv II verfaßt ist.

Es wäre auch denkbar, anhand von Kabarett-Texten dialektale Varianten des Deutschen zu thematisieren, mit dem Ziel, die Lerner für eben diese zu sensibilisieren und damit auf die sprachliche Wirklichkeit vorzubereiten. Als mögliche Unterrichtsmaterialien lassen sich hier beispielsweise Kabarett-Texte des Dialektsprechers Gerhard Polt (1992) einsetzen, um die bayrische Mundart im Unterricht zu besprechen.

3. Zielgruppe und Auswahlkriterien

Aufgrund ihrer sprachlichen Komplexität, ihrer bedingt rezeptionserschwerenden Merkmale sowie ihrer spezifischen Themen eignet sich der Einsatz kabarettistischer Texte in erster Linie für den Fortgeschrittenunterricht mit erwachsenen Lernern. Durch gezielte verständnis-erleichternde Aufgabenstellungen wäre es jedoch auch möglich, einen von vornherein weniger komplexen Text mit Lernern der Grundstufe zu bearbeiten.

Bei der Verwendung humoristisch-satirischer Textsorten ist vor allem die Auffassung der Lernenden vom Sprachunterricht zu bedenken, da einige nach wie vor glauben, daß eine fremde Sprache nur durch mechanische Drillübungen oder starres Auswendiglernen grammatischer Strukturen zu erlernen sei. Diese Einstellung wird voraussichtlich zu einer skeptischen Haltung gegenüber Kabarett-Texten führen, und erst im weiteren Verlauf des Sprachkurses werden die Lernenden verstehen, daß der Erwerb einer Fremdsprache auch mit Spaß verbunden sein kann. Weiterhin sind bei der Auswahl geeigneter Texte insbesondere der soziokulturelle Hintergrund der Lerner sowie ihr vorhandenes Allgemeinwissen zu berücksichtigen.

Neben der Lernerorientierung sind als weitere Auswahlkriterien solche zu nennen, die eigentlich für alle Textsorten gelten, wie etwa Lehr- und Lernziele oder institutionelle Voraussetzungen (z. B. das Vorhandensein eines Video- bzw. Kassettenrekorders zur audiovisuellen/auditiven Darbietung). Weiterhin muß ein Text auf seine spezifischen Merkmale wie beispielsweise Inhalt, sprachlichen Schwierigkeitsgrad, Sprechtempo oder Anspielungen geprüft und anschließend didaktisch aufbereitet werden.

Natürlich ist es sinnvoll, bei der Textauswahl die Interessen des Lehrenden mit-

einzu beziehen; schließlich ist es für den erfolgreichen Verlauf einer Unterrichtsstunde nicht unerheblich, daß auch die Lehrkraft Spaß am Umgang mit den Unterrichtsmaterialien hat.

4. Präsentationsformen

Wie beschrieben kann man kabarettistische Texte nicht nur in Form der Live-Veranstaltung rezipieren, sondern auch als Aufzeichnungen oder aber als Manuskripte, wodurch sie für den DaF-Unterricht den Vorteil aufweisen, über verschiedene Medienträger eingesetzt werden zu können.

Eine mögliche Form der Präsentation bieten *Videoaufzeichnungen*, die es ermöglichen, eine Kabarett-Nummer im Klassenzimmer – besonders im Ausland – wirklichkeitsnah wiederzugeben. In didaktischer Hinsicht ist diese Präsentationsform besonders wertvoll, da die Lernenden die dargestellten Inhalte sowohl auditiv als auch visuell wahrnehmen. Nach Faber (1983: 9) steht das Sehverständnis »in enger Bindung zum verstehenden Hören. Es ergänzt den auditiven Text, begleitet, unterstützt, parallelisiert, intensiviert, koordiniert die gesprochenen Wortketten«. Somit können nonverbale Äußerungsformen wie Gestik und Mimik sowie Requisiten, Bühnenbilder und Kostüme die Bildaussage unterstützen und das Textverständnis erleichtern. Dabei unterstützt die visuelle Komponente nicht nur ein Herabsetzen des Schwierigkeitsgrades kabarettistischer Texte, sondern erhöht zugleich die Zunahme des Behaltenswertes (vgl. Köhler 1975: 33).

Über die visuelle Unterstützung hinaus bietet der Videoeinsatz besondere Möglichkeiten technischer Art (Anhalten einer Sequenz mit stehendem Bild, Wiederholen einer Szene, Präsentation in Zeitlupe, etc.), durch die sich für den Umgang mit Kabarett-Texten spezifische Bearbei-

tungsformen ergeben, wie beispielsweise die Versprachlichung visueller Informationen nach vorherigem Abstellen des Tons.

Da das Kabarett in erster Linie eine Wortkunst ist, die in der Regel ohne bildliche Informationen auskommt, wäre es auch möglich, eine Kabarett-Nummer als *Hörtext* auf einer Audiokassette zu präsentieren. Eine solche Darbietungsform kann jedoch insofern zu Verstehensschwierigkeiten führen, als die das Textverständnis unterstützenden visuellen Merkmale wegfallen und damit nur der auditive Kanal zur Verfügung steht. Zur Textentschlüsselung sind die Lerner hier auf prosodische Signale angewiesen wie Hebung und Senkung der Stimme, Betonung, Rhythmus oder Aussprache (vgl. Edelhoff 1985: 9/11). Damit die Lernenden trotz dieser Erschwernis den auf einer Hörkassette präsentierten Text verstehen können, sind hier besondere Vorgehensweisen wie der Aufbau einer Erwartungshaltung, gezielte Höraufträge, mehrmaliges Vorspielen sowie das Bereitstellen zusätzlicher (visueller) Materialien – insbesondere des einer Aufnahme zugrundeliegenden Lesetextes – erforderlich.

Als authentische Hörtexte schulen Kabarett-Texte nicht nur das Hörverstehen, sondern bereiten die Lernenden auf die Sprachwirklichkeit des Zielsprachenlandes vor, indem sie ihnen von Muttersprachlern produzierte Sprache vorführen.

Didaktisch vorteilhaft und verständnis erleichternd ist die Präsentation eines kabarettistischen Textes als Lesetext, weil dadurch den Lernenden ermöglicht wird, den jeweiligen Text in ihrem eigenen Tempo zu rezipieren bzw. an schwierigen Stellen verweilen und über Unklarheiten nachdenken zu können.

Als eine besondere Form der Bearbeitung bietet sich weiterhin das gestalterische

Vorlesen eines Textes durch Lerner und/oder Lehrer an. Bei kürzeren Kabarett-Szenen wäre es auch möglich, daß die Lerner diese einstudieren und anschließend mit schauspielerischen Mitteln im Klassenzimmer vorführen (vgl. hierzu auch Plank 1995).

In der Unterrichtssituation ist es sinnvoll, die hier getrennt voneinander dargestellten Präsentationsformen zu kombinieren, damit die Lernenden die dargebotenen Informationen über verschiedene Verstehenskanäle aufnehmen. Dadurch lassen sich nicht nur verschiedene sprachliche Fertigkeiten schulen, sondern gleichzeitig kann auch das Textverständnis erleichtert werden.

5. Didaktisierungsvorschlag

Um die bisherigen Ausführungen zu konkretisieren, wird nun anhand eines Kabarett-Textes exemplarisch aufgezeigt, wie ein solcher Text im DaF-Unterricht bearbeitet werden könnte.

Das folgende Kabarett-Lied »Zehn kleine Meckerlein« eines anonymen Verfassers tauchte 1939 in Deutschland auf, kursierte aber auch unter deutschen Emigranten im Ausland (vgl. Kühn 1989: 153); sowohl Textaufbau als auch Melodie sind mit dem bekannten deutschen Kinderlied »Zehn kleine Negerlein« identisch.

Zehn kleine Meckerlein

Zehn kleine Meckerlein, die saßen einst
beim Wein.

Der eine machte Goebbels nach,
Da waren's nur noch neun.

Neun kleine Meckerlein, die hatten was
gedacht.

Dem einen hat man's angemerkt,
Da waren's nur noch acht.

Acht kleine Meckerlein, die hatten was ge-
schrieben.

Dem einen hat man's Haus durchsucht,
Da waren's nur noch sieben.

Sieben kleine Meckerlein, die fragten einmal: »Schmeckt's?«

Der eine sagte: »Schlangenfraß!«
Da waren's nur noch sechs.

Sechs kleine Meckerlein, die schimpften auf die Pimpfe.

Der eine sagte: »Lausepack!«
Da waren's nur noch fünf.

Fünf kleine Meckerlein, die saßen am Klavier.

Der eine spielte Mendelssohn,
Da waren's nur noch vier.

Vier kleine Meckerlein, die kannten Dr. Ley.
Der eine wußte was von ihm,
Da waren's nur noch drei.

Drei kleine Meckerlein, die nannten Mythos
»Dreck«.

Da holte Pg Rosenberg
Gleich zwei von ihnen weg.

Ein kleines Meckerlein ließ dies Gedicht
mal sehn.

Man brachte es nach Dachau hin.
Da waren's wieder – zehn.

Für die unterrichtliche Verwendung eignet sich dieses Lied insbesondere in einer Einheit zum Thema »Nationalsozialismus«, um (im Verbund mit anderen Materialien wie Interviews mit Zeitzeugen, Auszügen aus Geschichtsbüchern, Zeitafeln etc.) den Charakter des damaligen Repressionsapparates zu veranschaulichen.

Aufgrund seiner Thematik sowie seines sprachlichen Schwierigkeitsgrades bietet sich sein Einsatz für erwachsene Lerner der Mittelstufe an. Der didaktische Wert dieses Textes liegt vor allem in der beschwingten Melodie, den gereimten Versen sowie in der Schlußpointe, die sich wiederum aufmerksamkeitsfördernd auf die Lerner auswirken kann.

5.1 Bearbeitungsmöglichkeiten

Allgemein sollte die Bearbeitung kabarettistischer Texte – wie die anderer Textsorten auch – in mindestens drei Phasen unterteilt werden, und zwar in eine *Ein-*

stiigs-, eine *Präsentations-* und eine *Erarbeitungs-* und *Transferphase*.

In der Einstiegsphase ist zu beachten, zunächst das Vorwissen der Lerner zu aktivieren und eine Erwartungshaltung aufzubauen. Erreichen kann man diese Vorbereitung auf einen fremden Text vor allem durch Brainstorming zu einem für das Textverständnis relevanten Stichwort, zusätzliche Materialien wie Tabellen, aktuelle Zeitungsartikel oder Karikaturen oder Kurzreferate über die Kunstform Kabarett.

Nachdem die Lerner vorbereitet und eingestimmt sind, wird ihnen nun der Text entweder als Ganzes bzw. in einzelnen Abschnitten auf Video-, Hörkassette oder als Lesetext präsentiert. Unmittelbar nach dieser Phase der Textpräsentation sollten die Lernenden auf jeden Fall die Gelegenheit haben, ihre Eindrücke spontan zu äußern und Fragen zum Verständnis zu stellen.

Im Anschluß setzen sie sich in der Erarbeitungs- und Transferphase anhand von verständnissichernden, inhalts- und/oder sprachspezifischen Aufgaben mit dem Text auseinander. Wenn die Lerner die Kabarett-Nummer zuvor als Videosequenz gesehen oder aber auditiv rezipiert haben, sollte sie ihnen nun zur Bearbeitung als Lesetext vorgelegt werden. Neben der sprachlichen und inhaltlichen Bearbeitung bietet es sich an, durch gezielte Aufgaben- und Fragestellungen charakteristische Merkmale dieser besonderen Kunstform herauszuarbeiten.

Bei allen Formen der Bearbeitung sollte immer darauf geachtet werden, den Lernenden genügend Raum zu lassen, einen Kabarett-Text in seinem ästhetischen Wert zu genießen.

Nachdem die Lernenden den Text sprachlich und inhaltlich erfaßt haben, können sie nun in der Transferphase ihr erworbenes Wissen anhand weiterführender Aufgaben anwenden.

Vor dem Hintergrund des allgemeinpädagogischen Ziels der interkulturellen Kommunikation ist es sinnvoll, Kabarett-Texte über diese *kabarettspezifischen Aufgaben* hinaus auch unter *kulturvergleichenden Fragestellungen* zu bearbeiten.

Was die konkrete Bearbeitung des vorliegenden Kabarett-Textes betrifft, so ist zunächst einmal festzuhalten, daß dieses Lied lediglich in geschriebener Form existiert und somit im Unterricht als Lesetext präsentiert werden müßte.

Es wäre denkbar, den Text anhand folgender Aufgabenstellungen zu bearbeiten; welche dieser Bearbeitungsvorschläge in der konkreten Unterrichtssituation verwendet werden, hängt selbstverständlich von der jeweiligen Adressatengruppe ab:

Inhalts- und verstehensspezifische Aufgaben

- Warum ist der Autor dieser Verse anonym geblieben?
- Wo könnte dieses Lied gesungen worden sein?
- Das achte *Meckerlein* hat etwas geschrieben, was den Nationalsozialisten mißfallen hat. Wie könnten diese Zeilen gelaftet haben?
- In einer Abwandlung¹ dieses Liedes lauten die letzten Zeilen:

Drauf bracht' man ihn nach Dachau hin –
Da waren's wieder zehn.
Der Adolf dacht': »Jetzt hab' ich euch.
Jetzt ist's um euch geschehn!«
Doch draußen waren's mittlerweile
Schon wieder zehnmal zehn!

Worin liegt der Unterschied zwischen diesen beiden Textvarianten?

- Wer hat die *zehn kleinen Meckerlein* bei den NS-Behörden denunziert?
- Entfernen Sie einen Liedabschnitt Ihrer Wahl und ergänzen Sie diesen durch eine selbst geschriebene Strophe.

Kabarettspezifische Aufgaben

- Wieso hat der anonyme Verfasser seinen Versen die bekannte und heitere Melodie sowie den Aufbau eines deutschen Kinderliedes zugrunde gelegt?
- Aus welchem Grund hat der Autor dieses Lied verfaßt? Was wollte er damit bezwecken?
- Welche textlichen Merkmale zeichnen dieses Lied als einen Kabarett-Text aus?

Sprachspezifische Aufgaben

Schlagen Sie in ihrem Wörterbuch die Begriffe *Meckerer* – *meckern* nach und überlegen sie,

- a) ob diese Definition auf die im Lied besungenen Menschen zutrifft?
- b) warum der Autor die Menschen in seinem Text als *Meckerlein* bezeichnet?

Über diese möglichen Bearbeitungsvorschläge hinaus sollte der Lehrende auf jeden Fall die aller Voraussicht nach zu Verständnisschwierigkeiten führenden Begriffe wie *Pimpfe*, *Dr. Ley* oder *Pg. Rosenberg* erklären.

Trotz des schwierigen und heiklen Inhalts wäre es weiterhin denkbar, die Lerner zum gemeinsamen Singen der Verse (gegebenenfalls ihrer eigenen!) anzuregen.

Je nachdem, ob dieser Kabarett-Text den Abschluß einer Unterrichtsreihe zum Thema Nationalsozialismus darstellt, könnte man die durch dieses Lied erarbeiteten Informationen über das ›Dritte Reich‹ anhand weiterer Unterrichtsmaterialien vertiefen.

5.2 Lernziele

Als mögliche Lernziele einer solchen Unterrichtseinheit sind zu nennen:

- Vermittlung landeskundlicher Informationen über die Zeit des Nationalsozialismus

¹ Diese Textabwandlung tauchte auf einem Flugblatt der Roten Armee auf, mit dem deutsche Soldaten zum Überlaufen aufgefordert wurden (vgl. Kühn 1989: 345).

- Entwicklung eines kritischen Bewußtseins für eine Epoche der deutschen Zeitgeschichte
- Wortschatzerwerb
- Schulung des Leseverstehens
- Kennenlernen der Kunstgattung Kabarett und einiger seiner spezifischen Merkmale.

6. Zugriffsmöglichkeiten

Vorerst ist der Lehrende bei der Suche nach geeigneten Kabarett-Texten weitgehend auf sich allein gestellt, da es in der Fachdidaktik keine Hinweise gibt, wo und wie geeignete Texte zu bekommen sind. Um diesem Versäumnis abzuhelpfen, sollen in den nachstehenden Ausführungen die wesentlichen Zugriffsmöglichkeiten zusammengestellt werden:

1. Eine Zugriffsmöglichkeit ist der Videomitschnitt kabarettistischer Aufführungen, die (regelmäßig) in vielen Fernsehprogrammen ausgestrahlt werden.
2. Eine weitere Möglichkeit der Textbeschaffung ist die Aufnahme kabarettistischer Sendungen aus dem Rundfunk. Neben Aufzeichnungen und Übertragungen von live aufgeführten Veranstaltungen werden hier Sendungen wie das *ZeitZeichen* des Westdeutschen Rundfunks ausgestrahlt, das anlässlich bestimmter Jahresdaten auch Reportagen über das deutschsprachige Kabarett allgemein sendet.

Diese beiden Zugriffsmöglichkeiten bieten sich in erster Linie für die im Inland unterrichtenden Lehrkräfte an, da es hier möglich ist, die meisten Sendungen selbstständig und direkt aufzuzeichnen, während ihre Kollegen im Ausland auf Archive deutscher Kulturinstitute sowie auf Aufnahmen, die ihnen aus Deutschland zugesendet werden, angewiesen sind; beides erfordert in der Regel einen größeren Zeit- und Arbeitsaufwand.

3. Sowohl für Lehrer im Ausland als auch im Inland ist es weiterhin möglich, kabarettistische Texte in Form von Videokassetten, CDs, Schallplatten oder Hörkassetten im Handel zu erwerben.
4. Leicht zu realisieren ist die Beschaffung kabarettistischer Lesetexte durch Textbücher verschiedener Kabarett-Autoren (vgl. Venske 1990; Schreiner 1990; Hildebrandt 1989; Hoffmann 1995) oder aber durch Veröffentlichungen über das Kabarett und seine Geschichte, die neben allgemeinen Informationen auch Kabarett-Texte enthalten (vgl. Budzinski 1982; Hippen 1986, 1988; Kühn 1988a, 1988b, 1989).
5. Nicht zuletzt ist durchaus denkbar, sich als Lehrender direkt an ein Ensemble/einen Kabarettisten zu wenden oder aber an das Deutsche Kabarett-Archiv unter der Leitung von Reinhard Hippen in Mainz.

7. Fazit und Ausblick

Wie in den vorliegenden Ausführungen zur didaktisch-methodischen Erschließung kabarettistischer Texte dargelegt wurde, hält diese besondere Textsorte aufgrund ihrer charakteristischen Beschaffenheit vielfältige Potentiale und Verwendungsmöglichkeiten für den DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern bereit.

Es ist deutlich geworden, daß längst nicht jeder Kabarett-Text im Unterricht Verwendung finden kann; vielmehr muß ein Text im Hinblick auf die jeweilige Lernergruppe sowie die zu verfolgenden Lernziele sorgfältig geprüft und entsprechend didaktisch aufbereitet werden, um die Textrezeption für die Lernenden zu vereinfachen.

Damit Kabarett-Texte im Unterricht zukünftig auch wirklich verstärkt eingesetzt werden, ist es erforderlich, dieser Kunstform in der fachdidaktischen Diskussion vermehrte Aufmerksamkeit zu widmen.

Wünschenswert wäre beispielsweise, diese spezifische Textsorte bei der Konzeption zukünftiger (Mittelstufen-)Lehrwerke zu berücksichtigen.

In diesem Zusammenhang wäre auch die Erstellung einer Textsammlung denkbar, die abwechslungsreiche, *didaktisierte* Kabarett-Texte für unterschiedliche Sprachniveaus bereithielten.

Literatur

(Die mit * gekennzeichneten Titel enthalten zahlreiche Kabarett-Texte.)

- * Appignanesi, Lisa: *Das Kabarett*. Stuttgart: Belsler, 1976.
- Beile, Werner: »Authentizität als fremdsprachendidaktischer Begriff. Zum Problemfeld von Texten gesprochener Sprache«. In: Ehnert/Piepho 1986, 145–162.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts: »Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache. Vierunddreißig Maximen«, *Info DaF* 15, 2 (1988), 188–194.
- * Budzinski, Klaus: *Das Kabarett: 100 Jahre literarische Zeitkritik*. Düsseldorf: Econ, 1985.
- * Budzinski, Klaus: *Pfeffer ins Getriebe: So ist und wurde das Kabarett*. München: Universitas, 1982.
- * Budzinski, Klaus: *Vorsicht, die Mandoline ist geladen: Deutsches Kabarett seit 1964*. Frankfurt am Main: Fischer, 1971.
- Edelhoff, Christoph: »Authentizität im Fremdsprachenunterricht«. In: *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. Hrsg. v. dems. München: Hueber, 1985, 7–30.
- Edelhoff, Christoph: »Die Funktionen der Medien im Fremdsprachenunterricht«. In: Ehnert; Piepho 1986, 15–23.
- Ehnert, Rolf; Piepho, Hans-Eberhard (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit Medien. Festschrift für Helm von Faber zum 70. Geburtstag*. München: Hueber, 1986.
- Esselborn, Karl: »Literaturdidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache«. In: *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. Hrsg. v. Rolf Ehnert und Hartmut Schröder. Frankfurt am Main: Lang, 1990, 267–290.
- Faber, Helm v.: »Video im Fremdsprachenunterricht. Technische, inhaltliche, formale, textmediale, didaktisch-methodische, dokumentarische Faktoren«, *Info DaF* 4 (1983), 5–28.
- Fleischer, Michael: *Eine Theorie des Kabarett: Versuch einer Gattungsbeschreibung (an deutschem und polnischem Material)*. Bochum: Brockmeyer, 1989.
- Henningsen, Jürgen: *Theorie des Kabarett*. Ratingen: Henn, 1967.
- Heyd, Gertraude: *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1991.
- * Hildebrandt, Dieter: *Was bleibt mir übrig. Anmerkungen zu (meinen) 30 Jahren Kabarett*. München: Knauer, 1989.
- * Hippen, Reinhard: *Sich fügen heißt lügen. 80 Jahre deutsches Kabarett*. Deutsches Kabarett Archiv, Mainz: Schmidt & Bödige, 1981.
- * Hippen, Reinhard: *Satire gegen Hitler: Kabarett im Exil*. Zürich: pendo-Verlag, 1986.
- * Hippen, Reinhard: *Es liegt in der Luft: Kabarett im dritten Reich*. Zürich: pendo-Verlag, 1988.
- * Hösch, Rudolf: *Kabarett von gestern und heute*. Berlin: Henschel, 1972.
- * Hoffmann, Rüdiger: *Ja hallo erstmal*. Köln: Kiwi, 1995.
- Internationaler Deutschlehrerverband: »ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht«, *IDV-Rundbrief* 45 (1990), 15–18.
- Köhler, Friedhelm: »Zur Konzeption eines audiovisuellen Unterrichtsraumes«, *Medien im Lehr- und Lernprozess* 6 (1975), 26–33.
- * Kühn, Volker: *Hoppla, wir beben. Kabarett einer gewissen Republik: 1918–1933*. Weinheim/Berlin: Quadriga, 1988a.
- * Kühn, Volker: *Das Kabarett der frühen Jahre: Ein freches Musenkind macht erste Schritte*. Weinheim/Berlin: Quadriga, 1988b.
- * Kühn, Volker: *Deutschlands Erwachen: Kabarett unterm Hakenkreuz, 1933–1945*. Weinheim: Quadriga, 1989.
- * Lorentz, Lore/Franke, Wolfgang: *Eine schöne Geschichte. Eine historische Stunde im Kom(m)ödchen*. München: Knauer, 1985.
- Löschmann, Marianne; Löschmann, Martin: »Authentisches im Fremdsprachen-

- unterricht«, *Deutsch als Fremdsprache* 21 (1984), 41–47.
- Melde, Wilma: *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1987.
- *Otto, Rainer/Rösler, Walter: *Kabarettgeschichte: Abriss des deutschsprachigen Kabarett*. Berlin: Henschel, 1977.
- Pelzer, Jürgen: *Kritik durch Spott*. Frankfurt am Main: Haag u. Herchem, 1985.
- Plank, Ingrid: »Gespieltes Deutsch: Theaterkurs leicht gemacht«, *Info DaF* 22, 6 (1995), 650–664.
- *Polt, Gerhard; Müller, Hanns Christian: *Fast wie im richtigen Leben*. Zürich: Haffman, 1992.
- *Schneider, Klaus Peter: *Ins Schwarze geschrieben: Streifzüge durch (meine) 30 Jahre Kabarett*. München: Knaur, 1990.
- Schütz, Sonja: *Das zeitkritische Kabarett im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Magisterarbeit, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Universität Bielefeld 1993 (unveröffentlicht).
- Solmecke, Gert: »Zusammenbringen, was zusammengehört. Hören und Lesen«, *Info DaF* 19, 1 (1992), 82–89.
- *Venske, Henning: *Der Schmutz aus dem Nest. Ein satirisches ABC*. München: Kindler, 1990.
- Wotjak, Barbara: »Der Gag heiligt die Mittel«, *Sprachpflege* 9 (1989), 125–129.

Blickwechsel – Überlegungen zur Landeskunde in einer sich verändernden Welt¹

Versuch einer Annäherung an das Thema im ostasiatischen Kontext

Sylvia Bräsel

0. Einleitung

Die Diskussionen um Begriffe, Inhalte und deren didaktische Präsentation in den letzten Jahren zeigen u. a. die wachsende Beachtung des hier besprochenen Faches an.² Landeskunde ist in den Studienprogrammen mit steigender Tendenz verankert, obwohl noch immer im landeskundlichen Bereich ein echter Konsensus über den Kern des Faches und die Grundlagen, die es zu vermitteln hat, aussteht. In den Publikationen gehen die Ansichten darüber augenscheinlich auseinander. Eindeutiger formuliert wird schon die Tatsache, daß eine zunehmende Auseinandersetzung mit Fragen der Landes-, Alltags- und Leutekunde (oder wie immer man es nennen mag) in einer mehr und mehr grenzenlos komplex erscheinenden Welt und simultan dazu entstehenden »Limes-Welt« (Sommer 1994: 1) unabdingbar ist.

Bereits vor zehn Jahren wies zum Beispiel Ulrich Hann in einer von Südkorea ausgehenden Studie auf die Notwendigkeit der Untersuchung interkultureller Verstehensprobleme – die durch unterschiedliche soziokulturelle Determinanten ausgelöst werden können – und die Erarbeitung kontrastiver Kulturanalysen als Background der Landeskunde hin (Hann 1984: 318 und 1985: 107). Darüber hinaus ist der Stellenwert anderer Kulturen – ich denke hier besonders an außereuropäische Länder und Regionen – gewachsen und hat eine neue Wertigkeit in Beziehung zur europäischen und das heißt auch zur deutschen Kultur angenommen.³ Moderne Landeskunde darf m. E. Anregungen und Entwicklungen dieser Art nicht gering achten, eben weil sie den »Kinderschuhen entwachsen« sein sollte, die das Fach in ein Niemandsland zwischen Germani-

1 Der Artikel basiert auf einem Plenarvortrag, der am 12. November 1994 auf der Jahrestagung des Germanisten- und Deutschlehrerverbandes Taiwans in Taipeh gehalten wurde.

2 Im Rahmen dieses Aufsatzes kann nur eine Auswahl der zahlreichen Beiträge berücksichtigt werden.

3 Diese Tendenz wäre zur Zeit u. a. mit den Bemühungen um internationale Reputation koreanischer Kunst (nach wirtschaftlichen Erfolgen) in Europa und Amerika zu belegen.

stik und Sozialwissenschaften einzuschließen schien.

Jedoch muß gesagt werden, daß einige Fragen und Probleme noch unbefriedigend behandelt bzw. ausgeklammert werden, denen es nachzugehen lohnt. Erinnerung sei an dieser Stelle nur an noch offensichtlich bestehende Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis, einschließlich vorgetragener Absolutheitsansprüche. Überhaupt sollten Methoden und Forschungsergebnisse einschlägiger Nachbardisziplinen stärker einbezogen werden, auch um die Gefahr des Exports von »Elfenbeinturmkonzepten« zu mindern. Denn nicht selten offenbart sich die Transformation europäischer Denkmuster auf andere Kulturen als Dilemma, eben weil Sprache, Literatur, Landeskunde nicht weltweit nach einem Grundmuster vermittelt werden können. Eine Überprüfung der Lehrmodelle auf ihre Praktikabilität in einem bestimmten Ziel-land ist von nicht geringer Bedeutung. Ein echter Dialog ist nur möglich, wo sich die Kulturen wirklich begegnen und eine wechselseitige Akzeptanz gegeben ist. Noch zu häufig fehlen dafür konkrete Analysen zur gesellschaftlichen, kulturellen und sprachlichen Realität der Deutschlerner. Aber gerade diese nüchternen Einsichten in die Bedingungen der Lerner vor Ort müssen eine stärkere konzeptionelle Beachtung finden – eben weil dieser Dialog der Kulturen keine autonome Domäne von Literatur und Sprache im engen Sinne sein kann. Geschichte, Politik, Tradition, Bildung, Mentalität etc. sind wichtige Versatzstücke bis hin zum Bedenken historischer und aktueller Bezüge in verschiedensten Bereichen (z. B. koloniale Vergangenheit, geographische Lage, Art der bisherigen Kontakte, Analyse der Beziehungen beider Länder, Entwicklungsniveau, Bedeutung und Ansehen ausländischer Massenmedien im Land).

Eine ausgewogene Einbindung der kulturellen Identität, die bildungstragende Zielvorstellungen als soziokulturellen Hintergrund für Lernstrategien produktiv macht, erscheint also angezeigt. Landeskunde sollte überwiegend dialogisch geprägt sein, was letztlich im Wortsinn Gleichrangigkeit und Gleichberechtigung der beteiligten Kulturen impliziert. So gesehen, müssen auch Wertvorstellungen der Lerner, die identitätsstiftend sind, als Ausgangspunkt stärker respektiert werden. Ziel eines Landeskunde-Seminars sollte ein Verstehen, nicht Übernehmen der anderen Kultur sein. Dabei ist m. E. auch einzuschätzen, in welchem Umfang auf beiden Seiten der Wille zum Verstehen erreichbar oder schon vorhanden ist.

Bei der Behandlung dieser Frage wird manchmal zu wenig beachtet, daß Orient und Okzident, asiatischer und europäischer Kulturraum mehr oder weniger intensiv über Jahrtausende schon miteinander kommunizieren – und auf verschiedensten Gebieten intellektuell aufeinander Bezug genommen und sich zugleich in Abgrenzung voneinander definiert haben. Letzteres sollte ebenfalls als legitim angesehen werden, weil Abgrenzung ebenfalls Reibungsfläche einer Selbstdefinition sein kann.

So betrachtet, fordert dialogisch angelegte Landeskunde immer wieder nachdrücklich Arbeit aller Beteiligten an sich selbst ein, einschließlich einer Sensibilisierung für andere Mentalitäten. In diesem Punkt gibt es wohl noch wesentliche »Bruchstellen« zu überwinden, die schon während der Ausbildung künftiger Fachkräfte zu »Nahtstellen« der Dialogfähigkeit umstrukturiert werden sollten. In eigener Sache offenbart die dringende Notwendigkeit der Vermittlung einer solchen Befähigung u. a. eine aktuelle Äußerung des Englischen und sächsischen Ministers für Wissenschaft und Kunst H.-J. Meyer, der

gegen »innerliche Verkrampfung«, »selbstgefälligen Provinzialismus« und »Fitzpantoffelmentalität« in akademischen Kreisen deutscher Universitäten zu Felde zieht und für ein großzügiges, intensives und entbürokratisiertes Konzept durch Umbau und Transparenz von Studiengängen für Muttersprachler wie Ausländer plädiert (Meyer 1995: 387–393) – eben weil sich auch unser Fach den Bedingungen einer sich global vernetzenden Welt stellen muß.

2. Landeskunde nach Beendigung der Nachkriegsära

Betrachtet man rückblickend die internationalen Beziehungen der letzten Jahrzehnte genauer, so wird deutlich, daß vorrangig Konfrontation und Abgrenzung der Blöcke im Vordergrund standen. Die grundsätzlich veränderten Bedingungen in der Welt zum Ausgang des Jahrhunderts legen nun eine Umorientierung auf einen Dialog – auch der Kulturen – dringend nahe. So forderte der Historiker und Politologe Wolf Lepenies – in Anknüpfung an Überlegungen von Max Weber und in Entgegnung auf die Thesen Huntingtons – in seiner Eröffnungsrede auf dem 40. Deutschen Historikertag in Leipzig 1994:

»Nicht für Kulturkriege sollten wir uns wappnen, sondern unsere Fähigkeit zur Übersetzung fremder Kulturen stärken [...] und zwar mit komparativer Kompetenz statt nur juristischer«.

Es gehe um die »Überwindung der Trägheit unserer mentalen Strukturen durch tiefgreifende mentale Umorientierung« (Lepenies 1994: 3).

Daraus ist zu schließen, daß von allen Seiten die Fähigkeit gefordert bzw. entwickelt werden muß, eigene Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen. Andere Kulturen sollten nicht nur Objekte des »Big Business«, sondern auch Partner von kulturellem Interesse sein.

Andererseits ist es nunmehr, fünf Jahre nach Beendigung der Nachkriegsära, an der Zeit, aus der Konfrontation resultierende Präsentationen, Begriffe, Eingenungen und Denkraster auf dem Gebiet der Landeskunde wohl noch differenzierter und kritischer zu überdenken. Reichen doch die meisten Untersuchungen bisher nicht über die Gegebenheiten und Anforderungen in den achtziger Jahren hinaus. Die Möglichkeit neuer Sichten im interkulturellen Kontext sollte noch stärker zum Nutzen der Profilierung und Wertigkeit des Faches herangezogen werden. Das wäre zudem gewiß für muttersprachliche wie nichtmuttersprachliche Lehrer und Lerner aus allen Teilen der vormals durch Systeme geteilten Welt von Gewinn, eben weil Verstehen wie Verständnis durch einen Dialog, der nicht missionieren will, an Substanz gewinnen. In eigener Sache sollte das u. a. die Erkenntnis einbinden, daß westliche Kulturvorstellungen nicht weltweit übertragbar sind bzw. in einer zum Teil nur recht oberflächlichen Form übernommen werden.

Zudem werden am Horizont schon nachfolgende Fragestellungen sichtbar. Eine Welt, die von zunehmender Interdependenz und gleichzeitig von Regionalisierung und Multipolarität gekennzeichnet ist, läßt den von Vertretern der Landeskunde mit Umsicht erarbeiteten kognitiven, kommunikativen und interkulturellen Ansatz (Pauldrach 1992: 6, Weimann / Hosch 1993: 515) im Verbund nur voll wirksam werden, wenn das in die Erfordernisse einer sich wandelnden Welt effektiv – über eine didaktisch und interdisziplinär in sich stimmige Konzeption – eingebunden wird. Ansonsten könnten gut gemeinte Theorien leicht an den Erfordernissen des anklopfenden Jahrhunderts vorbeigehen. Merkte nicht Bock bereits 1980 an, wie wichtig der Zugriff auf sozialwissenschaftliche Forschung zur Neufun-

dierung der Landeskunde sei; wie unverzichtbar,

»weil die sozialwissenschaftliche Forschung in den letzten Jahrzehnten ein Erkenntnis- und Aufklärungs-Potential an die Hand gegeben hat, zu dem es keine Alternative gibt bei der Suche nach einem Instrumentarium, das verifizierbare Aussagen ermöglicht über die sozio-ökonomischen, politischen und kulturellen Realitäten« (Bock 1980: 151).

des Zielsprachenlandes wie auch der Eigenkultur. Das gilt insbesondere für eine veränderte Wertsituation nach den großen politischen Umbrüchen von 1989 bis 1991. Hier wäre an den Leipziger Philosophen Ernst Bloch zu erinnern, der eine auffallende »Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigem« (Bloch 1963: 113) im historischen Prozeß konstatierte. Gerade durch die Umwertungen im Gefolge der einschneidenden globalen Veränderungen ist diese Aussage für mich aktuell. Denn diese Situation birgt nicht zuletzt Konsequenzen für die landeskundliche Arbeit, die wir kennen müssen, um nicht an den Lernern vorbei zu lehren (vgl. Dimowa 1993, Földes 1994, Kotthoff 1993).

Auffällig ist, daß sich inzwischen nicht nur einschlägige Vertreter des Faches zu Wort melden. Zunehmend sind auch Stimmen von Historikern, Regionalwissenschaftlern, Soziologen, Politikwissenschaftlern, Politikern u. a. zu hören. Wenn Roman Herzog kürzlich betonte, daß »Bestandteil einer guten Weltpolitik [...] auch der kulturelle Austausch, der Dialog mit anderen Kulturen, das Verständnis für sie und vor allem das Wissen über sie sein muß« (Herzog 1995: 485), dann liegt ein Grund dafür m. E. in den schon erwähnten objektiven Zwängen einer näher zusammenrückenden Welt mit neuen lebenswichtigen Fragestellungen. Das Sich-Verständigen-Müssen in Wirtschaft, Politik, Kultur über den eigenen vertrauten Kulturraum hinaus wird zum Alltagsgeschäft einer um sich greifenden

Globalisierung, die mit modernster Kommunikationstechnik die Grenzen einfach überspringt.

»Die Welt wird zu einem einzigen Markt und einem einzigen Marktplatz« (Sommer 1994: 1).

Andererseits werden neue Grenzen gezogen – zwischen Völkern, ganzen Regionen – in Folge des Wohlstandsgefälles wie unter ethnisch-kulturellen Kriterien. Das gilt es zu beachten. Samuel P. Huntington, Politikwissenschaftler in Harvard, vertritt sogar die provokante These vom zu erwartenden »Kampf der Kulturen«, wenn kein tieferes Verständnis für andere, fremde Kulturen und ein sich daraus definierendes Interesse entwickelt würde. »Auch in absehbarer Zukunft wird es keine universelle Kultur geben«, schreibt Huntington. Trotz oberflächlicher Gleichheit durch Modernität bleibt »eine Welt unterschiedlicher Kulturen. Jede von ihnen wird lernen müssen, mit der anderen zusammenzuleben« (Huntington 1993: 4). Auch wenn ich in vielen Punkten die Meinung des Harvard-Professors nicht teile, so provozieren seine Überlegungen doch weiterreichende Denkipulse für zukunftsorientierte, auch regional differenzierte und interkulturell / interdisziplinär durchdachte Landeskunde-Konzepte. Zumindest wäre zu verfolgen, inwieweit stärker psychologische, auch soziologische und kulturbedingte Bezugspunkte einer Region eingebracht werden müßten, um in fächerübergreifender Kooperation »Brücken über Grenzen« zu schlagen. Oder im Klartext gesprochen: was hält uns eigentlich davon ab, mitgebrachte Lern- und Kulturvoraussetzungen der Lerner mehr einzubinden?

Letztlich sollte der oft schnell dahingesprochene Begriff der Toleranz auch aus der Einsicht erwachsen, daß keine Kultur allein steht oder nur *eine* Wurzel hat. Jede Kultur hat mehr oder minder aus dem

Zusammentreffen mit anderen Kulturen profitiert. Ich erinnere nur an den Impressionismus in der Malerei, der aus der Begegnung mit ostasiatischer Kunst entstand. Als wichtig erachte ich deshalb die Forderung nach einer Landeskunde, die, aus dem Dialog beider beteiligter Kulturen gespeist, einen offenen und dynamischen Prozeß verkörpert; einschließlich eines feinen Gespürs für Grenzen im Sinne der Zuständigkeit. Verweisen möchte ich an dieser Stelle auf den Schweizer Philosophen Elmar Holenstein, der in seinen Thesen erneut dafür plädiert, daß man »Menschen, deren Sprache und Kultur man nicht verstehe, möglichst nicht logisches Denken und Verhalten absprechen« solle (Holenstein 1994: 10).

Statt eines Ideenexports sollten in den nächsten Jahren noch differenzierter Interessenschwerpunkte zwischen den einzelnen Ländern und deren mentalitätsmäßigem Hintergrund beidseitig ausgelotet werden. Wenn Manfred Osten aus eigenem Erleben formuliert:

»Ich habe in Ostasien gelernt, daß sich dort ein Selbstbewußtsein entwickelt hat, das davon ausgeht, daß man unsere Kulturen nur dann langfristig akzeptieren wird, wenn wir auch unsererseits bereit sind, uns auf die Mentalität dieser Kultur-Nationen gründlicher einzulassen« (Osten 1995: 60),

dann kann ich dem nur zustimmen.

Eine sich vernetzende Welt bietet bei aller auch problematischen Regionalisierung für alle Seiten bei Offenheit letztlich Zugewinn. Für den asiatischen Kontext sind in dieser Richtung die Ausführungen des Hamburger Wissenschaftlers Oskar Weggel wichtig. Der von Weggel geprägte Begriff von der »Verschichtung der Kulturen« (1994: 331–334) umschreibt den in weiten Teilen Asiens gängigen Weg, westliche Elemente zu rezipieren, ohne die eigene Persönlichkeit zu verlieren. Dieses »Sowohl-Als-auch« (Weggel 1994: 331) – und nicht Entweder-Oder! – dürfte

als bedenkenswert für die Ausrichtung und Möglichkeiten unseres Arbeitens in diesem Kulturkreis angesehen werden. Zumindest kann ich aus Erfahrung sagen, daß als global gültig angesehene Lehr- und Lernkonzepte ohne jene Spezifizierung und Kenntnis historischer, soziologischer und auch ökonomischer Faktoren im Einzelfall unter den spezifischen Bedingungen einer Region leicht an Wirkung verlieren können.

Die vorausgegangenen Passagen lassen ein wenig die Klagen mancher DaF-Kollegen verständlich erscheinen, die von der Breite und Nichtfaßbarkeit des Faches Landeskunde sprechen, das zuviel Kompetenzen vereinigen müsse (Delmas / Vorderwülbecke 1989: 186). Verstärkt wird diese Meinung durch die Tatsache, daß bisher kaum geordnete oder in sich geschlossene didaktisierte Materialien für die Hand des Lehrers vorliegen. So sind auch Vorwürfe wie Landeskunde sei ein »dilettantischer Gemischtwarenladen« (Thoma 1990: 9) einzuordnen. Letztlich sind all diese Äußerungen als Signale für die dringend anstehende Konzeptionsbildung des Fachgebietes zu werten, die sich in praktisch handhabbaren Lehrmaterialien niederschlägt, die, interdisziplinär und interkulturell erarbeitet, durch ein didaktisches Vorgehen gebündelt werden. So könnte man arger Ausuferung, Verwirrung und Überforderung bei Lehrern wie Lernern begegnen. Erst indem Prioritäten gesetzt werden, »rote Fäden« zu problemorientiertem Zusammenhangsdenken und kritischen Auseinandersetzungen im Rahmen der Eigenkultur des Lernalters hinführen, ohne ihm den »deutschen Blick« zu verordnen, wird ein wirksames Arbeiten möglich sein. In dem Sinne könnten vielfältige Beiträge zur interkulturellen Kommunikation und zur Aufarbeitung von Klischees auf beiden Seiten geleistet werden. Außerdem ist wirkliche Handlungsfähigkeit in der Zielkultur wohl

ohne vorgeschaltetes Überdenken der Eigenkultur kaum möglich.

Als wegweisend sehe ich dafür u. a. die Beiträge von Baumgratz (1987), Bock (1980), Pawelka (1976) und Picht (1974) an, die zum Teil schon Mitte der siebziger Jahre auf die Überwindung ethnozentrischer Sichtweisen hinwirkten und die Notwendigkeit einer interkulturell-interdisziplinären Landeskunde als Teil des Spracherwerbs aufzeigten. Das betrifft sowohl Lehrbuch-Projekte wie die Ausbildung und Vorbereitung der DaF-Lehrenden und Lernenden.

Auf jeden Fall werden in den nächsten Jahren die Anforderungen an die Lehrenden nicht geringer werden. Eher liegt es nahe, daß noch komplexere Kompetenzen in verschiedenen Bereichen (u. a. auch kulturkontrastiv, interdisziplinär und didaktisch) gefragt sein werden. Wenn Hess und Wingate zum Beispiel ihre zum Nachdenken anregende Analyse der Situation von Deutsch als Fremdsprache in Hongkong im Jahre 1994 u. a. mit den Problemstellungen verknüpfen, warum »traditionell« angebotener DaF-Unterricht zu wenig greift und wie Lehrangebote zu modifizieren sind, um für die Zielgruppe attraktiv und nützlich zu sein, so wäre das m. E. über den engen Raum der Effektivierung hinaus zu betrachten. Hinzu kommt, daß unterschiedliche Regionen unterschiedliche Beschreibungen und Schlußfolgerungen zu ihrer Ausgangsfrage: »Brauchen ›fremde Kulturen‹, braucht das Ausland überhaupt so viel Deutsch?« (Hess / Wingate 1994: 519) nahelegen werden. Gerade deshalb sollte der Bestandsaufnahme eine der Spezifik der Region entsprechende Analyse folgen, die Wege und Schwer-

punkte für die konkrete Lehrpraxis aufzeigt. Denn Spracherwerb ist ja in der Regel mit einer Zielvorgabe gekoppelt, die mehr als die pure Sprachperfektionierung verlangt: nämlich den angewandten Sprachgebrauch entsprechend den Bedürfnissen der Lerner in einer oder in beiden Kulturen, die sich dadurch nicht zuletzt selbst wiederum präsentieren können. Ein allgemein auf sprachliche Fertigkeiten und Rollen (vom »Touristen« bis zum »Geschäftsmann«) ausgerichtetes Sprachprogramm verdrängt die an Sprache gebundene Beobachtungs- und Vergleichsfähigkeit. Interkulturelle Hilflosigkeit statt Kompetenz stellt sich beim Lerner ein. Nach meinen Erfahrungen sollte Landeskunde stärker in den Gesamtkontext der sich verändernden Bedingungen eines Faches eingefügt werden, eben um eine hohe Kompetenz im vorgeschlagenen Sinne zu gewährleisten. Denn Landeskunde als Alltags- und Leutekunde, wie sie u. a. von Krumm (1988), Pauldrach (1992), Neuner (1988); vorgedacht wurde, kann in der Praxis der Sprachaneignung Problemorientierungen und Wahrnehmungssensibilisierung über die engen Grenzen eines Landes hinaus an die Hand geben, die für das Niveau der Fremdsprachenbeherrschung maßgeblich werden. In dem Sinne könnte Landeskunde das entdeckende Lernen vom Wort als Träger spezifischer Normen und Werte¹ in Beziehung zur eigenen Kultur des Lerners kontinuierlich begleiten. Zudem wäre zu beachten, daß bei aller regionalen Spezifik viele Probleme, Hoffnungen und Ängste der Menschen sich immer ähnlicher werden. Genannt sei als Beispiel nur das Stichwort »Umwelt«. Diese unübersehbare Notwendig-

1 Schon das Wort *Familie* löst ein kulturspezifisches Kontextverständnis aus. Ein zusammengesetztes Substantiv wie *Abendbrot* kann in Asien Besonderheiten einer fremden EBkultur aufzeigen.

keit eines Miteinanders fordert wiederum die Überprüfung von Eigen- und Fremdbildern heraus. Auch dieses Gemeininteresse sollte gezielter analysiert in Lehrmaterialien eingehen.

Für Lehrende der Landeskunde heißt das natürlich auch, daß der Anspruch an die Auswahl, Problemorientierung und Präsentation des Stoffes steigen wird. Wenn moderne Landeskunde alle Bezüge auf die Gesellschaft meint: soziale, ökonomische, politische, historische, kulturelle, die für den Lerner von Interesse sind (vgl. Buttjes 1989: 112; Schmidt 1973/1980: 290; Pauldrach 1992: 5), so verlangt das unbedingt für diese breite interkulturell-interdisziplinäre Anlage eine entsprechender schlüssige didaktische Konzeption. Dem »Gießkannenprinzip« soll also keinesfalls das Wort geredet werden. Vielmehr geht es um Offenheit gegenüber kulturkontrastiven Erfahrungen und den einschlägigen Erkenntnissen der benachbarten Sozialwissenschaften bei der Erstellung von Lehrwerken und bereits in der Ausbildung. Denn es muß wohl in den kommenden Jahrzehnten bei den Lehrenden die Befähigung wachsen, sich und die eigene Kultur unter den Bedingungen der anderen Kultur stärker zu reflektieren. Nur im Nebeneinander von Interkulturalität und kultureller Vielfalt kann eine Lehrpraxis entstehen, die den neuen Bedürfnissen adäquat ist.

2. Unterrichtsbeispiele für eine kulturkontrastive Landeskunde

Es ist ein unumstrittenes Verdienst der Lehrwerke jüngerer Erscheinungsdatums, einer wie immer definierten und sich darstellenden Landeskunde relativ breiten Raum zu geben.

Besonders auf den ersten Blick unproblematische und allgemeingültige Alltagsthemen wie Essen, Wohnen, Arbeit und Freizeit erfreuen sich buntbebildeter Beliebtheit. Der Phantasie der Präsentation scheinen keine Grenzen gesetzt. Im Vergleich dazu mögen manche Fremdsprachenlehrbücher deutscher Gymnasiasten sehr »normal« genannt werden.¹ Oder anders ausgedrückt, die meisten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache bieten eine Vielzahl von Bild- und Textmaterialien an, die landeskundliche Arbeit von Anfang an direkt nahelegen. Doch was für den einen zum Eldorado wird, gestaltet sich für den anderen unter Umständen zum Labyrinth, da trotz aller begrüßenswerten Ansätze letztlich keine überzeugende didaktische Konzeption die Inhaltsangebote trägt, wiederaufnimmt, einordnet oder gar bündelt. Andererseits bleibt der »deutsche Blick« auf Inhalt und Auswahl nach meiner Erfahrung noch allzu mächtig. Diese zum Teil unsensible Beachtung des Fremdbildes in einer Region mit relativ großer Kulturdistanz zu Deutschland produziert ungewollt zusätzliche Irritationen. Hinzu kommen die Möglichkeiten vor Ort. Oft sind die Übungsteile auf kleinere Lerngruppen mit Kommunikationsdrang, wenig Sprechängsten und solidem Vorwissen ausgerichtet. Diese »freie« Bewegung in Sprache und Kultur kann jedoch nicht in jedem Fall bei nichtmuttersprachlichen Lehrern wie Lernern vorangesetzt werden. Relativ große Gruppen (auch nach Gruppenteilung sitzen zum Beispiel vor mir noch etwa 25 Studenten im Undergraduate Bereich im Raum) erschweren zudem das Eingehen auf spezifische Fragen. So ist insbesonde-

1 Ich verweise hier als Beispiel – ohne Bewertungen vornehmen zu wollen – auf: *Etudes Françaises Echanges 3*. Stuttgart u. a.: Ernst Klett Schulbuchverlag 1992, und *Learning English Green Line 5*. Ebd., 1988.

re die Kompetenz, Kreativität und didaktisch-methodische Geschicklichkeit des Lehrers gefragt, um eine dem Wissensstand, der Kultur und Mentalität der Lerner angemessene Motivierung – gekoppelt mit Lernerfolg – schon in der Anfangsphase des Spacherwerbs zu erreichen. Eine nicht zu unterschätzende Rolle für Ausmaß und Ausrichtung einer integrierten Landeskunde im Unterricht dürfte zudem die Ausbildungsrichtung und das Ausbildungsziel der Gruppe sein. Vor allem aber kann eine solche Konzeption nur funktionieren, wenn sie sich wirklich mit den Interessen, Bedürfnissen, Denkgewohnheiten und Blickwinkeln der Lerner auseinandersetzt. Verfahren zur Integration von Landeskunde-Themen in Kursprojekte sollten so auch mehr aus dieser Sicht konzipiert werden. Dabei garantieren m. E. nicht nur Methodik und Didaktik, die im deutschsprachigen Raum theoretisch entwickelt werden, Erkenntnissicherheit. Schließlich sollen die Studenten zu *ihren* neuen Erkenntnissen im Rahmen von kulturkontrastiven Erfahrungen, gepaart mit kontinuierlicher Wahrnehmungssensibilisierung, befähigt werden. Ein allzu festgelegter Blick, der dem Lerner wenig Raum für das Eigene läßt, kann leicht in entfernten Kulturregionen normativ und bestimmend wirken. Anpassung statt Verständnis kann die Folge sein, was zum Teil zur unreflektierten Übernahme von Ansichten und Methoden führt, eben um im europäischen Sinne als »wissenschaftlich« zu gelten. In dem Zusammenhang erscheint mir die Äußerung eines indischen Germanisten zumindest ein Signal zu sein, wenn er schreibt:

»In einem Zeitalter, wo wir alle als Vermittler zwischen zwei Kulturen, als Multiplikatoren agieren wollen und zwar wirkungsvoll, wäre es angebracht, daß wir über unseren Fachwelthorizont hinausblicken und bereit sind, solche Themen in der Landeskunde

stärker zu berücksichtigen, die der Kunde des Landes, der Lerner, will, und nicht nur Themen, die das Land für die eigene Selbstdarstellung für wichtig hält. Die Deutschen sollten den ausländischen Lerner in seiner Andersartigkeit *erkennen*, statt ihn nur *anzuerkennen*« (Ganesan 1992: 24).

Auch und gerade bei einer integrativen Landeskunde-Konzeption, die mit steigender Sprachbeherrschung vielen Bereichen von Literatur bis Sozialwissenschaften oder German Studies immanent sein kann, ist es m. E. unumgänglich, daß *eigene*, auch *emanzipatorische* Akzente gesetzt werden dürfen. Nur so kann die eingangs dargestellte Verflechtung von Interkulturalität bei gleichzeitiger Wahrung kultureller Eigenständigkeit, die den Erfordernissen der Zeit entspricht, realisiert werden.

Mit diesem »Sichtwechsel« stellt sich auch die Frage, inwieweit ein allgemeines Lehrwerk zu allgemein für diese Bestrebungen und Notwendigkeiten ist. Offensichtlich geht die Tendenz zu regional-kulturspezifisch orientierten Lehrwerken, die ich auch begrüße. Andererseits wäre zu überlegen, wie hergebrachte Lehrbücher strukturiert sein müßten, damit sie den Wünschen und Bedürfnissen fremdkultureller Lehrer und Lerner Assoziationsangebote und Spielräume eröffnen. Zwar werden zur Zeit schon einige global wichtige Themen in den einzelnen Büchern berührt, jedoch noch zu wenig interkulturell geöffnet und für den Erfahrungshorizont einer anderen Kultur problematisiert oder gar didaktisiert. Zum Beispiel die Thematik »Zweiter Weltkrieg« bietet einen erweiternden und einordnenden Gedankenaustausch zu Krieg und Frieden als allgemeine menschliche Erfahrung in der Zeit wie im Vergleich zur konkreten Geschichte fast eines jeden Landes an, zumal der Zweite Weltkrieg bekanntlich nicht nur in Europa stattfand, was in den Lehrbüchern leider kaum beachtet oder dargestellt wird.



FRIEDEN ist mehr als Nicht-Krieg.

Wie man sich solchen komplexen Fragen im Wortsinn »mit einigen Strichen« nähern kann, soll ein Vorschlag zur Arbeit mit Käthe Kollwitz' »Saatfrüchte dürfen nicht zermahlen werden« kurz andeuten. Im Mittelpunkt der Unterrichtseinheit standen zu Beginn allgemeine Wahrnehmungen der Studenten zum Bild, die auf Bekanntes aufbauten. Wie erwartet, wurde sich vorerst auf das Sichtbare (Kopf, Augen, Arme, Hände) konzentriert. Dabei wirkten das relativ leichte Wortmaterial und die klare Überschaubarkeit des Dargestellten motivierend. Übungen zur Bildung von Wortgruppen, Zusammensetzungen und Sätzen mit den oben genannten Signalwörtern schlossen sich an und erleichterten das Sammeln von zugehörigen Eigenschaften und Bedeutungsinhalten. Im nächsten Arbeitsschritt wurden für das Bild relevante Aussagen diskutiert. Das wiederum ließ schließlich über Anlaß und Gründe einer solchen künstlerischen Darstellung nachdenken,

zumal die Lerner aus ihrer Zuordnung und Kultur eine übergreifende symbolische Bedeutung annahmen. Für diese Erkenntnis bot sich die Eigenkultur der Lerner an, die nach konfuzianistischer Tradition Kopf und Hände spezifische Wertigkeiten zuschreibt. Da eine genau lokale, zeitliche wie ethnische Zuordnung der Figurengruppe auf Anhieb nicht auf der Hand liegt, war zudem die Neugier, deren Produktivität man nicht unterschätzen darf, geweckt. Übrigens wählten in einer freien schriftlichen Interpretation des Bildes, die sich als Aufgabe an ein Unterrichtsgespräch über Möglichkeiten der Wirkung dieses Kunstwerkes anschloß, die meisten Studenten koreanische Bezüge (Fremdherrschaft, Koreakrieg, Proteste in der Stadt Kwangju im Jahre 1980 gegen das Militärregime) als Folie. Erst im weiteren Verlauf des Seminarthemas wurde die in Korea noch relativ unbekannt Künstlerin Käthe Kollwitz in ihrem Wirken gegen zwei von Deutschland ausgehende Weltkriege per Video anschaulich (nicht wortgewaltig) vorgestellt, und es wurde kulturübergreifend über den Satz »Frieden ist mehr als Nichtkrieg« (in einfachen Sätzen) diskutiert. Als Ansatzpunkt diente erneut eine Sprachsensibilisierung, also ein »hinter die Worte schauen«, indem Wörter, Wortgruppen, Zusammensetzungen, auch Bildvorstellungen zum Motto aus der Erfahrungswelt der Studenten zusammengetragen, auch gemalt wurden. Hier schloß sich u. a. der Kreis zu der in der Seminarreihe bereits behandelten Thematik Umwelt, die wieder aufgegriffen und eingebunden werden konnte. Äußerungen und Zeichnungen der Studenten thematisierten so auch den »Unfrieden« einer modernen Zivilisation mit der Natur. Zudem bildeten diese Lehrveranstaltungen den Ansatzpunkt für ein Theaterprojekt der Studenten, das den bedeutenden koreanischen Maler Zung-Seop Lee,

dessen Werk gegen Krieg und Fremdbestimmung gerichtet war, Interessenten in deutscher Sprache vorstellte.

Anzumerken wäre noch, daß die Studenten inzwischen Bilder von Käthe Kollwitz für verschiedene eigene Anlässe und Veranstaltungen nutzen. Mehr als diesen natürlichen Umgang mit Kunst im interkulturellen Kontext kann man wohl von Studenten des zweiten Studienjahres nicht verlangen. Außerdem können so manche Deutschlandbilder, die in der Regel schon vor dem ersten deutschen Wort in den Köpfen der Lerner da sind, ohne große Paukschläge relativiert werden. Und auch ich habe etwas im Unterricht mit meinen koreanischen Studenten gelernt.

Im beiderseitigen Interesse beginne ich so schon traditionell jedes »frische« Semester mit einer anonymen Deutschlandbild-Umfrage unter den Lernern. Das vermittelt mir einen ersten Einblick in die Vorstellungen, Vorurteile, Ideale in Form gegebener Normen und Werte. Die Auswertung macht immer wieder deutlich, daß wir in einem globalen Informationszeitalter leben, das vielfältige, auch widersprüchliche Äußerungen transportiert. Das macht die Orientierung über ein Land von so großer Kulturdistanz für den Lerner nicht immer gerade einfach. Mit dem Fernsehprogramm der Deutschen Welle in Asien ab April 1996 werden sich diese Gegebenheiten noch beträchtlich multiplizieren. Somit kommt den Massenmedien eine wichtige Rolle zu. Denn Art und Umfang der Berichterstattung steuert nicht unwesentlich das Bild von der anderen Kultur und Gesellschaft. Auslassungen, undifferenzierte Darstellungen und Nichtbeachtung tragender Fragestellungen und Ereignisse (z. B. des 50. Jahrestages der Beendigung des 2. Weltkrieges im asiatisch-pazifischen Raum in deutschen Zeitungen im August 1995) halte ich dabei für einen

Dialog für noch schädlicher als Besserwisser- oder Katastrophen-Berichterstattung.

Für den in anderen Kulturregionen Lehrenden stehen damit Möglichkeiten wie Problemstellungen in einer neuen Dimension an. An gegebenen Tatsachen lassen sich aber für den Lehrenden auf jeden Fall erste »Vorverständnisprioritäten« erkennen, die es auszuwerten gilt. Das heißt im Klartext, daß die Fremdperspektive des Lernenden ernst zu nehmen ist, auch wenn das Gesagte nicht mit den Vorstellungen des Muttersprachlers übereinstimmt. Im Extremfall können nämlich in den zu behandelnden Lektionen sonst *unbewußt* artikuliert Klischees verstärkt oder auch Kommunikations- und Verständnisbarrieren erhöht werden. Auf jeden Fall empfiehlt es sich, dieses »Vorverständnis« durch entsprechend abgestimmte kommunikative, interkulturelle und didaktische Ansätze zu nutzen, zu problematisieren und unter Umständen zu relativieren. Ausgangspunkt dafür sollte die Eigenkultur des Lerners sein, wie u. a. das oben ausgeführte Beispiel deutlich macht. Denn häufig werden vorgeprägte Bilder (negativ wie positiv) von einem Land im Gedächtnis gespeichert, die den eigenen Denkmustern weit mehr verhaftet sind als der fremden Wirklichkeit. Zudem sind landeskundliche Vorstellungen in der Regel konkrete Vorstellungen von Menschen, Lebensformen etc., die durch konkrete Erfahrungen diskutiert und problematisiert werden können.

Da eine Kulturvermittlung durch einen Spannungsbogen, der beide Kulturen berührt, nur gewinnen kann, band ich im letzten Semester meine Landeskunde-Konzeption mit einer mir seit drei Jahren bekannten Studentengruppe an konkrete Orte, Personen, Traditionen etc. aus Geschichte und Gegenwart, All-

tags- und Hochkultur. Dem entsprach analog die Einteilung in Literatur- und Sachtexte von Luther bis Grass. Zudem wurden Kunstbilder, Montagen, Familienfotos, Touristenvideos, Musikaufnahmen etc. für eine breite interdisziplinäre wie integrative Kommunikation einbezogen (siehe Anhang). Gerade diese persönlichen Möglichkeiten des Entdeckens von Kontaktstellen wie auch die Erfahrung des Andersseins schärften m. E. wesentlich die Selbsterfahrung der Studenten und vermochten Haltungen und Wahrnehmungsweisen auf beiden Seiten langsam zu relativieren. Dem diente auch die Diskussion einer kulturübergreifenden Fragestellung (u. a. Kunst als Spiegelung von Lebens- und Denkstrukturen, Leben in einer Landschaft, Verbindung Kunst und Alltag, Zusammenleben in der modernen Welt) zu jedem Thema. Nach meiner Seminarerfahrung hat gerade das Gefühl, Mittler zwischen zwei (entfernten) Kulturen sein zu können, das Bemühen der Studenten, den Text bzw. Medium in der Vielseitigkeit zu sehen und für sich zu nutzen (eben weil man etwas zu sagen hat aus der eigenen Identität heraus, was der andere so nicht wissen kann), gesteigert. Darüber hinaus kam es durch dieses Beteiligtsein aus Einsichten zu einer differenzierteren Dialogfähigkeit. Daraus entstand wiederum die Idee, aus all den Diskussionen und vielgestaltigen Beiträgen ein zweisprachiges Dialog-Buch zu erstellen. Das zog nunmehr integrative Arbeitsformen nach sich, wo sich die Studenten mit Kreativität und Phantasie selbst einbringen konnten. Außerdem schärfte das Projekt den Blick für kulturspezifische wie kulturübergreifende Probleme, die sich bis zur Anordnung bzw. Darstellung oder Wahl des Blickwinkels auf eine Thematik zurückverfolgen lassen. Die Beiträge behandeln in Wort und Bild u. a. Themen wie »Martin

Luther und König Sejong – Bedeutung der Sprache für die Nationalentwicklung«, »Märchenmotive und ihre aktuellen Bearbeitungen in Korea und Deutschland«, »Krieg und Teilung in den Liedern beider Völker«, »Berlin und Seoul« ein Vergleich der Infrastruktur«, »Die Persönlichkeiten auf den Geldscheinen beider Staaten«, »Soziale Beziehungsgefüge in Korea und Europa«. Im Interesse der Sache ergab sich also viel zusätzlicher Gesprächsstoff. Das wiederum sensibilisierte für das Eigene wie für das Fremde, förderte auch Toleranz und half beim Relativieren von Vorurteilen und Klischees, die bei einer so großen Kulturdistanz nicht unnatürlich sind. Jedoch sollte nicht vorschnell auf einen Vergleich der Kulturen gedrängt werden.

Orientiert am Lehrbuch *Themen* habe ich darüber hinaus gute Erfahrungen mit der Einbindung deutscher Biographien bekannter bis weniger bekannter Persönlichkeiten gemacht. Da das Lehrwerk jedoch weniger spezifische Interessen außereuropäischer Lerner zum Gegenstand anspricht, muß hier ein eigenständiger kulturkontrastiver Ansatz im Rahmen der didaktischen Konzeption gesucht werden. Dennoch bleibt die Frage, warum die im Lehrbuch abgedruckten Lebensläufe anerkannter deutscher Persönlichkeiten wie Willy Brandt in ihrer Anlage nicht stärker auch von »Außen« und in ihrem internationalen Wirken (u. a. Neue Ostpolitik, Dialogvermittlung zwischen Industriestaaten und Entwicklungsländern) zur Diskussion gestellt werden (vgl. *Themen* 1987: 125). Auch ein Bildeindruck vom Kniefall des deutschen Politikers im osteuropäischen Warschau vermag in einem ostasiatischen Land wie Korea, das vom Trauma der japanischen Fremdherrschaft geprägt ist, vielfältige interkulturelle und ganz eigene Assoziationen und Gedan-

kenpotentiale freizusetzen. Überhaupt sollten *verschiedene* Sichten auf *ein* Thema verstärkt eingebracht werden oder zumindest den angebotenen Daten als Möglichkeit eingeschrieben sein. Das wiederum verlangt große Sorgfalt und Überblick bei der Auswahl und Gestaltung der Sachverhalte, einschließlich der Bilder und Illustrationen. In der angesprochenen *Themen*-Lektion will sich jedoch auch bei wohlwollender Betrachtung keine Erkenntniskette einstellen. Wie atomisiert schweben die Informationen und Fotos zum Teil ohne Ziel und innere Logik im Raum. Das vorhandene Interesse und die mitgebrachte Motivation der Lerner kann da nur ins Leere laufen. Zumindest ist mir die irritierte Frage eines Studenten, wofür Willy Brandt denn den Friedensnobelpreis bekommen habe, nach Lektüre *dieser* Biographie-Angaben nicht unverständlich. Das Streichen dieser Lektion in der Neuauflage des vielbenutzten Lehrbuches ist bestimmt keine Lösung, da Bedürfnisse der Lerner und darauf basierende kulturübergreifende Fragestellungen ignoriert werden (vgl. Thimme 1994: 458). Darüber hinaus hat sich Verdrängung wohl nie als dauerhafte Lösung erwiesen. Da die Lektion 10 einem wichtigen, auch international sensibel betrachteten Teil deutscher Geschichte gewidmet war, sollte man das bedenken. Weiterführend sei noch angemerkt, daß ein stillschweigendes Weglassen der Thematik Faschismus / Nachkriegszeit *nach* vollzogener Einheit Deutschlands nicht nur in Europa Spekulationen Tür und Tor zu öffnen vermag.

Ein wesentlicher Aspekt einer modernen Landeskunde-Konzeption sollte also das Lösen von Verengungen und Berüh-

rungsängsten sein. Monoperspektiven in Geschichte und Kultur gilt es zu überwinden, um keine »Welt von gestern« auferstehen zu lassen. Dafür brauchen wir noch mehr von neuen Denkansätzen ausgehende Fachkräfte, die diese Herausforderungen gemeinsam produktiv aufnehmen.¹

Sonst könnten weitere interkulturelle Theorien unter Umständen praxisferne »Höhenflüge« bleiben. Ein Überprüfen von verinnerlichten Denkmustern, die die Blickweitung behindern, sollte deshalb mit Konsequenz verfolgt werden. Das betrifft u. a. die Ablösung hergebrachter ideologischer Klischees durch sich auftuende kulturspezifische Spannungsfelder. Praktizierte Landeskunde in Ostasien verstärkte in mir die Einsicht, daß manche Erscheinungen in einer anderen Kultur einfach »anders anders sind«, als wir es meinen. Schon aus diesem Grunde sollte Toleranz nicht als »Einbahnstraße« eingefordert werden.

Natürlich gilt es in diesem Zusammenhang stets zu beachten, daß wohl in jeder Kultur Selbstüberschätzung wie Selbstunterschätzung auftreten können, wobei diese Phänomene auch vermischt erscheinen. Gerade in Ländern, die sich in einer Art »Transitzustand« zwischen Tradition und Moderne befinden, sollte das nationale Selbstwertverständnis wie auch das Selbstwertverhalten der Partner aufmerksam registriert werden, um es bei eigenen Handlungsstrategien berücksichtigen zu können. Somit stehen wir vor vielschichtigen Aufgaben in den kommenden Jahren, eben weil Landeskunde ein dynamisches Fach sein muß, das verschiedenste Bereiche und Interessengruppen tangiert. Um so zwingender erscheint die Erarbeitung einer moder-

1 Ein Beispiel für eine solche interdisziplinäre Zusammenarbeit stellt das Tübinger Projekt *Die Deutschen in ihrer Welt*, Berlin; München: Langenscheidt-Verlag, 1992, dar.

nen Didaktik des Landeskundeunterrichts, die den Anforderungen einer veränderten und sich verändernden Welt Rechnung trägt. Denn auch die Bundesrepublik Deutschland ist wie viele Heimatländer der Deutschler in den letzten Jahren in einen Wandlungsprozeß hineingezogen worden. Schon aus diesem Grunde sollte ein »Blickwechsel« angezeigt sein.

Literatur

- Ammer, Reinhard: *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 1988.
- Baumgratz, Gisela; Stephan, Rüdiger (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung*. München: iudicium, 1987.
- Beyme, K. v.: *Der Vergleich in der Politikwissenschaft*. München: Piper, 1988.
- Bloch, Ernst: *Erbschaft dieser Zeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1963.
- Bock, Hans-Manfred: »Landeskunde und sozialwissenschaftlicher Ländervergleich«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6 (1980), 149–160.
- Buttjes, Dieter: »Lernziel Kulturkompetenz«. In: Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht*. Tübingen: Francke, 1989, 69–101.
- Delmas, Hartmut; Vorderwülbecke, Klaus: »Landeskunde«. In: Ehnert, Rolf (Hrsg.): *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Lang, 1982.
- Dimowa, Anna: »Auslandsgermanistik: Fremdsprachenphilologie und/oder Deutschlehrerausbildung. Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland – Bulgarien – Rumänien«, *DAAD Dokumentationen und Materialien*, Bonn 1993, 393–400.
- Erdmenger, Manfred; Istel, Hans-Wolf: *Didaktik der Landeskunde*. Ismaning: Hueber, 1973.
- Földes, Csaba: »Neue Ansätze der Lehrerausbildung im Spannungsfeld zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Nationalitätensprache«, *Info DaF* 21, 4 (1994), 431–443.
- Ganeshan, Vridhagiri: »Landeskunde nach der Wende – Was will der Kunde des Landes?«, *Fremdsprache Deutsch* 6 (1992), 23–24.
- Hann, Ulrich: »Das koreanische Bildungssystem«, *Info DaF* 12, 2 (1985), 107–121.
- Ders.: »Fremdsprachliche Germanistik in Südkorea«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 10 (1984), 307–319.
- Herzog, Roman: »Eine europäische Vision«, *Zeitschrift für Kulturaustausch* 3 (1995), 485–486.
- Hess, Hans Werner; Wingate, Ursula: »Ab und zu schreibt sie mal 'nen deutschen Satz«, *Info DaF* 21, 5 (1994), 519–533.
- Holenstein, Elmar; zitiert nach: Vogel, Hans Ulrich: »Zeichen lesen – Lese-Zeichen«, *Frankfurter Rundschau* 1.11.1994, 10.
- Huntington, Samuel P.: »Im Kampf der Kulturen«, *Die Zeit* 48, 33 (13.8.1993), 3.
- Kolinsky, Eva: »Studienfach Deutsch. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Stand und Entwicklung der Germanistik in Großbritannien«, *Info DaF* 21, 1 (1994), 25–44.
- Kotthoff, Helga: »Interkulturelle deutsch-sowjetische Kommunikationskonflikte«, *Info DaF* 20, 5 (1993), 486–503.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Zur Einführung. Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14 (1988), 121–126.
- Lepenius, Wolf: »Zur Eröffnung des 40. Deutschen Historikertages«, *Frankfurter Rundschau* (22.10.1994), 3.
- Meyer, Hans-Joachim: »Politische Verantwortung für das Ausländerstudium«, *Info DaF* 4 (1995), 387–3393.
- Neuner, Gerd (Hrsg.): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München: iudicium, 1986.
- Osten, Manfred; Hoffmann, Hilmar: »Eine Kulturpolitik der Mentalitäten«, *Deutschland-Magazin* 4 (1995), 60–63.
- Pauldrach, Andreas: »Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren«, *Fremdsprache Deutsch* 6 (1992), 4–15.
- Pawelka, Peter: *Internationale Beziehungen – ein vernachlässigter Lernbereich*. Stuttgart 1976, 11–85.
- Picht, Robert: *Perspektiven der Frankreichkunde* 1. Tübingen 1974.

Schmidt, S. J.: »Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen?« In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch*, Bd. 1. München: Finck, 1980.

Sommer, Theo: »Noch hat die Zukunft keine Kontur«, *Die Zeit* 49, 1 (30.12.1994), 1.

Thimme, Christian: »Zeitgeschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache«, *Info DaF* 21, 4 (1994), 456–474.

Thoma, Heinz: »Zur Gegenstandskonstitution der interkulturellen Kommunikation«. In: Asholt, Wolfgang; Thoma, Heinz (Hrsg.): *Frankreich. Ein unverstandener Nachbar (1945–1990)*. Bonn 1990.

Weggel, Oskar: *Die Asiaten*. München: dtv, 1994.

Weimann, Gunther; Hosch, Wolfram: »Kulturverstehen im Deutschunterricht«, *Info DaF* 20, 5 (1993), 514–521.

Anhang

Spezialkurs zur deutschen Kultur / Landeskunde und Konversation

Thema: Mosaiksteine zu einem Deutschlandbild im interkulturellen Kontext

Das Seminar stellt Literatur aus Vergangenheit und Gegenwart in Beziehung zu alltäglichen Sachtexten, Videos, Bildmaterial, Werken der bildenden Kunst bzw. Musik. Damit besteht u. a. die Möglichkeit, sowohl Hochsprache wie Alltagssprache und Tendenzen der Sprachentwicklung und deren sozialen Hintergrund in die Arbeit einzubeziehen. Auf die Erweiterung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit der Studenten wird dabei anhand verschiedenster Materialien besonderer Wert gelegt. Zudem wird zur Erweiterung der interkulturellen

Kommunikationsfähigkeit auch dem Lesen, Hören und Schreiben integrativ Beachtung geschenkt.

Ein primäres Ziel der Seminarreihe ist somit die Vermittlung literarischer, historischer, sozialer und allgemein landeskundlicher Kenntnisse an ausgewählten Beispielen – offen konzipiert für einen Dialog der Kulturen. In dem Sinne orientieren die Veranstaltungen auch auf kulturübergreifende Fragestellungen in einer sich internationalisierenden und zugleich regionalisierenden Welt. Es wird angeregt, dieses Projekt durch eigene Arbeiten, Bilder, Lieder, Alltagszeugnisse usw. aus Korea zu ergänzen und eventuell ein zweisprachiges Arbeitsbüchlein zu erstellen.

Inhalte der Seminarreihe:

<i>Literatur</i>	<i>Sachtext/Video etc.</i>	<i>Kulturübergreifende Fragestellung</i>
Fabeln von Martin Luther	Video Wartburg – Stadt Eisenach – Ort der Bibelübersetzung	Bedeutung der Sprache für die Nationalentwicklung
<i>Der Rattenfänger von Hameln</i> (Sage) G. Grass <i>Die Rättin</i> (Prosa/Auszug)	Bilder, Poster, Werbetexte	Produktivmachen von Märchen/Sagen in der modernen Literatur
Th. Storm <i>Die Stadt</i> (Gedicht)	Poster, Video: Schauplätze <i>Schimmelreiter</i> ; Gemälde C.D. Friedrich	Kunst als Spiegelung von Lebens- und Denkstrukturen
E. Strittmatter <i>Lebenszeit</i> (Prosa/Auszug)	Video Spreewald, Fotos	Leben in einer Landschaft, Heimatbegriff, Minderheiten, Toleranz

<i>Literatur</i>	<i>Sachtext/Video etc.</i>	<i>Kulturübergreifende Fragestellung</i>
F. Fühmann <i>Meine Bibel</i> (Prosa /Auszug)	Zeitungsartikel	Heimatverlust – Brechen von Tabus als Weg zur Vergangenheitsaufarbeitung und Völkerverständigung
Lieder (Liedtexte) der Gruppe »Biermösl Bloss'n« aus Bayern und des Liedermachers H.-E. Wenzel aus Berlin (Lieder)	Rezension über den Auftritt der Gruppe »Biermösl Bloss'n« in Korea ; Musik-Mitschnitt	Verbindung Kunst und Alltag; Wirkungsmöglichkeiten von Liedern in der Gegenwart
P. Bichsel <i>Die Tochter</i> oder A. Wohmann <i>Schönes goldenes Haar</i> (Kurzprosa)	Sachtext <i>Einzelkind mit Hund</i>	Zusammenleben und Generationenbeziehungen in der modernen Welt

Hinweis: Die Texte bzw. Textauszüge sind in der Regel nicht länger als eine Seite. Alle benötigten Materialien werden als Kopie den Teilnehmern zur Verfügung gestellt.

Weiterführende Grundlagenliteratur für Interessenten zur Information:

Hoffmann, Hilmar; Maaß, Kurt-Jürgen (Hrsg.): *Freund oder Fratze?* Frankfurt a. M.: Campus, 1994.

Krusche, Dietrich: *Literatur und Fremde.* München: iudicium, 1985.

Nuscheler, Franz: »Wie im Westen ...«, *Zeitschrift für Kulturaustausch* 4 (1994), 429ff.

Bericht

Ergebnisse der Fachtagung »Umsetzung der neuen DSH- Ordnung in die Prüfungspraxis« in Regensburg¹

(Bettina Wiesmann, Regensburg/München)

Vom 28. bis 30. November 1996 trafen sich in Regensburg Vertreter der Lehrgebiete Deutsch als Fremdsprache und Studienkollegs von 44 deutschen Universitäten zu einer vom Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) veranstalteten Tagung über die »Umsetzung der neuen DSH-Ordnung in die Prüfungspraxis«. Die am 01. Juni 1996 in Kraft getretene Rahmenordnung für die »Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber (DSH)« hat die bisher geltende »Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNdS)« abgelöst und einige Neuerungen gebracht. Auf der Fachtagung in Regensburg sollten nun erste Erfahrungen mit der neuen DSH diskutiert und Empfehlungen für die Umsetzung der Prüfungsordnung in die Praxis gegeben werden.

Im Eröffnungsreferat »*Welche Anforderungen/Erwartungen stellen die Hochschulen an ausländische Studierende in bezug auf die sprachliche Bewältigung des Fachstudiums?*« stellte Dietrich Eggers (Mainz) die Ergebnisse einer Umfrage vor und beleuchtete sie zugleich kritisch. Lehrende verschiedener Fakultäten waren nach ihren Erwartungen gegenüber ausländischen Studienanfängern gefragt worden

und hatten dabei zum Teil sehr hoch gesteckte Anforderungen formuliert. Der Referent unterteilte in seinem Bericht diese Erwartungen in universitätsbezogene Erwartungen, wissenschaftsbezogene Erwartungen, Erwartungen hinsichtlich der Arbeitstechniken und Erwartungen an die Sprachkompetenz. Was die erwarteten universitäts- und wissenschaftsbezogenen Fähigkeiten sowie einen großen Teil der Arbeitstechniken betrifft, so waren die Teilnehmer der anschließenden Diskussion der Ansicht, daß diese von den Fachbereichen selbst vermittelt und dazu vermehrt auf Fachbereichsebene studienbegleitende Tutorien für ausländische Studierende eingerichtet werden müssen.

Als durchaus zu den Aufgaben studienvorbereitender und -begleitender Kurse gehörig – und damit auch als prüfungsrelevant – wurden jedoch Arbeitstechniken und Teilbereiche der Sprachkompetenz angesehen wie

- Textreduktionen mit dem Ziel der Weiterarbeit,
- Lesen unter Zeitnot,
- Schreiben von Protokollen,
- Erstellen von (Praktikums-)Berichten,
- Halten von Referaten bis hin zum freien Vortrag (Aussprache, Umgang mit Satzabbrüchen, Reaktion auf Rückfragen),
- Umwandlung mündlicher in schriftliche Formen,
- Paraphrasierfähigkeit,
- sprachliche Handlungsmuster wie Klassifizieren, Definieren, Charakteri-

¹ Eine ausführliche Darstellung der Tagungsergebnisse wird als FaDaF Dokument 4 erscheinen (zu erhalten bei: Geschäftsstelle des FaDaF, Hüfferstraße 27, 48149 Münster).

sieren, Beschreiben, Vergleichen, Beurteilen,

- Ausdruck kausaler Verknüpfungen usw.

Der weitere Verlauf der Tagung war durch die Arbeit in Gruppen strukturiert, die, aufgeteilt nach den fünf Aufgabenbereichen der DSH, konkrete Probleme in den einzelnen Bereichen zur Sprache bringen und Lösungsvorschläge erarbeiten sollten. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Arbeit in den einzelnen Gruppen im Überblick dargestellt.

1.0 AG Vorgabenorientierte Textproduktion

Da der Aufgabenbereich »Vorgabenorientierte Textproduktion« neu in die Prüfungsordnung aufgenommen worden ist, war das Interesse an dieser Arbeitsgruppe besonders groß. Aus dem gleichen Grund lagen die Vorstellungen und Einschätzungen der Gruppenmitglieder hier aber auch besonders weit auseinander.

1.1 Stellenwert

Was den Studienbezug der Textproduktion betrifft, so wird dieser weniger durch die Themenwahl hergestellt als vielmehr durch die Art der erwarteten sprachlichen Handlungsmuster wie z. B. Beschreiben, Begründen, Vergleichen, Bewerten, Argumentieren usw. Welche dieser sprachlichen Handlungsmuster erwartet werden, muß in der Aufgabenstellung deutlich zum Ausdruck kommen.

Thematisch sollte die Textproduktion einen Bezug zum Hör- oder - vorzugsweise - zum Leseverstehen haben, auch dann, wenn sie einen selbständigen Prüfungsteil bildet.

1.2 Umfang

Für die Bearbeitung sollten 45 bis 60 Minuten Zeit gegeben werden. Der zu erstellende Text sollte - je nach Zeitdauer

er - einen Umfang von bis zu 200 Wörtern haben. Andere Verfahren zur Kennzeichnung des erwarteten Umfangs - Sätze, Äußerungen - wurden nur andiskutiert.

1.3 Vorgaben

Als besonders geeignete Vorgaben für die Textproduktion werden - in Verbindung mit knappen sprachlichen Stimuli - Schaubilder, Graphiken, Diagramme und Tabellen angesehen. Eine einzelne Themafrage als Aufgabenstellung, ohne zusätzliche Vorgaben, wird wegen zu großer Nähe zum (von der Prüfungsordnung her ausgeschlossenen) »freien Aufsatz« abgelehnt.

Die Meinung darüber, ob mehrere Aufgaben zur Wahl gestellt werden sollten, war geteilt.

1.4 Aufgabenstellung

Die erwarteten Leistungen sollten in den Vorgaben präzise formuliert sein. Verlangt werden sollte die Abfassung eines zusammenhängenden Textes, nicht von Stichwörtern und nicht die Beantwortung von Einzelfragen. Auch bei bildlichen Vorlagen sollten die darin enthaltenen Informationen nicht lediglich reproduziert werden; die Texte sollten immer auch eigenständige gedankliche Leistungen zeigen. Durch die Formulierung der Aufgabenstellung sollte auch ausgeschlossen werden, daß die Aufgaben schematisch durch vorformulierte Passagen oder durch unbearbeitete Übernahmen aus dem Lesetext gelöst werden können.

1.5 Bewertung

Die Rahmenordnung verlangt eine Differenzierung der Bewertung nach inhaltlichen und sprachlichen Aspekten, wobei die »sprachlichen Aspekte stärker zu berücksichtigen« sind. Die Bewertungskriterien konnten in der Arbeitsgruppe

nicht mehr gründlich genug diskutiert werden, so daß die folgenden Empfehlungen als vorläufig und unvollständig zu betrachten sind.

Die inhaltliche Leistung sollte nach folgenden Kriterien bewertet werden:

- Beachtung der Aufgabenstellung,
- Themenbezug,
- sinnvolle Gliederung,
- sachliche Richtigkeit,
- inhaltliche Differenziertheit,
- logische Verknüpfung von Argumenten und Gesichtspunkten.

Die Bewertung der sprachlichen Leistung sollte differenziert werden nach formaler Richtigkeit und Textkohärenz.

2.0 AG Leseverstehen

2.1 Textauswahl und -präsentation

Der Umfang der auszuwählenden Texte ist durch die Rahmenordnung vorgegeben: 30 bis 60 Zeilen à 60 Anschläge. Mit moderner Textverarbeitung können ausgewählte Texte sehr leicht daraufhin bemessen werden (Funktion: Extras – Zeichen zählen).

Textzugaben wie Fotos, Graphiken usw. sind nur dann sinnvoll, wenn sie das Textverständnis unterstützen und deutlich reproduzierbar sind.

Die Quelle des Textes sollte immer angegeben werden, ebenso sollte kenntlich gemacht werden, wenn eine Bearbeitung erfolgte. Die optische Präsentation des Textes sollte folgenden Kriterien genügen:

- Numerierung der Zeilen (wenn sich Fragen darauf beziehen),
- Raum für Unterstreichungen und Notizen zwischen den Zeilen und am Rand,
- gute Kopienqualität,
- ausreichend große Schrifttype,
- einseitige Beschriftung der Blätter
- Fragen zum Text auf einem gesonderten Blatt, damit die Prüflinge den gan-

zen Text und die Fragen vor sich legen können.

Kontrovers diskutiert wurde, ob bei der Präsentation zuerst Zeit zum Lesen gegeben werden sollte, bevor die Arbeitsblätter mit den Aufgaben zum Text ausgeteilt werden. Es ist aber sinnvoll, daß sich die Studierenden mit der Makrostruktur des Textes vertraut machen, bevor sie Einzelfragen beantworten.

Textsorte, -inhalt und -schwierigkeit sind schwer zu definieren. Es ist zu fordern, daß die Texte studienrelevant, authentisch, prüfungsgerecht und adressatengerecht sind. Authentizität darf angesichts der Prüfungssituation nicht zu eng aufgefaßt werden und umfaßt durchaus die lexikalische und syntaktische Bearbeitung, da der Zugriff auf Nachschlagewerke durch die Studierenden entfällt. Prüfungsgerecht ist ein Lesetext, wenn er sachlich ist, ohne ein spezielles Fachwissen erforderlich zu machen. Der Text muß selbsterklärend sein, d. h. alle Informationen, die später abgefragt werden, müssen sich voll und ganz aus dem Text herauslesen lassen.

2.2 Aufgabenstellung

Auf die Formulierung der Aufgabenstellung sollte große Sorgfalt verwendet werden. Sie sollte so kurz und eindeutig wie möglich sein. Bei Fragen zu einzelnen Inhalten des Textes ist darauf zu achten, daß die Fragen wirklich rein aus dem Textverständnis beantwortbar sein müssen. Aus diesem Grund sind Multiple-Choice- und wahr/falsch-Fragen problematisch, da die Distraktoren oft das Textwissen überschreiten. Als Aufgaben zum Gesamttext sind Zusammenfassungen und die Zuordnung von Überschriften (die Zahl der gegebenen Überschriften kann die benötigte überschreiten) sinnvoll. Fragen nach der Darstellung des Gedankengangs werden als wünschens-

wert angesehen, erweisen sich in der Praxis aber als schwierig. Die Zuordnung gegebener Überschriften zu Textabschnitten ist dem Erfinden eigener vorzuziehen, da bei der Eigenformulierung häufig auch sehr vage Lösungen noch als korrekt angesehen werden müssen. Weitere mögliche Aufgabenstellungen sind das Vervollständigen von Diagrammen, Tabellen usw. mit Informationen aus dem Text oder ein Vergleich der zentralen Aussagen zweier kontrastierender Texte. Die Mehrheit der Arbeitsgruppenmitglieder sprach sich dafür aus, die jeweils erreichbare Punktezahl pro Frage/Aufgabe anzugeben, damit die Prüflinge entscheiden können, wieviel Aufwand sie in die Bearbeitung investieren wollen.

2.3 Bewertung

Bei der Festlegung der Bewertung stellen sich hauptsächlich zwei Probleme: wie kann dem unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad der Aufgaben Rechnung getragen werden und wie sind in diesem primär inhaltsbezogenen Aufgabenbereich die Anforderungen an die sprachliche Leistung?

Aufgaben mit höherem Schwierigkeitsgrad können durch eine höhere Gewichtung hervorgehoben werden. So müssen zum Beispiel Aufgaben zur Makrostruktur nicht nur einzeln, sondern auch in der Summe höher gewichtet werden als einfache Aufgaben.

Da in diesem Aufgabenbereich laut Prüfungsordnung die inhaltliche Leistung höher als die sprachliche bewertet werden soll, ist eine Aufteilung der Gesamtpunktzahl im Verhältnis 2:1 für Inhalt vs. Sprache denkbar. Es sei auf die testtheoretische Erkenntnis hingewiesen, daß eine höhere Gesamtpunktzahl eine differenziertere Bewertung zuläßt.

3.0 AG Wissenschaftssprachliche Strukturen

3.1 Text

Einigkeit bestand darüber, daß Strukturentests, die aus selbst formulierten Sätzen bestehen und allenfalls das Thema der anderen Aufgaben aufgreifen, nicht als »textgebunden« im Sinne der Prüfungsordnung zu bezeichnen sind. Der Strukturentest sollte vielmehr auf einem Text basieren, wobei es sich um Zitate z. B. aus dem Lesetext handeln kann oder um einen eigenständigen Text. In letzterem Fall sollte er nach Meinung der Arbeitsgruppe thematisch mit anderen Aufgaben kombiniert sein, d. h., die Texte der Gesamtprüfung sollten aus nicht mehr als zwei Themenbereichen stammen. Der Begriff »wissenschaftssprachlich« sollte nicht zu eng interpretiert werden, also eher im Sinne von »schriftsprachlich« oder »öffentlichkeitssprachlich«.

3.2 Metasprache

Die Verwendung von grammatischer Terminologie sollte auf ein Minimum beschränkt werden. Auf keinen Fall sollte externen Kandidaten zugemutet werden, Aufgaben allein aufgrund von metasprachlichen Anweisungen lösen zu müssen. Unbedingt erforderlich sind Beispiele oder Stimuli in Form von z. B. Lückentexten oder Satzanfängen, die zu der gewünschten Struktur hinführen.

3.3 Art und Inhalt des Tests

Der Test sollte Strukturen sowohl rezeptiv als auch produktiv erfragen – im Sinne des »erkennen, verstehen und anwenden« der Prüfungsordnung. Ersteres kann nach Meinung einiger Arbeitsgruppenmitglieder auch in Form von Multiple-Choice-Aufgaben geschehen, wenn aus Gründen der Korrekturökonomie frei zu beantwortende Fragen wie »Worauf

bezieht sich ...« oder »Was bedeutet ...« vermieden werden sollen.

Außer Grundstrukturen sollten sowohl typisch schriftsprachliche Strukturen als auch text- und inhaltsrelevante Strukturen geprüft werden. Der Grammatikkatalog der PNdS-Tagung 1992 (vgl. *FaDaF Aktuell* 4 (1992: 17a)) wurde in folgender Weise modifiziert und erweitert:

- Attributionen
- Infinitstrukturen (Infinitive/Partizipien)
- Relativsätze
- Präpositionalphrasen/Nebensätze (besonders in Bezug auf logische Beziehungen und Textstrukturen)
- indirekte Rede etc.
- Aktiv/Passiv/Passiversatz
- deiktische Beziehungen
- logische Junktoren und Redepartikeln (schwerlich am schriftlichen Text zu machen)
- Funktionsverbgefüge u. ä.
- Wortbildung
- Nominalisierungen
- Komposita
- Hypothesen

Welche Phänomene davon tatsächlich geprüft werden, sollte sich am verwendeten Text entscheiden, wobei darauf zu achten ist, daß nicht nur wenige Phänomene gehäuft vorkommen.

3.4 Rolle des Strukturentests in der Gesamtprüfung

Es gibt zwangsläufig einen fließenden Übergang zu den Textaufgaben der Prüfung, besonders zwischen den verständniserhellenden Strukturtestaufgaben und dem Leseverständnis. Den Strukturentest mit dem Leseverständnis zu einer Teilprüfung zu kombinieren oder zu verzahnen, liegt nahe und wird vielfach schon praktiziert. Aber auch andere Kombinationen würden für sinnvoll gehalten, zumal die produktive Komponente nicht ignoriert werden sollte.

In der Bewertung der gesamten schriftlichen Prüfung sollte der Strukturentest etwa 20 bis maximal 25% ausmachen.

4.0 AG Hörverstehen

4.1 Rolle des Hörverstehens in der DSH

Es wurde von der Arbeitsgruppe positiv aufgenommen, daß das Hörverstehen (HV) in der neuen Rahmenordnung nicht mehr ausschlaggebend für das Bestehen der Gesamtprüfung ist, wie dies in der PNdS der Fall war.

In der Durchführung wird eine Arbeitszeit von 45–60 Minuten als praktikabel angesehen. Besteht die DSH aus zwei Teilprüfungen, in denen das Hörverstehen mit der Textproduktion oder dem Aufgabenbereich wissenschaftssprachliche Strukturen kombiniert ist, sollte dem Hörverstehen innerhalb der Teilprüfung bei der Bewertung größeres Gewicht zugemessen werden.

Es wird empfohlen, in den lokalen Prüfungsordnungen keine genauen Festlegungen bezüglich Kombination und Gewichtung der Aufgabenbereiche vorzunehmen, um Möglichkeiten für Veränderungen offen zu halten. Wird die DSH zweiteilig konzipiert, sollten entweder zwei Themenbereiche gewählt oder aber bei der Wahl eines übergreifenden Themas dieses in unterschiedlichen Aspekten präsentiert werden.

Ob oder inwieweit es sinnvoll ist, die Gesamtprüfung mit dem Hörverstehen zu beginnen, sollte überlegt werden, da es eine besondere Anforderung an die Konzentration der Kandidatinnen und Kandidaten stellt.

4.2 Grundlage

Der Aufgabenbereich Hörverstehen stellt in der schriftlichen Teilprüfung einen Sonderfall dar, da die Kommunikationssituation mündlich ist und die Prüflinge nicht nur schreiben, sondern auch münd-

liche Sprache rezipieren müssen. Der Sprecher ist dabei gleichzeitig Interpretator des Textes; sowohl die Konzeption als auch die Präsentation sollten daher so Hörerfreundlich wie möglich sein.

Die Kommunikationssituation von Vorlesungen und Übungen, an die dieser Teil der DSH angelehnt ist, präsentiert sich in der Realität sehr unterschiedlich, so daß man nicht von einer einheitlichen Kommunikationssituation ausgehen kann. Deshalb ist anzuraten, als Modell für die Konzeption einer HV-Prüfung in der DSH einen Kurzvortrag zu wählen, dessen einmalige Präsentation (ohne Einführung) etwa 5 bis 10 Minuten dauert. Die Frage, ob dies immer ein monologischer Text sein muß, blieb in der Diskussion offen.

4.3 Durchführung

4.3.1 Textauswahl / Textbeschaffenheit

Texte, die für die lesende Aufnahme konzipiert sind, können als Basis für einen wissenschaftlich verantwortbaren und sachgerechten Kurzvortrag dienen, müssen aber für die hörende Aufnahme bearbeitet werden. Ziel der Bearbeitung ist ein Redemanuskript (ggf. ein Stichwortzettel), das u. a. folgenden kommunikativen Kriterien genügen soll:

- klare, ggf. explizite Gliederung
- linearer Verlauf
- behutsame Einleitung und Hinführung zum »Hauptteil«
- Einhaltung eines Spannungsbogens (also nicht nur additive Sequenzen)
- Vermeidung zu hoher Informationskonzentration (»Entzerrung«, für die es eine Reihe linguistischer Kriterien gibt, z. B. Präferenz eines mehr verbal orientierten Redestils)
- Einbeziehung narrativer Elemente (u. a. durch Beispiele)

Es wurde festgestellt, daß der (in die DSH-Ordnung aufgenommene) Begriff

der Redundanz sehr viele Textebenen betrifft (von der Wortwiederholung, über Paraphrasierung bis zur (zusammenfassenden) Wiederholung von Inhalten eines Abschnitts); bei Textkonzeption und -präsentation ist aber zu bedenken, daß von Muttersprachlern als Hilfen empfundene Redundanzen für Fremdsprachler zusätzliche Schwierigkeiten darstellen können.

Das Problem von adäquaten Textinhalten konnte nicht mehr diskutiert werden. Sicher ist, daß besonders für externe Gruppen stark eurozentrierte Texte zusätzliche Schwierigkeiten bereiten.

4.3.2 Vorbereitung des Vortrags

Dieser »Vorspann« soll eine Hinführung und Vororientierung enthalten und vom (hypothetischen) Wissensstand der Studenten ausgehen. Er sollte, wie in der DSH ausdrücklich vermerkt, durch visuelle Informationen, z. B. mit Hilfe von Folien, Hand-outs oder schriftlich vorgegebenen Gliederungen, unterstützt werden.

Es ist sinnvoll, notwendige lexikalische Angaben, soweit möglich, in einem Kontext darzustellen und diese im Vorbereitungsteil auch laut vorzusprechen, damit sie den Hörenden als Klangbilder präsent sind. Eine der Hörsituation angemessene Art der Lexikeinführung ist es auch, Wörter erst im Fluß des Vortrags einzuführen, an der entsprechenden Stelle zu erklären und natürlich, falls notwendig, anzuschreiben.

4.3.3 Präsentation

Möglich ist eine einmalige oder (höchstens) zweimalige Präsentation. Erfolgt ein zweimaliges Vortragen, so sollten die Studierenden beim ersten Mal nur (zu)hören und erst beim zweiten Mal mitnotieren. In diesem Fall ist es zu empfehlen, die Aufgabenblätter vor dem zweiten Hören auszuteilen, eine Pause für die Lektüre zu

geben und dann mit dem zweiten Vortrag zu beginnen. Dadurch wird gefördert, was die Rahmenordnung »sinnvolles« Notieren nennt: Das Hören wird durch die Aufgaben gesteuert, Notizen werden aufgabenbezogen angefertigt.

Hat der oder die Vortragende ein Manuskript als Basis, kann dies während des Vortrags noch weiter »vermündlicht« werden. Die Präsentation selbst muß Grundregeln der Intonation beachten (Satzakzent/Tonhöhenverlauf/Pausensetzung). Ist die Grundlage für den Vortrag ein Stichwortkonzept, so muß dessen Verbalisierung sehr gut vorbereitet sein, damit die Darbietung sicher, inhaltlich vollständig und sprachlich angemessen ist. Blickkontakt mit den Hörenden soll in beiden Fällen versucht werden. Wenn statt eines Redemanuskripts von einem Stichwortzettel ausgegangen wird, muß eine Ton- oder Videoaufnahme erfolgen, damit eine Dokumentation des Prüfungstextes vorliegt.

4.4 Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellung sollte für interne und externe Kandidatinnen und Kandidaten gleich sein. Dabei sollten sich die für den Bereich Hörverstehen gestellten Aufgaben von den Aufgaben für das Leseverstehen unterscheiden, nicht ohne Hörverstehen des konkreten Prüfungstextes lösbar sein (!) und vor allem dieses prüfen. In der Aufgabenstellung muß angegeben sein, in welcher Form die Lösung erwartet wird (Text, Stichwort...). Obligatorisch ist nach der Rahmenordnung die Zusammenfassung des Textes oder eines (wohl größeren) Textteils. Im allgemeinen hat die Zusammenfassung die Form eines gebundenen Textes. Gekoppelt kann diese obligatorische Aufgabe werden mit

- Aufgaben/Fragen zu bestimmten Textstellen, z. B. relevanten Zahlenangaben oder Definitionen,

- Aufgaben/Fragen, die Hauptinformationen von Abschnitten erfassen sollen (ggf. in Form von Überschriften),
- Aufgaben/Fragen, die mehrere Abschnitte unter einem Aspekt zusammenfassen,
- Aufgaben/Fragen zur Textstruktur und Textorganisation, nach der Rahmenordnung auch in Form von Strukturskizzen,
- der Aufgabe, den Gedankengang darzustellen oder ein Resümee zu formulieren.

4.5 Definitionen

Die Arbeitsgruppe hat versucht, die Begriffe wie folgt zu definieren:

Themenstruktur:

Darstellung der Entfaltung des Textthemas in Teilthemen

Textorganisation:

Darstellung der Mikrostruktur des konkreten Textes, d. h. seines Aufbaus, bezogen auf die gedanklich-logische Folge und auch die Abfolge der Inhaltselemente, konkretisiert in einzelnen sprachlichen Einheiten

Strukturskizze:

z. B. eine Begriffsskizze (= Darstellung von Hierarchien) oder Darstellung eines komplexen Grund-Folge-Verhältnisses oder einer Argumentationskette; verbale oder graphische Teilvorgaben sind dann notwendig

Darstellung eines Gedankenganges:

Reduktion der Textstelle mit expliziter Angabe der Autorintention(en) unter Beibehaltung der ursprünglichen Textorganisation

Zusammenfassung von Textteilen:

Reduktion des Textteils, Konzentration auf wesentliche Inhaltsmomente und deren gedankliche Verknüpfung; der Verzicht auf den Artikel vor »wesentliche

Inhaltsmomente« soll darauf hinweisen, daß in einer solchen von den Studierenden auf der Basis eines Hörtextes angefertigten Zusammenfassung durchaus Elemente fehlen können, sei es aus Zeitmangel bei der Mitschrift oder deshalb, weil der Hörer diese Elemente nicht für wesentlich hielt. Die Lösung erfolgt in gebundenem Text.

Resümee:

starke, ergebnisorientierte Reduktion, »Fazit« (Aufgabe z. B.: »Zu welchem Ergebnis kommt ... in Bezug auf ...?«.)

Wichtig ist der Hinweis, daß die Kenntnis dieser Begriffe bei den Studierenden nicht vorausgesetzt werden darf.

4.5 Bewertung

Leider konnte dieser wichtige Bereich nur andiskutiert werden.

Werden in den Lösungen der Kandidatinnen und Kandidaten nicht abgefragte Punkte mit angeboten, so sollte dafür ein Punktabzug geschehen.

Wo Lösungen als Texte oder Sätze verlangt werden, sollte nach inhaltlich-sprachlicher Richtigkeit bewertet werden, wobei bei einer Trennung von Inhalt vs. Sprache sich eine Gewichtung von 3:1 empfiehlt; bei einer von der Gesamtverständlichkeit ausgehenden Bewertung werden bei Sinnentstellung »Inhaltspunkte« abgezogen.

5. Mündliche Kommunikation

5.1 Ziel der Prüfung

Mündlichkeit besitzt im Universitätsleben einen hohen Stellenwert. Mündliche Kommunikationsfähigkeit ist also eine unabdingbare Voraussetzung zur Bewältigung der Anforderungen, die an ausländische Studierende in Lehre, Verwaltung und im sozialen Umfeld gestellt werden.

Der mündliche Teil der DSH hat die Aufgabe, diese mündliche Kommunikationsfähigkeit, d. h. die sprachliche und sprecherische Kompetenz, festzustellen.

5.2 Grundlagen der Prüfung

Die Prüfung hat die Form eines Gesprächs.

Es erscheint am sinnvollsten, zum Ausgangspunkt des Prüfungsgesprächs eine Vorgabe zu wählen, die die Prüfung thematisch bestimmt. Diese Vorgabe ist kandidatenorientiert, d. h. sie bezieht sich auf den gewählten Studienbereich oder auf allgemein wissenschaftsbezogene Themen, die im Erfahrungsbereich der Kandidatinnen und Kandidaten liegen. Die Vorgaben dürfen bei Studienanfängern keine Fachkenntnisse voraussetzen, die erst Gegenstand des Studiums sind, können sich aber bei Studienfortsetzern oder Graduierten durchaus auf das jeweilige Fach- und Forschungsgebiet beziehen. Sie sollen inhaltlich Möglichkeiten zu Stellungnahme, Kritik und weiterführender Diskussion bieten. Bei den Vorgaben handelt es sich in der Regel um schriftliches oder graphisches Material; denkbar sind auch audiovisuelle Stimuli, sofern die technischen Voraussetzungen eine störungsfreie Rezeption zulassen.

5.3 Durchführung der Prüfung

Die mündliche Prüfung besteht aus drei Phasen:

5.3.1 Vorbereitungszeit

Eine Vorbereitungszeit, in der sich die Kandidatinnen und Kandidaten anhand der Vorgabe mit dem Thema des Prüfungsgesprächs vertraut machen, ist unerlässlich.

Um den Einstieg in die Prüfung zu erleichtern, sind die Vorgaben mit einleitenden Aufgabenstellungen zu versehen; gleichzeitig soll auch der Hinweis darauf gegeben werden, daß die Vorgabe nur als

stimulierender Gesprächseinstieg zu betrachten ist und im Prüfungsgespräch selbständige Äußerungen zu dem Thema erwartet werden.

5.3.2 Prüfungsgespräch

Zu Beginn des Gesprächs ist in der Regel eine sprachliche und inhaltliche Klärung des Themas anhand der Vorgabe erforderlich.

Das Prüfungsgespräch soll sich aber nicht nur auf den Nachweis des Verständnisses der Vorgabe beschränken. Es hat vielmehr zu einem wesentlicheren Teil die Gesprächs- und Diskussionsfähigkeit der Kandidatinnen und Kandidaten zum Gegenstand und darf deshalb keine Wiederholung des Aufgabenbereichs Leseverstehen darstellen.

Dabei steht die Beherrschung folgender Sprechhandlungen und Handlungsmuster im Mittelpunkt:

- Nachfragen
- Einwenden/Widersprechen
- Begründen
- Vermuten
- Behaupten usw.

Von den Kandidatinnen und Kandidaten wird weiterhin erwartet, Sachverhalte/Inhalte zusammenhängend und angemessen darzustellen und durch Beispiele zu belegen und zu ergänzen.

Es wird darauf hingewiesen, daß die Durchführung von mündlichen Prüfungen nach der DSH hohe Anforderungen an die didaktischen und pädagogischen Fähigkeiten der Prüfenden stellt, deren sie sich bewußt sein müssen.

5.3.3 Bewertung

Bewertet werden folgende Aspekte:

- a. Verständlichkeit (Aussprache und Intonation)
- b. Aufgabenadäquate Darstellung der Inhalte
- c. Sprachliche Ausdrucksfähigkeit (Angemessenheit des Wortschatzes,

sprachliche und logische Korrektheit, Selbständigkeit des Ausdrucks)

- d. Gesprächsverhalten (Fähigkeit zur Interaktion: selbständiges Agieren und Reagieren in einer Dialogsituation)

Defizite in einem oder in mehreren der o. a. Aspekte führen dann zum Nichtbestehen der Prüfung, wenn sie die Kommunikation stark behindern oder unmöglich machen. Dabei können kulturspezifische Verhaltensmuster und sprachliche Interferenzprobleme berücksichtigt werden.

5.3.4 Prüfungsprotokoll

Das Prüfungsgespräch muß – anhand eines Verlaufs- und Ergebnisprotokolls – nachvollziehbar sein. Es empfiehlt sich, im Prüfungsprotokoll die o. a. Aspekte der Bewertung aufzuführen und mit einem Bewertungsraster zu versehen. Ein Vorschlag für ein Bewertungsraster wird von der Arbeitsgruppe nachgereicht.

6. Schlußplenum

Im Schlußplenum wurden Einzelfragen zu folgenden Themen diskutiert:

- Stand der Arbeit in der HRK-Kommission
- Abnahme der DSH im Ausland
- Regionale Zusammenarbeit
- DSH mit Auflagen
- Prüfungstourismus
- Bewertungsverhältnis Hörverstehen vs. Leseverstehen
- Kombinierbarkeit von Aufgaben
- Befreiung von der mündlichen Prüfung
- Wiederholbarkeit der DSH
- weitere Arbeit des FaDaF

Die auf der Tagung erarbeiteten Ergebnisse werden als Empfehlung für die Durchführung der DSH an die Hochschulen und Studienkollegs ausgesprochen. Mittelfristig plant der Fachverband die Erstellung eines Prüferhandbuchs und eines Pools von Musterprüfungen.

Tagungsankündigungen

Veranstaltungskalender¹

1997

09.01.–11.01.97 Amsterdam

3rd Holland Institute of Generative Linguistics Conf. on Phonology

Contact: Prof. Geert Booij, Vakgroep Taalkunde (ATW), Vrije Univ. Amsterdam, De Boelelaan 1105, NL-1081 HV Amsterdam

28.01.–30.01.97 Karlsruhe

LEARNTEC 97

5. Europäischer Kongreß und Fachmesse für Bildungs- und Informationstechnologie

Contact: Edith Herzog, Karlsruher Kongreß- und Ausstellungs-GmbH, Festplatz, D-76137 Karlsruhe, Tel.: 0721/3720-190

06.02.–08.02.97 Saint-Cloud/Frankreich

Colloque International: Thema: »Alternance des langues et apprentissage. Situations, modèles, analyses, pratiques«.

Contact: Collègue »Alternance des langues et apprentissage«, CREDIF, E.N.S. de Fontenay, Saint Cloud, Grille d'Honneur, Le Parc, F-92211-Saint-Cloud Cédex, Tel.: 33(1)47719111, Fax: 33(1)46023911

17.02.–21.02.97 Düsseldorf

Didacta international

Contact: Düsseldorf Messegesellschaft, Stockumer Kirchstr. 61, D-40474 Düsseldorf, Tel.: 0211/4560-01, Fax: 0211/4560668

26.02.–28.02.97 Düsseldorf

Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft Europäische Sprachwissenschaften: »Das Lexikon«

Contact: R. Eroms, Linguistik, Universität Passau, Innstr. 40, D-94030 Passau

06.03.–08.03.97 Göttingen

7. Göttinger Fachtagung »Fremdsprachenausbildung an der Universität«; Thema: »Sprach- und Kulturkontraste im Fremdsprachenunterricht«

Contact: K. Vogel, Sprachlehrzentrum der Universität Göttingen, Weender Landstr. 2, D-37073 Göttingen

11.03.–15.03.97 Orlando, Florida, USA

TESOL Annual Meeting

Contact: Susan Bayley, TESOL, 1600 Cameron Street, Suite 300, Alexandria USA

20.03.–23.03.97 Bonn

Konferenz: »Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung«

Contact: Prof. B. Nauck, E-mail: 100530.660@compuserve.com

24.03.–26.03.97 Recife, Brasilien

19th Congress of FIPLV; Thema: »Towards Intercultural Understanding for the 21st Century: Language Learning in a Humanistic Context«

Contact: Francisco Gomes de Matos, Rua Setubal, 860b/apto 604, Boa Viagem – Recife, 51030-010 Pernambuco, Brazil. Fax: Int. 55814271881, E-mail: FIPLV@NPD.UFPE.BR

26.03.–2g.03.97 Hong Kong

Int. Congress: »Dictionaries in Asia: Research and Pedagogical Implications«

Contact: The Conf. Co-ordinator, The Language Centre, Hong Kong Univ. of Science and Technology, Clear Water Bay, Komioon, HongKong

1 *Info-DaF* dankt Herrn Viktor A. Borowsky vom Sprachenzentrum der Universität Bonn und Herrn Armin Wolff vom Lehrgebiet DaF der Universität Regensburg, auf deren Kongreßlisten dieser Veranstaltungskalender im wesentlichen zurückgeht.

02.04.–05.04.97 Brighton

31st IATEFL International Conference
 Contact: IATEFL, 3 Kingsdown Chambers, Kingsdown Park Whitestable Kent, CT5 2DJ, UK., Tel.: +44(0)1227 276528, Fax: +44(0)1227 274415, E-mail: 10007.1327@Compuserve.com.http://www.manac.uk/IATEFL/.

04.04.–06.04.97 Edinburgh

Conf. on Language Acquisition, Knowledge Representation and Processing
 Contact: GALA 97, HCRC, Univ. of Edinburgh, 2 Buccleuch Place, GB-Edinburgh EH6 9LW'

04.04.–06.04.97 New York

Northeast Conf. on the Teaching of Foreign Languages: »Collaborations: Meeting New Goals, New Realities«
 Contact: Sessions, Northeast Conf., Dickinson College, POB 1773, Carlisle, PA 17013–2896, USA

04.04.–07.04.97 Manchester

Language World Association for Language Learning (ALL)
 Contact: ALL, C. Wilding, 16 Regent Place, GB-Rugby CV21 2 PN United Kingdom

09.04.–11.04.97 Bloemfontein

Tagung des Germanistenverbandes im südlichen Afrika
 Contact: Dr. Ulrich Klingmann, Sekretariat des SAGV, Department of German, University of Cape Town, Rondebosch 7700, South Africa, Tel.: (021) 650–2936, Fax: (021) 650–3726. E-Mail: ukling beatie.uct.ac.za. (Er nimmt auch gerne Anmeldungen entgegen)

09.04.–12.04.97 Newcastle

Internat. Symposium on Bilingualism
 Contact: G. Cavagan, ISB Registration, Dept. of Speech, King Georg VI Building, Univ. of Newcastle upon Tyne, GB-Newcastle NE1 7RU

20.04.–24.04.97 München

ICASSP-97 Int. Conf. on Acoustics, Speech and Signal Processing

Contact: C. Schroethammer, Industriestr. 35, D-82194 Gröbenzell

22.05.–24.05.97 Mainz

25. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF)
 Contact: Geschäftsstelle des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), Hüfferstr. 27, 48149 Münster, Tel.: 0251/83–2108, Fax: 0251/83–8349

28.05.–31.05.97 Brüssel

Jubiläumskongress zur Kontaktlinguistik und Mehrsprachigkeit
 Contact: Prof. Nelde, UFSAL Brüssel

06.07.–18.07.97 Urbino

Semiotisches Sommerinstitut
 Contact: Centro Internazionale di Semiotica e di Linguistica, Piazza di Rinascimento 7, I-61029 Urbino

14.07.–19.07.97 Amsterdam

5th Internat. Cognitive Linguistics Conference
 Contact: G. Redeker, Fac. der Letteren, Vrije Univ., De Boelelaan 1105, SL-1081 HV Amsterdam

21.07.–26.07.97 Paris

16. Congrès International des Linguistes (CIL)
 Contact: J. Perrot, Centre Interuniv. d'Etudes Hongroises, 1 rue Censier, F-75005 Paris, E-mail: CIL16@bellevue.cnrs-bellevue.fr

03.08.–09.08.97 Amsterdam

11. Internationale Deutschlehrertagung: »Deutsch als Fremdsprache weltweit«
 Contact: G. J. Westhoff, Inst. of Education, Heidelberglaan 8, NL-3584 Utrecht, Tel.: 00331/30 5361 93, Fax: 00331/30 5360 00

05.08.–07.08.97 Jerusalem

Post-Congress Conference on the problems of teaching modern Hebrew
 Contact: Ben-Zion Fischler, Council on

the Teaching of Hebrew, POB 7413, Jerusalem 91073

10.08.–17.08.97 Düsseldorf

ICHL 13 – 13. International Conference on Historical Linguistics

Contact: D. Steiner, Heinrich-Heine-Universität., Angl. III, Universitätsstr. 1, D-40225 Düsseldorf

01.09.–04.09.97 Freiburg

2nd International Conference of the International Association of Literary Semantics
Contact: M. Fludernik, Englisches Seminar, Universität Freiburg, D-79085 Freiburg

08.09.–10.09.97 Israel

IATEFL. Thema: Teachers Develop Teachers Research (TDTR)

Contact: IATEFL, 3 Kingsdown Chambers, Kingsdown Park, Whitestable, Kent, CT5 2DJ, UK, Tel.: +44(0)1227 276528, Fax: +44(0)1227 274415, E-mail: 10007.1327@Compuserve.com.http://www.man.ac.uk/IATEFL/

11.09.–13.09.97 Dublin

EUROCALL 97

Contact: J. Thompson, EUROCALL Secretary, CTI Modern Languages, The School of European Languages and Cultures, The Univ. of Hull, Cottingham Rd., Hull, HU6 7RX, UK

25.09.–27.09.97 Bielefeld

Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik (GAL); Thema: »Medium Sprache«

Contact: Prof. Dr Dieter Wolff, Inst. für Anglistik/Amerikanistik, Bergische Universität/Gesamthochschule Wuppertal, 42097 Wuppertal

06.10.–08.10.97 Koblenz

17. Kongreß für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF): »Fremdsprachen lehren und lernen, Lehrerausbildung in der Diskussion«

Contact: Harald Harnack, Rheinau 1, D

56075 Koblenz, Tel.: 0261/30445/66, Fax: 0261/30445/90, E-mail: Hharnackk@uni-koblenz.de

15.10.–20.10.97 Frankfurt/Main

Frankfurter Buchmesse 1997

Contact: Frankfurter Buchmesse, Eineckstraße 34, 60313 Frankfurt/Main, Tel.: 069/2102-0, Fax: 069/2102227

22.09.–25.09.97 Patras, Griechenland

Eurospeech '97 – 5th European Conference on Speech Communication and Technology

Contact: G. Kokkinakis, Department of Electr. and Computer Eng., Wire Communication Lab., Univ. of Patras, 10 Rion, GR-261 Patras, E-mail: gkokkin@wcl.upatras.gr

27.12.–30.12.97, Tagungsort steht noch nicht fest

Conference of the Modern Language Association of America (MLA)

Contact: Modern Language Association, 10 Astor Place New York, 10003-6981 USA

1998

05.06.–07.06.98 Tagungsort steht noch nicht fest

26. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF)

Contact: Geschäftsstelle des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), Hüfferstr. 27, 48149 Münster, Tel.: 0251/83-2108, Fax: 0251/83-8349

1999

02.08.–06.08.99 Tokyo

12th World Congress of Applied Linguistics AILA '99

Contact: Secr. AILA '99 Tokyo, Simul Ini., Inc., Kowa Bldg. No 9, 1-8-10 Akasako, Minato-ku, Tokyo 107

»Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerausbildung in der Dis- kussion«

17. Kongreß für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) vom 6.–8. Oktober 1997 an der Universität Koblenz-Landau

Organisation:

Prof. Dr. Gisela Schmid-Schönbein
Anglistik
Universität Koblenz
Tel.: 0261/30445/61
Fax: 0261/30445/90
e-mail: gss@uni-koblenz.de

Auskunft und Anmeldung:

Kongreßbüro DGFF
Harald Harnack
Rheinau 1
D-56075 Koblenz
Tel.: 0261/30445/66
Fax: 0261/30445/90
e-mail: harnack@uni-koblenz.de

Kongreßgebühren:

DM 52,- für Mitglieder (bei Anmeldung vor dem 1.6.1997) und Verlagsangehörige
DM 25,- Studierende, Referendarinnen/
Referendare, Mitglieder ohne Anstellung
DM 70,- für Nichtmitglieder und bei An-
meldung nach dem 1.6.97
DM 35,- Tageskarte
DM 23,- Empfangsbuffet

Bankverbindung:

Prof. Dr. Michael Wendt/
DGFF Kongreß Koblenz 1997
Kto. 60 690 901, Volksbank Gießen
BLZ 513 900 00

Anmeldung von Vorträgen und Abstracts (max. 1 Seite):

bis 15.04.1997 an das Kongreßbüro sowie
die Sektionsleitungen

Weitere Informationen:

*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung
(ZFF) 7, 2 (1996)*

Sektionen:

1. Spezifika fremdsprachendidaktischer Lehre
Leitung:
Prof. Dr. Claus Gnutzmann, Paderborn
Prof. Dr. Friederike Klippel, München
2. Kulturwissenschaften an der Hochschule
Leitung:
Prof. Dr. H.-J. Lüsebrink, Saarbrücken
Jody Skinner, M. A., Koblenz
3. Ausbildung fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit
Leitung:
Edward Martin, M. A., Koblenz
Prof. Dr. Krista Segermann, Jena
4. Lernaltern und Strategien des fremdsprachlichen Handelns
Leitung:
Dr. Wolfgang Tönshoff, Bochum
Prof. Dr. Michael Wendt, Berlin
5. Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik in der Lehrerausbildung
Leitung:
Prof. Dr. Jürgen Donnerstag, Köln
Prof. Dr. Liesel Hermes, Koblenz
6. Berufs- und fachbezogener Fremdsprachenunterricht
Leitung:
StD Dipl.-Hdl. Walter Christ, Zirndorf
Gilda Rippen, Berlin
7. Fremdsprachen auf der Primarstufe: Konzepte und ihre Umsetzung
Leitung:
Prof. Dr. Gisela Hermann-Brennecke, Halle
Dr. Angelika Kubanek-German, Eichstätt
8. Bilingualer Sachfachunterricht
Leitung:
Dr. Eike Thürmann, Soest
Prof. Dr. Helmut J. Vollmer, Osnabrück

9. Medienpädagogik und -praxis im Fremdsprachenunterricht
Leitung:
Dr. Jörg Siebold, Rostock
Prof. Dr. Dieter Wolff, Wuppertal
10. Freie Sektion
Leitung:
Prof. Dr. Henning Düwell, Göttingen
Prof. Dr. Frank G. Königs, Leipzig

Arbeitsgruppen:

1. Lehrerfort- und -weiterbildung
Leitung:
Dr. Swantje Ehlers, Berlin
Prof. Dr. Michael Legutke, Gießen
2. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Begegnung
Leitung:
Prof. Dr. Gerd Egloff, Darmstadt
Prof. Dr. Jürgen Kramer, Leipzig
3. Sprachpraxis in der Lehrerausbildung
Leitung:
Anne Frances Bulmer, Düsseldorf
Peter Franklin, M. A., Duisburg
4. Offenere Formen des Fremdsprachenunterrichts
Leitung:
Dr. Daniela Caspari, Pohlheim
Dr. Claudia Finkbeiner, Gießen
5. Kreative Formen des Fremdsprachenunterrichts (Musik, Kunst, Film)
Leitung:
Dr. habil. Gabriele Blell, Potsdam
Dr. Sigrid Maruniak, Berlin
6. Fremdsprachenlernen im tertiären Bildungsbereich
Leitung:
Prof. Dr. Jürgen Quetz, Frankfurt
Prof. Dr. Albert Raasch, Saarbrücken
7. Bilinguale Erziehung auf der Primarstufe
Leitung:
Prof. Michael S. Byram, Ph. D., Durham
Prof. Peter Doyé, Braunschweig
8. Bilingualer Sachfachunterricht
Leitung:

- Reg. Schulrat Bernhard Bremm, Bad Kreuznach
Reg. Schuldirektor Gerhard Hoffmann, Bad Kreuznach
9. Telekommunikation und Multimediale lernen im Fremdsprachenunterricht
Leitung:
OSTr Reinhard Donath, Aurich
Prof. Dr. Heike Rautenhaus, Oldenburg
10. Analyse und Evaluation von fremdsprachlichen Lehrwerken
Leitung:
Dr. Hermann Funk, Kassel
Prof. Dr. Günter Nold, Dortmund
11. Spracherhalt und zweisprachige Erziehung
Leitung:
Prof. Dr. Rupprecht S. Baur, Essen
Prof. Dr. Csaba Földes, Szeged

Diskurse im internationalen Vergleich. Theoretische Grundlegung und sprachbezogene Analysen am Beispiel der öffentlichen Diskussion über Migration

2. Düsseldorfer Arbeitstagung im Rahmen des DFG-Projektes »Einwanderungsdiskussion im internationalen Vergleich« vom 19. bis 20. Februar 1998

- Call of Papers -

Der öffentliche Sprachgebrauch in modernen Industriegesellschaften kann heutzutage wegen der zunehmenden Internationalisierung und gegenseitigen Beeinflussung nicht mehr in nationaler Isolierung betrachtet werden. Ein linguistischer Vergleich erscheint daher methodisch wie empirisch vielversprechend: Er macht landesspezifische Entwicklungen und transnationale Konvergenzen im lexikalisch-semantischen, bildlichen und argumentativen Bereich

deutlich, d. h. es sind grundsätzliche Einsichten in den Zusammenhang von sprachlicher und gesellschaftlicher Entwicklung zu erwarten. Das gilt besonders für den Vergleich innerhalb national differenzierter Sprachgemeinschaften. Ziel der 2. Düsseldorfer Arbeitstagung zur Migrationsdiskussion ist es, den internationalen Diskursvergleich theoretisch zu begründen und seine Ergiebigkeit empirisch am konkreten Beispiel zu demonstrieren, wobei ein besonderes Schwergewicht auf Darstellung und Vergleich des Migrationsdiskurses in deutschsprachigen Ländern liegt. Erwünscht sind deshalb Beiträge zu folgenden Themen:

- Theoretisch-methodische Grundlegung zum internationalen Diskursvergleich, insbesondere bei plurizentrischen Sprachgemeinschaften
- Sprachbezogene Studien zum Migrationsdiskurs einzelner Länder (insbesondere Österreich, Schweiz, Bundesrepublik Deutschland)
- Kontrastive Studien zum Migrationsdiskurs.

Wie die erste wird auch die zweite Düsseldorfer Arbeitstagung in einer Publikation dokumentiert werden. Bis zum Vorliegen eines (vorläufigen) Programms kann die Erstattung von Reise- und Unterbringungskosten der ReferentInnen nicht garantiert werden; wir gehen aber davon aus, daß es wiederum gelingt, entsprechende Fördermittel einzuwerben. Deshalb bitten wir, Themenvorschläge und Abstracts bis **Freitag, den 16. Mai 1997** bei uns einzureichen. Anmeldung und nähere Informationen bei

Kontaktadresse:

Heinrich-Heine-Universität
Deutsche Philologie und Linguistik
Tagung »Migrationsdiskurse«
D-40225 Düsseldorf

Ansprechpartner:

Dr. Thomas Niehr
Tel. 0211/81-13684
Fax 0211/81-15230
E-Mail: niehr@phil-fak.uni-duesseldorf.de
Tel./Fax (privat): 0212 / 81 13 72

Nähere Informationen zur Tagung, dem DFG-Projekt und bisherigen Publikationen stehen unter <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/germ/germ1> zur Verfügung.

Einwanderungsdiskussion in Deutschland wird erforscht

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft unterstützt ein neues Forschungsvorhaben an der Heinrich-Heine Universität. In dem von Prof. Stötzel geleiteten Projekt am Germanistischen Seminar soll die bundesdeutsche Einwanderungsdiskussion seit 1945 unter sprachwissenschaftlichen Aspekten dokumentiert und analysiert werden. Hierfür hat die DFG eine zunächst zweijährige Beihilfe bewilligt, die zwei Stellen für wissenschaftliche Angestellte, Hilfskraftstunden und Sachmittel umfaßt.

Der Projektgruppe geht es darum, einerseits Theorie und Methodik einer auf umfangreicher Quellenbasis konzipierten »Diskursgeschichte« an einem konkreten Beispiel zu erarbeiten, andererseits einen sprachwissenschaftlichen Beitrag zu einer Debatte zu liefern, deren Wichtigkeit auch für die kommenden Jahren [sic!] offensichtlich ist. Mit der theoretischen wie empirischen Integration bisher meist isolierter Ansätze der Begriffs-, Metaphern- und Argumentationsanalyse soll ein Verfahren geschaffen werden, das sich anschließend auf andere Zentralthemen der öffentlichen Diskussion übertragen läßt.

Besondere Probleme folgen aus der Fülle des auszuwertenden Materials (Presstexte, Bundestagsdebatten, Parteipro-

gramme), das intensive Archivstudien voraussetzt und eine Methodik notwendig macht, die die Repräsentativität der Ergebnisse gewährleistet. Interessante Aufschlüsse werden nicht zuletzt davon erhofft, daß die gleichen Analyseverfahren bei den drei unterschiedlichen Teildiskursen »Vertriebene und Aussiedler«, »Gastarbeiter« und »Asylbewerber« zur Anwendung kommen und somit historische wie inhaltliche Gegenüberstellungen im Rahmen des übergreifenden Themas »Einwanderung« möglich sind.

Das Forschungsvorhaben schließt an umfassende Untersuchungen an, die seit mehreren Jahren am Lehrstuhl für deutsche Philologie und Linguistik zum öffentlichen Sprachgebrauch der Gegenwart durchgeführt wurden und deren Bilanz noch in diesem Jahr in einer umfangreichen Publikation unter dem Titel *Kontroverse Begriffe – Eine Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis heute* gezogen wird.

Für eine spätere Phase ist die Ausweitung der Untersuchung über die Bundesrepublik hinaus vorgesehen, was nicht nur angesichts der zunehmenden transnationalen Verschränkung derartiger öffentlicher Debatten dringend notwendig erscheint, sondern zudem interessante komparative Perspektiven eröffnet. Erst der Vergleich nämlich läßt sprachliche Spezifika der politischen Kultur eines Landes deutlich hervortreten. Möglichkeiten, den »diskursgeschichtlichen« Ansatz zu internationalisieren, sollen bereits während des ersten Bewilligungszeitraums ausgelotet werden, um gegebenenfalls in der zweiten Projektphase auf methodisch-theoretischen Vorarbeiten aufbauen zu können. Die bisherigen Forschungen und das neue Projekt werden auf dem vom 19.–23.7. in Düsseldorf stattfindenden 3. internationalen Kongreß der Gesellschaft für interkulturelle

Germanistik (GIG) der Öffentlichkeit vorgestellt.

An dem Forschungsvorhaben arbeiten unter der Leitung von Prof. Stötzel Dr. Karin Böke, Dr. Matthias Jung, Dr. Thomas Niehr und Dr. Martin Wengeler mit.

(aus: *Düsseldorfer Uni-Zeitung*, Juni 1994)

28. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) e. V. vom 25.–27. September 1997 an der Universität Bielefeld

Die 28. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) e. V. findet vom 25.–27. September 1997 an der Universität Bielefeld statt. Die Tagung steht unter dem Rahmenthema »Medium Sprache«. Das Thema wird in sechs Themenbereichen bearbeitet:

- I. Medium Sprache: Eine Aufgabe für die Linguistik
- II. Medium Sprache in Wirtschaft und Gesellschaft
- III. Sprache: das Multimediu
- IV. Sprachen durch Sprache: Medium Sprache im Fremdsprachenunterricht
- V. Störungen des Mediums Sprache

Weiterhin werden zu folgenden Bereichen Sektionen angeboten:

1. Phonetik
2. Lexik und Grammatik
3. Textlinguistik und Stilistik
4. Sprecherziehung/Rhetorische Kommunikation
5. Medienkommunikation
6. Fachsprachliche Kommunikation
7. Soziolinguistik
8. Kontaktlinguistik
9. Kontrastive Linguistik und Interkulturelle Kommunikation
10. Übersetzungswissenschaft
11. Psycholinguistik

12. Klinische Linguistik
13. Sprachdidaktik
14. Unterrichtstechnologie
15. Computerlinguistik
Daneben werden noch Arbeitskreise, Hauptvorträge und Fachausstellungen durchgeführt. Vortragsanmeldungen werden bis spätestens **15. April 1997** an die Geschäftsstelle erbeten.

Informationen:

Prof. Dr. Hans Strohner
Universität Bielefeld
Fak. f. Linguistik u. Literaturwiss.
Postfach 100131
33501 Bielefeld
Tel.: 0521/106-6928
Fax: 0521/106-2996
<http://www.gal97.uni-bielefeld.de>

Vortragsanmeldungen:

Prof. Dr. Dieter Wolff
Präsident der GAL
Bergische Universität
Gesamthochschule Wuppertal
Fachbereich 4: Anglistik
42097 Wuppertal
Tel./Fax: 0202/439-2254
E-mail: gal@mailgate.urz.uni-wuppertal.de
<http://www.uni-wuppertal.de/FB4/gal/welcome.htm>

Die Verbände der Hochschul-Germanisten und Deutschlehrer im Ausland (siehe *Info DaF 5/1996*) – Nachtrag

Estland

Estnischer Deutschlehrerverband
Vorsitz: Frau Elle Oruste
Kuuse 1
EE 3170 Haapsalu
Tel.: 00 372 47 555 35

Finnland

Finnischer Deutschlehrerverband
Vorsitz: Frau Heljä Kivioja
Kaisaniemenkatu 1G 170
FIN 00100 Helsinki
Tel.: 00 358 0 661401
Fax: 00 358 0 624 355
E-Mail: hekivioj@freenet.hut.fi

Schweiz

Hochschulgermanisten/-germanistinnen:

Schweizerische Akademische Gesellschaft für Germanistik
Herrn Prof. Dr. Alexander Schwarz
Section d'allemand
Université de Lausanne
BFSH 2
CH-1015 Dorigny

Deutschlehrer/-innen:

LEDAFIDS (Verein der Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
[Unterrichtende für DaF an den Universitäten der Schweiz]
Frau Dr. Edith Slembek
Section d'allemand
Université de Lausanne
BFSH 2
CH-1015 Dorigny

SPASRI (Société des professeurs d'allemand de la Suisse Romande et Italienne)
[Gymnasiallehrer/-innen DaF]
Herrn Jean-Claude Constantin
Rte d'Uvrier
CH-1958 Uvrier

Arbeitskreis DaF in der Schweiz
[DaF-Unterrichtende an privaten Schulen, Primär- und Sekundarschulen]
Frau Marianne Roka
In Böden 169
CH-8046 Zürich

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE VON NEUERSCHEINUNGEN FÜR DAS FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE 1996

*Zusammengestellt von Dietrich Eggers und
Evelyn Müller-Küppers, unter Mitarbeit von
Dorothee Schwarck und Arno Sandner*

Vorbemerkung

Die vorliegende Auswahlbibliographie erfaßt für das Fach Deutsch als Fremdsprache im engeren und weiteren Sinne relevante Neuerscheinungen aus dem Zeitraum Januar 1996 bis Januar 1997 (in einigen seltenen Fällen auch ältere und jüngere Publikationen). Die Zusammenstellung der Titel erfolgte auf der Basis von ausführlichen Informationsbesuchen der oben genannten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf der Frankfurter Buchmesse im Herbst 1996 sowie von Verlags- und Autorenmitteilungen. Daß dabei einige Neuerscheinungen unseren »Auswahl«-Kriterien zum Opfer gefallen bzw. unserer Aufmerksamkeit schlichtweg entgangen sind, andere wiederum von uns aufgenommen wurden, sich aber bei der Besprechung als nicht unbedingt »DaF-relevant« erweisen, möge mit dem Hinweis auf den großen (Frei-)Zeitaufwand eines solchen Vorhabens und die unüberschaubare Menge an Informationsmaterial wenn nicht entschuldigt, so doch zumindest erklärt werden. Für die Kommentierte Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen* (Info DaF 2/3, 1998) sind in begrenztem Maße Nachträge möglich. Die Auswahlbibliographie gliedert sich wie immer in drei Teile:

Teil I enthält in alphabetisch nach Autorennamen geordneter Reihenfolge wis-

enschaftliche Publikationen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Fremdsprachenphilologie, Interkulturelle Germanistik, (Angewandte) Linguistik, Sprachlehrforschung, Literaturwissenschaft, Ausländerpädagogik, Landeskunde und Zeitgeschichte. Auch wurden im begrenzten Maße Nachbardisziplinen wie Kommunikationswissenschaft, Lernpsychologie, Lerntheorie, Medienwissenschaft, Rhetorik, Computerwissenschaft, Wissenschaftstheorie etc. berücksichtigt.

Teil II enthält in nach Verlagen geordneter Reihenfolge neue Lehrwerke bzw. bereits erschienene ergänzende oder davon unabhängige Lehrmaterialien, die im genannten Zeitraum erschienen sind.

Teil III enthält die Verlagsanschriften und knappe Hinweise zum jeweiligen Verlagsprogramm.

Die Einzelangaben wurden mit großer Sorgfalt zusammengestellt. Da jedoch nicht ausgeschlossen werden kann, daß sich in der Zwischenzeit eine Angabe geändert hat – beispielsweise der Preis –, kann für die Richtigkeit keine Gewähr übernommen werden.

Die Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen zur Mitarbeit an der jährlich aus der Auswahlbibliographie hervorgehenden Kommentierten Auswahlbibliogra-

phie *Für Sie gelesen* wächst erfreulicherweise von Jahr zu Jahr. Allen »Stamm«- und »Erst«-Rezensentinnen und -Rezensenten von *Für Sie gelesen* 1996 (erscheint als *Info DaF* 2/3, 1997 im April) sei bereits an dieser Stelle ganz herzlich für ihr Engagement gedankt. Gleichzeitig möchten wir Sie alle und natürlich auch »neue« Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einladen, zum Zustandekommen von *Für Sie gelesen* 1997 beizutragen. Wir freuen uns schon jetzt auf Ihre Kommentare und Rezensionen und bitten Sie, folgenden Terminplan zu beachten:

Bitte teilen Sie uns bis zum 25. Mai 1997 mit, welche Publikationen Sie rezensieren wollen. Nennen Sie nicht mehr als drei Titel oder machen Sie uns Vorschläge, aus denen wir auswählen können. Ihre Rezensionswünsche erbitten wir an die untenstehende Anschrift. Sie können sich auch bei der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache, die vom 22. bis 24. Mai 1997 in Mainz stattfindet, in ein dort ausliegendes Exemplar der Auswahlbibliographie eintragen, wobei Sie darauf achten sollten, daß Ihr Name und (falls nicht aus den Tagungsunterlagen eindeutig zu ermitteln) Ihre Anschrift gut lesbar sind. Wir schreiben die Verlage dann direkt nach der Jahrestagung an und teilen Ihnen bis Ende Juni mit, welche Bücher wir für Sie angefordert haben. Zum 1. September 1997 erbitten wir Ihre Nachricht, welche Titel Sie erhalten haben und rezensieren werden. Damit *Für Sie gelesen* 1997 termingerecht erscheinen kann, bitten wir darum, die Rezensionen bis zum

1. Oktober 1997

fertigzustellen.

Es obliegt allein den Verlagen, Rezensionswünsche zu erfüllen und entsprechende Exemplare zu verschicken. Die Redaktion in Mainz hat auf diese Entscheidungen nur geringen Einfluß. Abschlägige Antworten einiger Verlage sind

teilweise darauf zurückzuführen, daß Rezensionen zu von ihnen verschickten Titeln aus den letzten Jahren leider nicht zustande kamen. Wir bitten daher an dieser Stelle noch einmal nachdrücklich darum, die Bücher, zu denen Sie aus inhaltlichen oder zeitlichen Gründen im oben angegebenen Zeitraum keine Besprechung schreiben können, entweder in möglichst unversehrtem Zustand an den Verlag zurückzuschicken oder sich in Rechnung stellen zu lassen.

Das Redigieren und Auszeichnen von ca. hundert Rezensionen in einem Zeitraum von sechs Wochen bringt die Herausgeber von *Für Sie gelesen* jährlich in große vorweihnachtliche Zeitnot. Sie können zu einer Erleichterung dieser Arbeit beitragen, wenn Sie die nachstehenden **Hinweise für Rezensenten** nicht überblättern, sondern sorgfältig zur Kenntnis nehmen und als verbindlich betrachten. Insbesondere die Ausführungen zu Zeilenabstand, Anschlägen pro Zeile, Zeilenzahl pro Seite und Rand seien mancher Mitarbeiterin/manchem Mitarbeiter ans Herz gelegt. Bitte benutzen Sie für Hervorhebungen Unterstreichungen, gegebenenfalls Kursivdruck (Titel von Büchern im Text bzw. im Literaturverzeichnis, objektsprachliche Beispiele), die Schriftvariationsbreite Ihres PC-Programms sollten Sie aber bei anderer Gelegenheit demonstrieren. Mitgeschickte Disketten bzw. scanner-fähige Typoskripte erleichtern die redaktionellen Arbeiten.

Zum Schluß noch einmal die Bitte, im Hinblick auf den Informationswert von *Für Sie gelesen* für Leserinnen und Leser im In- und Ausland auf ein ausgewogenes Verhältnis von Umfang und Relevanz einer Publikation und der Länge Ihrer Besprechung zu achten. Leider wird in einigen Fällen immer noch die Textsorte »Rezension« mit einer wissenschaftlichen Abhandlung (15seitige Besprechung ei-

ner hundert Seiten umfassenden Monographie) bzw. mit der Textsorte »Klappentext« (halbseitige Besprechung eines mehrere hundert Seiten umfassenden Sammelbandes) verwechselt.

Wir freuen uns auf Ihre Mitarbeit und wünschen ein erfolgreiches Jahr 1997.

Mainz, im Dezember 1996

Evelyn Müller-Küppers

Kontaktadresse:

Dr. Evelyn Müller-Küppers
Sprachlehranlage
Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache
Johannes Gutenberg-Universität
Postfach 3980
55099 Mainz
Telefon (0 61 31) 39-31 88
Fax (0 61 31) 39-43 27

Hinweise für Rezensenten und Rezensentinnen

Die Redaktion bittet Sie um Beiträge, kann aber keine Haftung für Ihre Typoskripte übernehmen. Falls möglich, schicken Sie Ihre Texte bitte auf Diskette (unter Angabe des benutzten Textverarbeitungsprogramms) und fügen einen Ausdruck bei. Sind keine Mac- oder DOS-Disketten verfügbar, sollte der Ausdruck gute Schreibmaschinenqualität haben (z. B. in Courier/Pica 12^o, Flattersatz, *kein* 8-Nadel-Matrixdrucker!). Um die Redaktionsarbeit zu erleichtern, bitten wir Sie, in bezug auf die Gestaltung Ihrer Rezension folgende Hinweise zu beachten:

Typoskript

30 Zeilen pro Seite

50 Anschläge pro Zeile

anderthalbzeiliger Abstand

Rand

links: ca. 2,5 cm

rechts: ca. 5 cm (für Korrekturzeichen)

Beispiele für die Titelei

Hoffmann, Lothar:

Kommunikationsmittel Fachsprache: Eine Einführung. 2. völlig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Narr, 1985 (Forum für Fachsprachen-Forschung 1). – ISBN 3-87808-875-2. 307 Seiten, DM 39,80

Feldbusch, Elisabeth:

Geschriebene Sprache: Untersuchungen zu ihrer Herausbildung und Grundlegung ihrer Theorie. Berlin: de Gruyter, 1985. – ISBN 3-11-010219-6. 436 Seiten, DM 218,-

Die ISBN-Nummer unbedingt angeben! (Bitte denken Sie an Besteller im Ausland!)

Hervorhebungen

Hervorzuhebende Textstellen sind zu unterstreichen. Alle Abbildungen (Zeichnungen, Tabellen, kopierte Darstellungen) müssen **reprofähig** sein, evtl. mit Tusche ausgeführt werden.

Gliederungen

Gliederungen sind in arabischen Zahlen nach dem Dezimalsystem vorzunehmen.

Zitate

Inhaltliche Fußnoten werden im Text durch Hochstellung arabischer Ziffern ohne Klammern gekennzeichnet, Literaturverweise im Text wie folgt: »wie Müller (1982: 15) sagte, ...« Literaturangaben werden am Ende zusammengefaßt, *nicht* in den Fußnoten. Bitte zitieren Sie nach folgenden Mustern (DIN 1505, Teil 2):

Förster, Jürgen: *Kurzprosa als Spiegel der Wirklichkeit: Didaktische Analysen und Reflexionen von Texten von Aichinger, Bichsel, Musil, Meckel, Böll, Biermann.* Bad Honnef am Rhein: E. Keimer, 1980.

Zumbrock, Helmut: »Der Stellenwert von Landeskunde in der Hochschulausbildung künftiger Fremdsprachenlehrer«, *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung* 1 (1981), 58–73.

Jeder Titel eines Autors wird getrennt aufgeführt.

Korrekturregeln

Es gelten die Korrekturregeln des DUDEN.

Im übrigen bitten wir Sie, auf die vielen ausländischen Leser Rücksicht zu nehmen und entsprechend verständlich und sprachlich korrekt zu schreiben.

Die Redaktion behält sich vor, ein Manuskript mit der Bitte um Überarbeitung zurückzusenden oder nicht für den Druck freizugeben.

I. Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 1996: Wissenschaftliche Arbeiten

Ahmad, Fergan Shabab:

Kontrastive Linguistik Deutsch/Arabisch. Zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Groos, 1996 (Sammlung Groos 63). – ISBN 3-87276-764-X. 236 Seiten, DM 48,-

Alfes, Henrike F.:

Literatur und Gefühl. Emotionale Aspekte literarischen Schreibens und Lesens. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996 (Konzeption empirische Literaturwissenschaft). – ISBN 3-531-12645-8. 240 Seiten, DM 44,-

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.):

Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur – KLG –. München: edition text + kritik, 1996.

52. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-525-8. 250 Seiten, DM 35,-

53. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-544-4. 250 Seiten, DM 35,-

54. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-545-2. 250 Seiten, DM 35,-

Asselmeyer, Herbert:

Einmal Schule – immer Schüler? Eine empirische Studie zum Lernverständnis Erwachsener. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik 683). – ISBN 3-631-49806-3. 357 Seiten, DM 89,-

Baasner, Rainer:

Methoden und Modelle der Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt, 1996. – ISBN 3-503-03753-5. 240 Seiten, DM 39,80

Bade, Klaus J. (Hrsg.):

Die multikulturelle Herausforderung. Menschen über Grenzen – Grenzen über Menschen. München: Beck, 1996 (Beck'sche Reihe 1184). – ISBN 3-406-39284-9. 260 Seiten, DM 22,-

Bader, Markus:

Sprachverstehen. Syntax und Prosodie beim Lesen. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996 (Psycholinguistische Studien). – ISBN 3-531-12873-6. 312 Seiten, DM 59,-

Bahr, Andreas; Bausch, Karl-Richard; Helbig, Beate; Kleppin, Karin; Königs, Frank G.; Tönshoff, Wolfgang:

Fortsetzungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts. Bochum: Brockmeyer, 1996 (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 37). – ISBN 3-8196-0459-6. 219 Seiten, DM 44,-

Bak, Yong-Ik:

Das Frage-Antwort-Sequenzmuster in Unterrichtsgesprächen (Deutsch – Koreanisch). Tübingen: Niemeyer, 1996 (Beiträge zur Dialogforschung 12). – ISBN 3-484-75012-X. 207 Seiten, DM 106,-

Bartschat, Brigitte:

Methoden der Sprachwissenschaft. Von Hermann Paul bis Noam Chomsky. Berlin: Erich Schmidt, 1996. – ISBN 3-503-03740-3. 190 Seiten, DM 29,80

Battacchi, Marco W.; Suslow, Thomas; Renna, Margherita:

Emotion und Sprache. Zur Definition der Emotion und ihren Beziehungen zu kognitiven Prozessen, dem Gedächtnis und der Sprache. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996. – ISBN 3-631-49902-7. 141 Seiten, DM 49,-

Bauer, Karl-Oswald; Kopka, Andreas; Brindt, Stefan (Hrsg.):

Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim: Juventa, 1996. – ISBN 3-7799-0887-5. 256 Seiten, DM 38,-

Behr, Irmtraud; Quintin, Hervé:

Verblose Sätze im Deutschen. Zur syntaktischen und semantischen Einbindung verbloser Konstruktionen in Textstrukturen. Tübingen: Stauffenburg, 1996 (Studien zur deutschen Grammatik 4). – ISBN 3-86057-364-0. 264 Seiten, DM 78,-

Belgrad, Jürgen; Melenk, Hartmut (Hrsg.):

Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 1996. – ISBN 3-871-16492-5. 216 Seiten, DM 29,80

Bellebaum, Alfred; Muth, Ludwig (Hrsg.):

Leseglück. Eine vergessene Erfahrung? Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996. – ISBN 3-531-12869-8. 245 Seiten, DM 38,-

Bense, Gertrud (Hrsg.):

Kommunikation und Grammatik. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Halle-sche Sprach- und Textforschung 4). – ISBN 3-631-48548-4. 225 Seiten, DM 69,-

Bertau, Marie-Cécile:

Sprachspiel Metapher. Denkweisen und kommunikative Funktion einer rhetorischen Figur. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996. – ISBN 3-531-12822-1. 324 Seiten, DM 58,-

Besch, Werner:

Duzen, Siezen, Titulieren. Zur Anrede im Deutschen heute und gestern. Göttingen: Vandenhoeck, 1996 (Kleine Vandenhoeck-Reihe 1578). – ISBN 3-525-33561-X. 141 Seiten, DM 18,80

Beushausen, Ulla:

Sprechangst. Erklärungsmodelle und Therapieformen. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996 (Beiträge zur psychologischen Forschung). – ISBN 3-531-12838-8. 256 Seiten, DM 46,-

Bielefeld, Uli (Hrsg.):

Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt? Hamburg: Junius, 1996. – ISBN 3-88506-190-2. 344 Seiten, DM 38,-

Bittner, Andreas:

Starke »schwache« Verben – schwache »starke« Verben. Deutsche Verbflexion und Natürlichkeit. Tübingen: Stauffenburg, 1996 (Studien zur deutschen Grammatik 51). – ISBN 3-86057-441-8. 224 Seiten, DM 68,-

Bizeul, Yves; Bliesener, Ulrich; Prawda, Marek (Hrsg.):

Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen – Vorschläge. Weinheim: Beltz, 1996 (Beltz Grüne Reihe). – ISBN 3-407-25169-6. 352 Seiten, DM 48,-

- Bleicher, Joan Kristin (Hrsg.):
Fernsehprogramme in der Diskussion. Zur historischen Entwicklung von Programmkonzeption und Programmkritik des bundesdeutschen Fernsehens. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996. – ISBN 3-531-12905-8. 250 Seiten, DM 42,–
- Blell, Gabriele; Hellwig, Karlheinz (Hrsg.):
Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernorientiert 1). – ISBN 3-631-50056-4. 126 Seiten, DM 49,–
- Bock, Hans-Michael (Hrsg.):
Cinegraph. Lexikon zum deutschsprachigen Film. München: edition text + kritik, 1996.
26. Lieferung. – ISBN 3-88377-515-0. 250 Seiten, DM 60,–
27. Lieferung. – ISBN 3-88377-536-3. 250 Seiten, DM 60,–
28. Lieferung. – ISBN 3-88377-537-1. 250 Seiten, DM 60,–
- Böke, Karin; Jung, Matthias; Wengeler, Martin (Hrsg.):
Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996. – ISBN 3-531-12851-5. 484 Seiten, DM 68,–
- Böke, Karin; Liedtke, Frank; Wengeler, Martin:
Politische Leitvokabeln in der Adenauer-Ära. Berlin: de Gruyter, 1996 (Sprache, Politik, Öffentlichkeit 8). – ISBN 3-11-1014236-8. 496 Seiten, DM 218,–
- Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.):
Der Text im Fremdsprachenunterricht. 1. Sammelband zur 6. Göttinger Fachtagung. Bochum: AKS, 1995 (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 17). – ISBN 3-925453-21-0. 273 Seiten, DM 25,–
- Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.):
Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren. Tübingen: Narr, 1996 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 418). – ISBN 3-8233-5083-8. 319 Seiten, DM 78,–
- Borrelli, Michele; Ruhloff, Jörg (Hrsg.):
Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II. Baltmannsweiler: Schneider, 1996. – ISBN 3-871-16781-9. 185 Seiten, DM 29,80
- Brammerts, Helmut; Little, David (Hrsg.):
Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet. Bochum: Brockmeyer, 1996 (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 52). – ISBN 3-8196-0460-X. 82 Seiten, DM 14,80
- Bremer, Katharina:
Verständigungsarbeit. Problembearbeitung und Gesprächsverlauf zwischen Sprechern verschiedener Muttersprachen. Tübingen: Narr, 1996 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 420). – ISBN 3-8233-505-4. 250 Seiten, DM 68,–
- Brenner, Peter J.:
Neue deutsche Literaturgeschichte. Vom »Ackermann« zu Günter Grass. Tübingen: Niemeyer, 1996. – ISBN 3-484-10736-7. 379 Seiten, DM 29,80
- Breslauer, Christine:
Formen der Redewiedergabe im Deutschen und Italienischen. Heidelberg: Groos, 1996 (Sammlung Groos 60). – ISBN 3-87276-750-X. 262 Seiten, DM 36,–
- Brunner, Horst; Moritz, Rainer (Hrsg.):
Literaturwissenschaftliches Lexikon (LL). Grundbegriffe der Germanistik. Berlin: Erich Schmidt, 1996. – ISBN 3-503-03745-4. 460 Seiten, DM 44,80

Buchen, Sylvia; Carle, Ursula; Döbrich, Peter; Hoyer, Hans-Dieter; Schönwälder, Hans-Georg (Hrsg.):

Jahrbuch für Lehrerforschung Band 1. Weinheim: Juventa, 1996. – ISBN 3-7799-1331-3. 330 Seiten, DM 48,-

Christ, Herbert; Legutke, Michael K. (Hrsg.):

Fremde Texte verstehen. Festschrift für Lothar Bredella zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 1996. – ISBN 3-8233-5162-1. 348 Seiten, DM 120,-

Clément, Danièle:

Linguistisches Grundwissen. Eine Einführung für zukünftige Deutschlehrer. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996 (wv studium 173). – ISBN 3-531-22173-6. 266 Seiten, DM 29,80

Combe, Arno; Buchen, Sylvia:

Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim: Juventa, 1996 (Veröffentlichungen der Max Traeger Stiftung 25). – ISBN 3-7799-0890-5. 320 Seiten, DM 39,80

Coulmas, Florian:

Gewählte Worte. Über Sprache als Wille und Bekenntnis. Frankfurt/M.: Campus, 1996 (Geschichte und Geschlechter 34). – ISBN 3-593-35580-9. 188 Seiten, DM 34,-

Czepluch, Hartmut:

Kasus im Deutschen und Englischen. Ein Beitrag zur Theorie des abstrakten Kasus. Tübingen: Niemeyer, 1996 (Linguistische Arbeiten 349). – ISBN 3-484-30349-2. 376 Seiten, DM 208,-

Das Sprachlabor – eine multimediale Einführung in die Welt des Sprechens – phonetische Grundlagen. Stuttgart: Hirzel, 1996. CD-ROM, DM 98,-

Dauses, August:

Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft. Sprachtypen, sprachliche Kategorien und Funktionen. Stuttgart: Steiner, 1997. – ISBN 3-515-07001-X. 120 Seiten, DM 38,-

Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Text der amtlichen Regelung. Tübingen: Narr, 1996. – ISBN 3-8233-5275-X. 332 Seiten, DM 46,-

Diekmannshenke, Hajo; Klein, Josef (Hrsg.):

Wörter in der Politik. Analysen zur Lexemverwendung in der politischen Kommunikation. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996. – ISBN 3-531-12850-7. 221 Seiten, DM 44,-

Dittmer, Lothar; Siegfried, Detlef (Hrsg.):

Ost-West-Geschichten. Schüler schreiben über Deutschland. München: Beck, 1996 (Beck'sche Reihe 1185). – ISBN 3-406-39285-7. 360 Seiten, DM 19,80

Döring, Jürg; Jäger, Christian; Wegmann, Thomas (Hrsg.):

Verkehrsformen und Schreibverhältnisse. Medialer Wandel als Gegenstand und Bedingung von Literatur im 20. Jahrhundert. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996. – ISBN 3-531-12858-2. 266 Seiten, DM 48,-

DUDEN Band 1. Die deutsche Rechtschreibung. Mannheim; Leipzig: Dudenverlag, 1996. – ISBN 3-411-04011-4. 928 Seiten, DM 38,-

DUDEN. Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Mannheim; Leipzig: Dudenverlag, 1996 (DUDEN Taschenbücher 26). – ISBN 3-411-06261-4. 320 Seiten, DM 18,90

DUDEN. Wie schreibt man jetzt? Mannheim; Leipzig: Dudenverlag, 1996. – ISBN 3-411-06191-X. 112 Seiten, DM 14,90

Eck, Andreas; Legenhausen, Lienhard; Wolff, Dieter (Hrsg.):

Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht: Informationen, Projekte, Ergebnisse. Bochum: AKS, 1995 (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 18). – ISBN 3-924453-22-9. 254 Seiten, DM 25,-

Eggers, Dietrich; Piedmont, René (Hrsg.): **Sprachandragogik. Jahrbuch 1994. Wie lernen Erwachsene Fremdsprachen? / Mündliche Kommunikation.** Mainz: Univ. Mainz, Kontaktstudium Sprachandragogik, 1996 (Berichte und Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung). 189 Seiten, DM 10,-

Ehler, Karin:

Konversation. Höfische Gesprächskultur als Modell für den Fremdsprachenunterricht. München: iudicium, 1996 (Studien Deutsch 21). – ISBN 3-89129-131-0. 288 Seiten, DM 58,-

Ehlich, Konrad; Redder, Angelika (Hrsg.):

»Schnittstelle Didaktik«. Empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1996 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 45). – ISBN 3-88246-189-6.

Eicher, Thomas; Wiemann, Volker:

Arbeitsbuch: Literaturwissenschaft. Paderborn: Schöningh, 1996 (UTB – Große Reihe 8124). – ISBN 3-8252-8124-8. 240 Seiten, DM 32,80

Eigler; Gunther; Jechle, Thomas; Kolb, Monika; Winter, Alexander (Hrsg.):

Textverarbeiten und Textproduzieren. Zur Bedeutung externer Information für Textproduzieren, Text und Wissen. Tübingen: Narr, 1996 (ScriptOralia 76). – ISBN 3-8233-4566-4. 290 Seiten, DM 94,-

Emme, Martina:

»Der Versuch, den Feind zu verstehen«. Ein pädagogischer Beitrag zur moralisch-politischen Dimension von Empathie. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1996. – ISBN 3-88939-113-3. 320 Seiten, DM 42,-

Feine, Angelika; Siebert, Hans-Joachim (Hrsg.):

Beiträge zur Text- und Stilanalyse. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Sprache – System und Tätigkeit 19). – ISBN 3-631-48989-7. 194 Seiten, DM 65,-

Feldweg, Erich:

Der Konferenzdolmetscher im internationalen Kommunikationsprozeß. Heidelberg: Groos, 1996. – ISBN 3-87276-760-7. 508 Seiten, DM 62,-

Fendri, Mounir:

Kulturmensch in »barbarischer« Fremde. Deutsche Reisende im Tunesien des 19. Jahrhunderts. München: iudicium, 1996. – ISBN 3-89129-266-X. 491 Seiten, DM 90,-

Fill, Alwin (Hrsg.):

Sprachökologie und Ökolinquistik. Tübingen: Stauffenburg, 1996 (Linguistik 2). – ISBN 3-86057-702-6. 300 Seiten, DM 48,-

Fluck, Hans-Rüdiger; Saarbeck, Ursula; Zhu, Jianhua; Zimmer, Thomas:

Deutsch als Fremdsprache in Ost- und Zentralasien. Situationen, Sprachbeschreibungen, didaktische Konzepte. Heidelberg: Groos, 1996 (Sammlung Groos 61). – ISBN 3-87276-756-9. 300 Seiten, DM 42,-

Földes, Csaba:

Deutsche Phraseologie kontrastiv – intra- und interlinguale Zugänge. Heidelberg: Groos, 1996 (Deutsch im Kontrast 15). – ISBN 3-87276-759-3. 222 Seiten, DM 42,-

Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Anne-dore (Hrsg.):

Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 1996. – ISBN 3-7799-0806-9. 800 Seiten, DM 148,-

Fröhling, Jörg; Meinel, Reinhild; Riha, Karl (Hrsg.):

Wende-Literatur. Bibliographie und Materialien zur Literatur der Deutschen Einheit. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Bibliographie zur Literatur- und Mediengeschichte 6). – ISBN 3-631-49592-7. 200 Seiten, DM 65,-

Gerzymisch-Arbogast, Heidrun:

Termini im Kontext. Verfahren zur Erschließung und Übersetzung der text-spezifischen Bedeutung von fachlichen Ausdrücken. Tübingen: Narr, 1996 (Forum für Fachsprachen-Forschung 31). – ISBN 3-8233-4540-0. 339 Seiten, DM 136,-

Gilles, Martina:

Il tedesco – perché? Analysen zum Deutschlandbild italienischer Jugendlicher unter besonderer Berücksichtigung von nationalen Stereotypen. Bochum: Brockmeyer, 1996 (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 44). – ISBN 3-8196-0409-X. 198 Seiten, DM 39,80

Gladrow, Wolfgang; Heyl, Sonja (Hrsg.): **Slawische und deutsche Sprachwelt. Typologische Spezifika der slawischen Sprachen im Vergleich mit dem Deutschen.** Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Berliner Slawistische Arbeiten 1). – ISBN 3-631-49801-2. 399 Seiten, DM 98,-

Gloning, Thomas:

Bedeutung, Gebrauch und sprachliche Handlung. Ansätze und Probleme einer handlungstheoretischen Semantik aus linguistischer Sicht. Tübingen: Niemeyer, 1996 (Germanistische Linguistik 170). – ISBN 3-484-31170-3. 401 Seiten, DM 184,-

Grabowski, Joachim; Harras, Gisela; Herrmann, Theo (Hrsg.):

Bedeutung, Konzepte, Bedeutungskonzepte. Theorie und Anwendung in Linguistik und Psychologie. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996 (Psycholinguistische Studien). – ISBN 3-531-12757-8. 309 Seiten, DM 56,-

Graudenz, Ines; Römhild, Regina (Hrsg.): **Forschungsfeld Aussiedler. Ansichten aus Deutschland.** Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Europäische Migrationsforschung 1). – ISBN 3-631-30003-4. 207 Seiten, DM 65,-

Gutknecht, Christoph:

Lauter spitze Zungen. Geflügelte Worte und ihre Geschichte. München: Beck, 1996 (Beck'sche Reihe 1186). – ISBN 3-406-39286-5. 160 Seiten, DM 16,80

Habel, Christopher; Kanngießer, Siegfried; Rickheit, Gert (Hrsg.):

Perspektiven der Kognitiven Linguistik. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996 (Psycholinguistische Studien). – ISBN 3-531-12833-7. 303 Seiten, DM 56,-

Hackel, Werner:

Verfahrensgrammatik. Eine alternative Grammatikbeschreibung für den Sprachunterricht. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996. – ISBN 3-631-49150-6. 95 Seiten, DM 45,-

Hagège, Claude:

Welche Sprache für Europa? Verständigung in der Vielfalt. Frankfurt/M.: Campus, 1996. – ISBN 3-593-35468-3. 245 Seiten, DM 68,-

Hank, Rainer; Weber, Lukas:

Studieren in Deutschland. Zulassungsbedingungen. Studiensituation. Karriereaussichten. Frankfurt/M.: Societätsverlag, 1996. – ISBN 3-7973-0614-8. 256 Seiten, DM 26,-

Hansen, Detlef:

Spracherwerb und Dysgrammatismus. München: Reinhardt, 1996 (UTB 1949). – ISBN 3-8252-1946-6. 200 Seiten, DM 33,-

Hansen, Maike:

Intensivkurse in der Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Französischunterrichts. Tübingen: Narr, 1996 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5280-6. 410 Seiten, DM 68,-

Hartmann, Wilfried; Jonas, Hartmut (Hrsg.):

Deutschunterricht im Umbruch. Die Aufsatzstudie-Ost von 1991. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 23). – ISBN 3-631-47987-5. 310 Seiten, DM 89,-

Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard:

Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: iudicium, 1996. – ISBN 3-89129-269-4. 528 Seiten, DM 48,-

Heller, Klaus:

Regeln für die neue deutsche Rechtschreibung. Hildesheim: Olms, 1996. – ISBN 3-615-00181-8. 96 Seiten, DM 12,80

Henning, Jörg; Meier, Jürgen (Hrsg.):

Varietäten der deutschen Sprache. Festschrift für Dieter Möhn. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Sprache in der Gesellschaft 23). – ISBN 3-631-48855-6. 381 Seiten, DM 89,-

Henrici, Gert:

Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider, 1995 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 5). – ISBN 3-8711-6984-6. 189 Seiten, DM 29,80

Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): **Innovativ-alternative Methoden.** Tübingen: Narr, 1996 (Fremdsprachen Lehren und Lernen 25). – ISBN 3-8233-4584-2. 240 Seiten, DM 78,-

Hentig, Hartmut von:

Bildung. München: Hanser 1996. – ISBN 3-446-18751-0. 216 Seiten, DM 34,-

Heringer, Hans Jürgen:

Deutsche Syntax Dependentiell. Tübingen: Stauffenburg, 1996 (Linguistik 1). – ISBN 3-86057-701-8. 295 Seiten, DM 64,-

Heydebrand, Renate von; Winko, Simone:

Einführung in die Wertung von Literatur. Paderborn: Schöningh, 1996 (UTB 1953). – ISBN 3-8252-1953-4. 406 Seiten, DM 35,80

Hielscher, Martina:

Emotion und Textverstehen. Eine Untersuchung zum Stimmungskongruenzeffekt. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996 (Psycholinguistische Studien). – ISBN 3-531-12832-9. 288 Seiten, DM 58,-

Hohenhaus, Peter:

Ad-hoc-Wortbildung, Terminologie, Typologie und Theorie kreativer Wortbildung im Englischen. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 14, Angelsächsische Sprache und Literatur 317). – ISBN 3-631-30266-5. 505 Seiten, DM 128,-

Hohmann, Joachim S.; Rubinich, Johann (Hrsg.):

Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 22). – ISBN 3-631-48681-2. 468 Seiten, DM 118,-

Hong, Mi-Kyoung:

Die syntaktische und semantische Struktur der dreiwertigen Verben beim Satzmuster NVDA. Hamburg: Buske, 1996 (Beiträge zur germanistischen Sprachwissenschaft 13). – ISBN 3-87548-135-6. 157 Seiten, DM 68,–

Ickler, Theodor:

Die Disziplinierung der Sprache. Fachsprachen in unserer Zeit. Tübingen: Narr, 1996 (Forum für Fachsprachen-Forschung 33). – ISBN 3-8233-4518-4. 450 Seiten, DM 136,–

Inhetveen, Rüdiger; Kötter, Rudolf (Hrsg.):

Betrachten – Beobachten – Beschreiben. Beschreibungen in Kultur- und Naturwissenschaften. München: Fink, 1996. – ISBN 3-7705-2980-4. 234 Seiten, DM 48,–

Jablkowska, Joanna; Leibfried, Erwin (Hrsg.):

Fremde und Fremdes in der Literatur. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Gießener Arbeiten zur Neueren Deutschen Literatur und Literaturwissenschaft 16). – ISBN 3-631-49378-9. 283 Seiten, DM 78,–

Jahr, Silke:

Das Verstehen von Fachtexten. Rezeption – Kognition – Applikation. Tübingen: Narr, 1996 (Forum für Fachsprachen-Forschung 34). – ISBN 3-8233-4546-X. 200 Seiten, DM 78,–

Jeon, Chun-Myeong:

Die sprachsoziologische Assimilation von Koreanern in die deutsche Sprachgemeinschaft. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik 172). – ISBN 3-631-30563-X. 174 Seiten, DM 65,–

Kabatek, Johannes:

Die Sprecher als Linguisten. Interferenz- und Sprachwandelphänomene dargestellt am Galicischen der Gegen-

wart. Tübingen: Niemeyer, 1996 (Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie 276). – ISBN 3-484-52276-3. 434 Seiten, DM 152,–

Kaiser, Gerhard:

Wozu noch Literatur? Über Dichtung und Leben. München: Beck, 1996 (Beck'sche Reihe 1164). – ISBN 3-406-39264-4. 150 Seiten, DM 19,80

Kallenbach, Christiane:

Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen: Narr, 1996 (Giesener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5381-4. 270 Seiten, DM 48,–

Kallmeyer, Werner (Hrsg.):

Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess. Tübingen: Narr, 1996 (Studien zur deutschen Sprache 4). – ISBN 3-8233-5134-6. 421 Seiten, DM 136,–

Kalpakidou, Anastasia-Maria:

Semantisch-lexikalische Aspekte der Zweisprachigkeit. Eine empirische Untersuchung zur sprachlichen Situation griechischer Schulkinder in Oberfranken. München: iudicium, 1996. – ISBN 3-89129-236-8. 216 Seiten, DM 48,–

Kalverkämper, Hartwig; Baumann, Klaus-Dieter (Hrsg.):

Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien. Tübingen: Narr, 1996 (Forum für Fachsprachen-Forschung 25). – ISBN 3-8233-4535-4. 828 Seiten, DM 348,–

Kayatz, Kristina:

Manipulation in der politischen Rede. Textanalysen der extremen Rechten. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik 169). – ISBN 3-631-49702-4. 258 Seiten, DM 79,–

Kelletat, Andreas F. (Hrsg.):

Übersetzerische Kompetenz. Beiträge zur universitären Übersetzerausbildung in Deutschland und Skandinavien. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (FASK – Publikationen des Fachbereichs Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim 22). – ISBN 3-631-49773-3. 288 Seiten, DM 84,-

Klein, Josef; Diekmannshenke, Hajo (Hrsg.):

Sprachstrategien und Dialogblockaden. Linguistische und politikwissenschaftliche Studien zur politischen Kommunikation. Berlin: de Gruyter, 1996 (Sprache, Politik, Öffentlichkeit 7). – ISBN 3-11-015077-8. 214 Seiten, DM 136,-

Kleinhenz, Ursula:

Interfaces in Phonology. Berlin: Akademie, 1996 (studia grammatica 41). – ISBN 3-05-002964-1. 340 Seiten, DM 120,-

Klotz, Peter:

Grammatische Wege zur Textgestaltungs-kompetenz. Theorie und Empirie. Tübingen: Niemeyer, 1996 (Germanistische Linguistik 171). – ISBN 3-484-31171-1. 272 Seiten, DM 142,-

Knobloch, Clemens; Schaefer, Burkhard (Hrsg.):

Nomination – fachsprachlich und gemeinsprachlich. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996. – ISBN 3-531-12893-0. 270 Seiten, DM 49,-

Koch, Dorothea:

Germanistikstudium in Südkorea: Bildung und gesellschaftliche Funktion unter historischen und geschlechtsspezifischen Aspekten. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft 48). – ISBN 3-631-30626-1. 223 Seiten, DM 65,-

Konstantinidou, Magdalini:

Sprache und Gefühl. Semiotische und andere Aspekte einer Relation. Hamburg: Buske, 1996 (Papiere zur Textlinguistik 71). – ISBN 3-87548-110-0. 146 Seiten, DM 64,-

Krings, Hans P. (Hrsg.):

Wissenschaftliche Grundlagen der Technischen Kommunikation. Tübingen: Narr, 1996 (Forum für Fachsprachenforschung 32). – ISBN 3-8233-4517-6. 400 Seiten, DM 136,-

Kühn, Günter (Hrsg.):

Deutsch für Ausländer. Eine Bibliographie berufsbezogener Lehrmaterialien mit Kommentierung. Bielefeld: Bertelsmann, 1996. – ISBN 3-7639-0052-7. 194 Seiten, DM 38,-

Kühn, Peter (Hrsg.):

Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 53). – ISBN 3-631-49206-5. 233 Seiten, DM 69,-

Kuntz, Helmut:

Sprachbarrieren und Lernblockaden beim emanzipatorischen Deutschunterricht in einem Entwicklungsland. Fallstudie anhand der Schedules Casted & Tribes in Indien. München: iudicium, 1996. – ISBN 3-89129-235-X. 324 Seiten, DM 88,-

Kurz, Harald:

Die Wiedervereinigung im Spiegel der »Tagesthemen«-Kommentare von 1988 bis 1992. Eine sprachwissenschaftliche Analyse. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik 164). – ISBN 3-631-30019-0. 209 Seiten, DM 65,-

Lang, Ewald; Zifonun, Gisela (Hrsg.):

Deutsch – typologisch. Berlin: de Gruyter, 1996 (Institut für deutsche Sprache:

Jahrbuch 1995). – ISBN 3-11-014983-4. 700 Seiten, DM 220,-

Laurén, Christer; Nordman, Marianne:
Wissenschaftliche Technolekte. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Nordeuropäische Beiträge aus den Human- und Gesellschaftswissenschaften 10). – ISBN 3-631-48435-6. 229 Seiten, DM 69,-

Lauterbach, Stefan (Hrsg.):
Übersetzen und Dolmetschen in Lateinamerika. Studienführer, Bibliographie und Modellcurriculum für Deutsch. München: iudicium, 1996. – ISBN 3-89129-265-1. 211 Seiten, DM 48,-

Lecke, Bodo (Hrsg.):
Literaturstudium und Deutschunterricht auf neuen Wegen. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 27). – ISBN 3-631-49566-8. 211 Seiten, DM 59,-

Lehrndorfer, Anne:
Kontrolliertes Deutsch. Linguistische und sprachpsychologische Leitlinien für eine (maschinell) kontrollierte Sprache in der Technischen Dokumentation. Tübingen: Narr, 1996 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 415). – ISBN 3-8233-5080-3. 248 Seiten, DM 78,-

Leist, Anja:
Griechisch-deutsche Zweisprachigkeit und nonverbale Kommunikation. Eine Untersuchung über Gestik und Mimik mit Vorschulkindern. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Kölner Arbeiten zur Sprachpsychologie 7). – ISBN 3-631-30371-8. 145 Seiten, DM 54,-

Lenz, Werner:
Zwischenrufe. Bildung im Wandel. Wien: Böhlau, 1996. – ISBN 3-205-98480-3. 216 Seiten, DM 39,80

Lohnstein, Horst:
Formale Semantik und Natürliche Sprache. Einführendes Lehrbuch. Opladen;

Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996. – ISBN 3-531-12818-3. 315 Seiten, DM 48,-

Lompscher, Joachim; Mandl, Heinz (Hrsg.):

Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Bern: Huber, 1996. – ISBN 3-456-82725-3. 240 Seiten, DM 49,80

Luchtenberg, Sigrid:
Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Interkulturelle Kommunikationsfelder und Kompetenzerwerb. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996. – ISBN 3-531-12870-1. 260 Seiten, DM 49,-

Maienborn, Claudia:
Situation und Lokation. Die Bedeutung lokaler Adjunkte von Verbalprojektionen. Tübingen: Stauffenburg, 1996 (Studien zur deutschen Grammatik 53). – ISBN 3-86057-443-4. 292 Seiten, DM 96,-

Maletzke, Gerhard:
Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996. – ISBN 3-531-12817-5. 226 Seiten, DM 38,-

Matejovski, Dirk; Kittler, Friedrich (Hrsg.):

Literatur im Informationszeitalter. Frankfurt/M.: Campus, 1996 (Schriften des Wissenschaftszentrums NRW 2). – ISBN 3-593-35058-0. 275 Seiten, DM 34,-

Meckel, Miriam; Kriener, Markus:
Internationale Kommunikation. Eine Einführung. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996. – ISBN 3-531-12681-4. 367 Seiten, DM 64,-

Meyer, Hans Joachim; Müller-Böling, Detlef (Hrsg.):

Hochschulzugang in Deutschland. Status quo und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung, 1996. – ISBN 3-89204-218-7. 100 Seiten, DM 20,-

Metzig, Werner; Schuster, Martin:

Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen. Berlin: Springer, 1996. – ISBN 3-540-61124-X. 278 Seiten, DM 32,-

Michaelis, Susanne; Tophinke, Doris (Hrsg.):

Texte – Konstitution, Verarbeitung, Typik. Unterschleissheim: Lincom Europa, 1996 (Edition Linguistik). – ISBN 3-89586-096-4. 168 Seiten, DM 74,-

Millet, Victor (Hrsg.):

Norm und Transgression in deutscher Sprache und Literatur. Kolloquium in Santiago de Compostela, 4.-7. Oktober 1995. München: iudicium, 1996. – ISBN 3-89129-237-6. 266 Seiten, DM 48,-

Morgenroth, Klaus (Hrsg.):

Terminologie und Nomenklatur. Ein dichotomischer Ansatz zur strukturellen Differenzierung der Fachlexik. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Leipziger Fachsprachen-Studien 11). – ISBN 3-631-49329-0. 197 Seiten, DM 65,-

Motsch, Wolfgang (Hrsg.):

Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien. Tübingen: Niemeyer, 1996 (Germanistische Linguistik 164). – ISBN 3-484-31164-9. 332 Seiten, DM 158,-

Müller, Klaus (Hrsg.):

Konstruktivismus. Lehre – Lernen – Ästhetische Prozesse. Neuwied: Luchterhand, 1996. – ISBN 3-472-02713-4. 240 Seiten, DM 38,-

Münkler, Herfried; Ladwig, Bernd (Hrsg.):

Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit. Berlin: Akademie, 1996 (Interdisziplinäre Arbeitsgruppen der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften). – ISBN 3-05-002975-7. 200 Seiten, DM 84,-

Muthmann, Gustav:

Phonologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Tübingen: Niemeyer, 1996 (Germanistische Linguistik 163). – ISBN 3-484-31163-0. 498 Seiten, DM 168,-

Näßl, Susanne:

Die ›okkasionellen Ereignisverben‹ im Deutschen. Synchrone und diachrone Studien zu unpersönlichen Konstruktionen. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Regensburger Beiträge zur deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft. Reihe B: Untersuchungen 62). – ISBN 3-631-49717-2. 394 Seiten, DM 98,-

Neef, Martin:

Wortdesign. Eine deklarative Analyse der deutschen Verbflexion. Tübingen: Stauffenburg, 1996 (Studien zur deutschen Grammatik 52). – ISBN 3-86057-442-6. 308 Seiten, DM 96,-

Nöth, Winfried:

Handbuch der Semiotik. 2., vollständig neu bearb. und erweit. Aufl. Stuttgart: Metzler, 1996 (medien + erziehung). – ISBN 3-476-01226-3. 645 Seiten, DM 98,-

Ottmers, Clemens:

Rhetorik. Stuttgart: Metzler, 1996 (Sammlung Metzler). – ISBN 3-476-10283-1. 253 Seiten, DM 26,80

Paefgen, Elisabeth K.:

Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996 (Kulturwissenschaftliche Studien zur Deutschen Literatur). – ISBN 3-531-12847-7. 345 Seiten, DM 64,-

Parkin, Alan:

Gedächtnis. Ein einführendes Lesebuch. Weinheim: Beltz, 1996. – ISBN 3-621-27290-9. 224 Seiten, DM 48,-

Pérennec, Marie-Hélène (Hrsg.):

Pro-Formen des Deutschen. Tübingen: Stauffenburg, 1996 (Studien zur deutschen Grammatik 10). – ISBN 3-86057-370-5. 222 Seiten, DM 68,-

Peters, Jörg:

Lautproduktion. Kognitive Grundlagen sprachlicher und vorsprachlicher Äußerungen. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996 (Psycholinguistische Studien). – ISBN 3-531-12875-2. 220 Seiten, DM 46,-

Pommerin, Gabriele; Kupfer-Schreiner, Claudia; Lamprecht, Stephanie; Meyer, Ulla; Schloß, Iris; Akman, Ibrahim; Mayr, Johann; Quitz, Hans-Martin:

Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1–10. Weinheim: Beltz, 1996. – ISBN 3-407-62323-2. 184 Seiten, DM 39,80

Pütz, Wolfgang:

Texte des Nouveau Roman im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 1996 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5286-5. 180 Seiten, DM 39,-

Quasthoff, Uta M.; Hausendorf, Heiko:

Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996. – ISBN 3-531-12743-8. 429 Seiten, DM 69,80

Reimann, Peter:

Lernprozeß beim Wissenserwerb aus Beispielen. Analyse, Modellierung, Förderung. Bern: Huber, 1996. – ISBN 3-456-82800-4. 240 Seiten, DM 49,80

Rickheit, Gert (Hrsg.):

Studien zur Klinischen Linguistik. Modelle, Methoden, Intervention. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996 (Psycholinguistische Studien). – ISBN 3-531-12925-2. 320 Seiten, DM 58,-

Riedner, Ursula Renate:

Sprachliche Felder und literarische Wirkung. Exemplarische Analysen an Brigitte Kronauers Roman »Rita Münster«. München: iudicium, 1996 (Studien Deutsch 23). – ISBN 3-89129-133-7. 188 Seiten, DM 40,-

Roche, Jörg; Salumets, Thomas (Hrsg.):

Germanics under Construction. Inter-cultural and Interdisciplinary Prospects. München: iudicium, 1996 (Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik 10). – ISBN 3-89129-110-8. 266 Seiten, DM 68,-

Röcke, Werner; Schaefer, Ursula (Hrsg.): **Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Weltbildwandel. Literarische Kommunikation und Deutungsschemata von Wirklichkeit in der Literatur des Mittelalters und der frühen Neuzeit.** Tübingen: Narr, 1996 (ScriptOra 71). – ISBN 3-8233-4561-3. 225 Seiten, DM 87,-

Roloff, Hans-Gert (Hrsg.):

Jahrbuch für Internationale Germanistik. In Verbindung mit der Internationalen Vereinigung für Germanische Sprach- und Literaturwissenschaft. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Jahrgang XXVII (1995) Heft 2). – ISBN 3-906755-07-X/Art. Nr. 99810. 258 Seiten, DM 62,-

Rudolph, Günter; Schäfer, Jürgen (Hrsg.):

Deutschunterricht in den neuen Bundesländern seit 1990. Aspekte, Tendenzen, Probleme. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 25). – ISBN 3-631-49317-7. 201 Seiten, DM 65,-

Rummer, Ralf:

Kognitive Beanspruchung beim Sprechen. Weinheim: Beltz, 1996 (Fortschritte der psychologischen Forschung 32). – ISBN 3-621-27347-6. 200 Seiten, DM 78,-

Rupp, Gerhard (Hrsg.):

Wozu Kultur? Zur Funktion von Sprache, Literatur und Unterricht. Festschrift für Harro Müller-Michaels. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996. – ISBN 3-631-30753-5. 250 Seiten, DM 89,-

Sabel, Joachim:

Restrukturierung und Lokalität. Berlin: Akademie, 1996 (studia grammatica 42). – ISBN 3-05-003062-3. 350 Seiten, DM 120,-

Schäfer, Susanne:

Komik in Kultur und Kontext. München: iudicium, 1996 (Studien Deutsch 22). – ISBN 3-89129-132-9. 222 Seiten, DM 48,-

Schäfers, Bernhard; Wewer, Göttrik (Hrsg.):

Die Stadt in Deutschland. Soziale, politische und kulturelle Lebenswelt. Leverkusen: Leske + Budrich, 1996. – ISBN 3-8100-1567-09. 298 Seiten, DM 33,-

Schecker, Michael (Hrsg.):

Fragen und Fragesätze im Deutschen. Tübingen: Stauffenburg, 1995 (Eurogermanistik 9). – ISBN 3-86057-369-1. 284 Seiten, DM 86,-

Scheunpflug, Annette; Toepfer, Barbara (Hrsg.):

Entwicklungsbezogene Bildung in beruflichen Schulen. Ein fachdidaktisches Handbuch zum globalen Lernen. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1996. – ISBN 3-88939-402-7. 380 Seiten, DM 18,-

Schleifer, Horst:

Sinnorientierte Psychologie und Erziehung. München: Ehrenwirth, 1996. – ISBN 3-431-03475-6. 220 Seiten, DM 28,-

Schlickau, Stephan:

Moderation im Rundfunk. Diskursanalytische Untersuchungen zu kommunikativen Strategien deutscher und britischer Moderatoren. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Arbeiten zur Sprachana-

lyse 25). – ISBN 3-631-49455-6. 246 Seiten, DM 79,-

Schlobinski, Peter:

Empirische Sprachwissenschaft. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996 (wv studium 174). – ISBN 3-531-22174-4. 267 Seiten, DM 28,-

Schloßmacher, Michael:

Die Amtssprachen in den Organen der Europäischen Gemeinschaft. Status und Funktion. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 25). – ISBN 3-631-49766-0. 216 Seiten, DM 65,-

Schmidt, Helmut; Voscherau, Henning; Lepenies, Wolf; Bubis, Ignaz:

Wozu deutsche auswärtige Kulturpolitik? Stuttgart: Neske, 1996. – ISBN 3-7885-0512-5. 130 Seiten, DM 26,70

Schmitt-Ackermann, Sylvia:

Kohärenz in Redewiedergaben. Eine empirische Untersuchung zur Verständlichkeit von Redewiedergaben auf textueller Ebene. Heidelberg: Groos, 1996 (Sammlung Groos 62). – ISBN 3-87276-763-1. 196 Seiten, DM 34,-

Schmitz, Petra L.; Geserick, Rolf:

Die Anderen in Europa. Nationale Selbst- und Fremdbilder im Europäischen Integrationsprozeß. Bonn: Europa Union, 1996 (Materialien des Adolf Grimme Instituts). – ISBN 3-7713-0524-1. 200 Seiten, DM 49,80

Schneider, Hans Julius (Hrsg.):

Metapher, Kognition, Künstliche Intelligenz. München: Fink, 1996. – ISBN 3-7705-3012-8. 244 Seiten, DM 38,-

Schnelle, Helmut:

Die Natur der Sprache. Die Dynamik der Prozesse des Sprechens und Verstehens. Berlin: de Gruyter 1996 (Grundlagen der Kommunikation und Kognition). – ISBN 3-11-015171-5. 671 Seiten, DM 98,-

Schoop, Eric; Witt, Ralf; Glowalla, Ulrich (Hrsg.):

Hypermedia in der Aus- und Weiterbildung. Dresdner Symposium zum computerunterstützten Lernen. Konstanz: UVK, 1995. – ISBN 3-87940-532-8. 316 Seiten, DM 89,-

Schrader, Heide:

Von Lesern und Texten. Fremdsprachendidaktische Perspektiven des Leseverstehens. Hamburg: Kovac, 1996. – ISBN 3-86064-432-7. 331 Seiten, DM 128,-

Schulz, Wolfgang:

Anstiftung zum didaktischen Denken. Unterricht – Didaktik – Bildung. Weinheim: Beltz, 1996 (Beltz Grüne Reihe). – ISBN 3-407-25176-9. 208 Seiten, DM 39,80

Schütte, Dagmar:

Das schöne Fremde. Anglo-amerikanische Einflüsse auf die Sprache der deutschen Zeitschriftenwerbung (1951–1991). Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996 (Studien zur Kommunikationswissenschaft 16). – ISBN 3-531-12826-4. 383 Seiten, DM 68,-

Schweer, Martin:

Vertrauen in der pädagogischen Beziehung. Bern: Huber, 1996. – ISBN 3-456-82726-1. 195 Seiten, DM 44,80

Sichelschmidt, Lorenz:

Experimentelle Linguistik. Grundlagen der Versuchsplanung und statistischen Auswertung. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996. – ISBN 3-531-12146-4. 300 Seiten, DM 48,-

Siepmann, Dirk:

Übersetzungslehrbücher: Perspektiven für ihre Entwicklung. Bochum: Brockmeyer, 1996 (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 48). – ISBN 3-8196-0446-4. 227 Seiten, DM 44,80

Steinecke, Hartmut (Hrsg.):

Deutsche Dichter des 20. Jahrhunderts. Berlin: Erich Schmidt, 1996. – ISBN 3-503-03750-0. 912 Seiten, DM 78,-

Steinmetz, Horst:

Moderne Literatur lesen. Eine Einführung. München: Beck, 1996 (Beck'sche Reihe 1152). – ISBN 3-406-39252-0. 264 Seiten, DM 24,-

Stiebels, Barbara:

Lexikalische Argumente und Adjunkte. Zum semantischen Beitrag von verbalen Präfixen und Partikeln. Berlin: Akademie, 1996 (studia grammatica 39). – ISBN 3-05-002910-2. 322 Seiten, DM 120,-

Sucharowski, Wolfgang:

Sprache und Kognition. Neuere Perspektiven in der Sprachwissenschaft. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996 (wv studium 167). – ISBN 3-531-22167-1. 299 Seiten, DM 29,80

Takahashi, Hideaki:

Die richtige Aussprache des Deutschen in Deutschland, Österreich und der Schweiz nach Maßgabe der kodifizierten Normen. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 27). – ISBN 3-631-30284-3. 277 Seiten, DM 79,-

Tatsachen über Deutschland. Frankfurt/M.: Societätsverlag, 1996. – ISBN 3-7973-0623-7. 532 Seiten, DM 24,80

Tebben, Karin:

Literarische Intimität. Subjektkonstitution und Erzählstruktur in autobiographischen Texten von Frauen. Tübingen: Francke, 1996. – ISBN 3-7720-2166-2. 293 Seiten, DM 86,-

Teuteberg, Hans Jürgen; Neumann, Gerhard; Wierlacher, Alois (Hrsg.):

Essen und kulturelle Identität. Europäische Perspektiven. Berlin: Akademie,

1996 (Kulturthema Essen 2). – ISBN 3-05-002652-9. 530 Seiten, DM 128,-

Thiel, Gisela; Thome, Gisela:

Vermuten. Nominale Ausdrucksmittel im Wissenschaftsjournalismus (Deutsch – Englisch – Französisch). Tübingen: Narr, 1996 (Forum für Fachsprachen-Forschung 29). – ISBN 3-8233-4541-9. 169 Seiten, DM 68,-

Thimme, Christian:

Geschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache für Erwachsene. Ein deutsch-französischer Schulbuchvergleich. Baltmannsweiler: Schneider, 1996 (Deutsch als Fremdsprache 6). – ISBN 3-871-16787-8. 191 Seiten, DM 29,80

Trabant, Jürgen:

Elemente der Semiotik. Tübingen: Francke, 1996 (UTB 1908). – ISBN 3-8252-1908-9. 180 Seiten, DM 24,80

Tremel, Alfred K.:

Die pädagogische Konstruktion der »Dritten Welt«. Bilanz und Perspektiven der Entwicklungspädagogik. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1996. – ISBN 3-88939-289-X. 230 Seiten, DM 58,-

Wang, Jianbin:

Werbewirksam handeln in einer fremden Kultur. Eine Untersuchung interkultureller Unterschiede zwischen dem deutschen und dem chinesischen werbenden Sprechen aus übersetzungswissenschaftlicher Sicht. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996. – ISBN 3-631-30413-7. 241 Seiten, DM 69,-

Weingarten, Rüdiger (Hrsg.):

Sprachwandel durch den Computer? Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-12940-6. 220 Seiten, DM 44,-

Weiss, Daniel M.:

Beeinflussung der Wahrnehmung durch Zweisprachigkeit. Eine Studie zur Farbwahrnehmung bei Zweisprachigen. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik. 167). – ISBN 3-631-30255-X. 211 Seiten, DM 65,-

Wendt, Michael:

Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht. Tübingen: Narr, 1996 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-4379-3. 120 Seiten, DM 29,80

Werner, Jürgen:

Emphatische Syntax. Zur Funktionalität oraler Syntagmen. Tübingen: Narr, 1995 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 414). – ISBN 3-8233-5079-X. 226 Seiten, DM 68,-

Wierlacher, Alois (Hrsg.):

Kulturthema Toleranz. Zur Grundlegung einer interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung. München: iudicium, 1996. – ISBN 3-89129-074-8. 699 Seiten, DM 98,-

Wierlacher, Alois; Eggers, Dietrich; Engel, Ulrich; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Krusche, Dietrich (Hrsg.):

Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. – Intercultural German Studies. Band 22. Thematischer Teil: **Wissenschaftliche Weiterbildung im internationalen Studienbereich Deutsch als Fremdsprache (Interkulturelle Germanistik).** Hrsg. von Alois Wierlacher. München: iudicium, 1996. – ISBN 3-89129-158-2. 460 Seiten, DM 88,-

Wierlacher, Alois; Stötzel, Georg (Hrsg.):

Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, Düsseldorf 1994. Mün-

chen: iudicium, 1996 (Publikationen der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik 5). – ISBN 3-89129-039-X. 1011 Seiten, DM 98,-

Witte, Arnd:

Fremdsprachenunterricht und Eigenkultur. Kulturgeprägte Bedingungen, kulturangemessene Unterrichtsmethoden und subjektive Lehrtheorien von DaF-Lehrkräften in Nigeria. München: iudicium, 1996. – ISBN 3-89129-261-9. 402 Seiten, DM 72,-

Wolff, Armin; Blei, Dagmar (Hrsg.):

DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF! Beiträge der 23. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache Dresden 1995. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1996 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 44). – ISBN 3-88246-187-X.

Wolff, Armin; Köppel, Anette; Steinmeintker, Anneliese (Hrsg.):

Autonomes Lernen. Lernpsychologie im Fremdsprachenunterricht. Deutsch als Fremdsprache im internationalen Kontakt. Qualitätskriterien für Sprachkurse DaF im außeruniversitären Bereich. Beiträge der 21. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache Erlangen 1993. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1996 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 42). – ISBN 3-88246-183-7. 260 Seiten, DM 39,-

Wolff, Armin; Schleyer, Walter (Hrsg.):

Fach- und Sprachunterricht. Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Kooperationsmöglichkeiten. Fach- und Berufssprache: Angebot und Nachfrage. Traditionelle Lernmethoden, neue Möglichkeiten. Theorie und Praxis: Kooperation von Studienkollegs, Lehrgebieten und

Studienkollegs DaF. Mündliche Kommunikation in Vorstudienkursen. Beiträge der 22. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache Aachen 1994. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1996 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 43). – ISBN 3-88246-186-1.

Zabel, Hermann:

Die neue deutsche Rechtschreibung. Niedernhausen/Ts.: Falken, 1996. – ISBN 3-8068-1769-3. 142 Seiten, DM 19,90

Zelle, Carsten:

Kurze Bücherkunde für Literaturwissenschaftler. Tübingen: Francke, 1996 (UTB 1939). – ISBN 3-8252-1939-9. 150 Seiten, DM 19,80

II. Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 1996: Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien

AUER VERLAG, DONAUWÖRTH

Leben in Deutschland

Wach, Herbert; Wach, Waltraud:

Leben in Deutschland. Wortschatz – Sprachlehre – Elementarsituationen. Kopierfolien.

Schule und Wohnung. – ISBN 3-403-02445-8. 80 Seiten, DM 26,80

Zuhause und im Supermarkt. – ISBN 3-403-02446-6. 96 Seiten, DM 26,80

Spiel und Stadt. – ISBN 3-403-02447-4. 96 Seiten, DM 26,80

Rau, Eveline:

Ich lerne Deutsch. Unterrichtssequenzen und Kopiervorlagen für den weiterführenden Deutschunterricht. 3./4. Jahrgangsstufe. – ISBN 3-403-02444-X. 212 Seiten, DM 39,-

CORNELSEN VERLAG, BERLIN

Eurolingua Deutsch

Funk, Hermann; Koenig, Michael:
Eurolingua – Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene.
Kursbuch 1. ISBN 3-464-21000-6. 256 Seiten, DM 29,80
Vokabelheft 1. – ISBN 3-464-21003-0. 168 Seiten, DM 8,90
Lernerhandbuch (zu allen Bänden). – ISBN 3-464-21015-4. 176 Seiten, DM 19,80
Textcassette 1. – ISBN 3-464-21006-5. 180 Minuten, DM 39,80
Compact Disc 1. – ISBN 3-464-21009-0. 180 Minuten, DM 59,80

VERLAG FÜR DEUTSCH, MÜNCHEN

Höffgen, Adelheid:
Deutsch lernen für den Beruf. Kommunikation am Arbeitsplatz.
Lehrbuch. – ISBN 3-88532-354-0. 264 Seiten, DM 28,-
Cassette. – ISBN 3-88532-355-9. 56 Minuten, DM 28,-

Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik

Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard:
Praktyczna gramatyka języka niemieckiego. – ISBN 3-88532-624-8. 332 Seiten, DM 38,-

Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard:
Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Neubearbeitung. – ISBN 3-88532-717-1. 360 Seiten, DM 38,-
Lösungsschlüssel. – ISBN 3-88532-718-X. 68 Seiten, DM 9,80

Leselandschaft

Hasenkamp, Günther:
Leselandschaft 2. Unterrichtswerk für die Mittelstufe. – ISBN 3-88532-759-7. 228 Seiten, DM 28,80

Mittelstufe Deutsch

Schumann, Johannes:
Mittelstufe Deutsch zum Selbstlernen. – ISBN 3-88532-382-6. DM 80,-
Lehrbuch. 320 Seiten
Lösungen – Schlüssel zum Selbststudium. 272 Seiten
2 Cassetten Texte und Übungen. 182 Minuten

Wicke, Rainer E.:
Sabinchen war ein Frauenzimmer. Balladen im Deutschunterricht. – ISBN 3-88532-723-6. 84 Seiten, DM 22,-

Middleman, Doris:
Sprechen Hören Sprechen. Übungen zur deutschen Aussprache. – ISBN 3-88532-726-0. 96 Seiten, DM 19,80
2 Cassetten. – ISBN 3-88532-727-9. 174 Minuten, DM 49,50
Paket Buch und 2 Cassetten. – ISBN 3-88532-728-7. DM 65,-

Training Deutsch als Fremdsprache

Koll, Rotraut; Müller, Heidrun (Hrsg.):
Training Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Übungen zum Brief. – ISBN 3-88532-906-9. 155 Seiten, DM 22,50

Koll, Rotraut; Dienst, Leonore; Rabofski, Birgit (Hrsg.):
Training Deutsch für den Beruf. Übungen mit Erläuterungen zum Wortschatz, zur Grammatik, zum Lesen, Hören und Schreiben. – ISBN 3-88532-914-X. 176 Seiten, DM 23,80
2 Cassetten. – ISBN 3-88532-915-8. 110 Minuten, DM 49,50

Dittrich, Roland; Frey, Evelyn:

Training Kleines Deutsches Sprachdiplom.

Band 1: Mündliche Prüfung und Diktat.

– ISBN 3-88532-926-3. 80 Seiten, DM 14,80
Cassette. – ISBN 3-88532-927-1. 73 Minuten, DM 28,-

Band 2: Ausdrucksfähigkeit und Texterklärung. – ISBN 3-88532-928-X. 112 Seiten, DM 15,80

Band 3: Lektüre. – ISBN 3-88532-929-8. 144 Seiten, DM 16,80

VERLAG MORITZ DIESTERWEG,
FRANKFURT

Sag mal...

Fischer, Liselotte; Huber, Gerhard; Neumann, Gertrud; Prandstetter, Ingrid; Sigl, Elfriede:

Sag mal... Deutsch als Zweitsprache für Kinder und Jugendliche.

Band 1. – ISBN 3-425-01469-2. 107 Seiten, DM 29,80

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-425-09469-6. 28 Seiten + 67 Kopiervorlagen, DM 28,-

Band 2. – ISBN 3-425-01470-6. 114 Seiten, DM 32,80

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-425-09470-X. 28 Seiten + 67 Kopiervorlagen, DM 28,-

Compact-Cassette. – ISBN 3-425-08469-0. 60 Minuten, DM 29,50

FERDINAND DÜMMLERS VERLAG,
BONN

Leselaune

Reichert-Maja, Erika:

Leselaune. Fibel zum Schriftspracherwerb auf methodenintegrativer Grundlage.

– ISBN 3-427-31771-4. 89 Seiten, DM 19,80

Arbeitsheft 1. – ISBN 3-427-31781-1. 72 Seiten, DM 9,80

Arbeitsheft 2. – ISBN 3-427-31791-9. 72 Seiten, DM 9,80

Mein Schulwörterbuch

Kühn, Peter:

Arbeitsheft. – ISBN 3-427-31921-0. 88 Seiten, DM 9,80

Mein Schulwörterbuch. Kleine Didaktik und Methodik der Wörterbucharbeit. Konzeption – Aufbau – Gebrauch. – ISBN 3-427-31931-8. 96 Seiten, DM 19,80

Kühn, Peter:

Mein Schulwörterbuch. 3., auf neue Rechtschreibung umgestellte Auflage. – ISBN 3-427-31913-X. 384 Seiten, DM 19,80

VERLAG DÜRR + KESSLER GmbH,
KÖLN

Elemente

Hunfeld, Hans; Piepho, Hans-Eberhard (Hrsg.):

Elemente. Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.

Band 1. – ISBN 3-8018-3000-4. 237 Seiten, DM 27,80

Band 3. – ISBN 3-8018-3020-9. 215 Seiten, DM 27,80

GOETHE-INSTITUT, MÜNCHEN

Dräxler, Hans-Dieter:

Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe-Institut. – ISBN 3-930220-24-5. 123 Seiten, DM 29,80

Goethe-Institut (Hrsg.):

Zentrale Mittelstufenprüfung. Prüfungsziele, Testbeschreibung. 39 Seiten, DM 15,-

Schmitz, Werner; Stricker, Heinrich (Hrsg.):

Zertifikat Deutsch für den Beruf. Übungsmaterialien zur Vorbereitung auf die Prüfung. – ISBN 3-930220-24-5. 114 Seiten, DM 30,-

MAX HUEBER VERLAG, ISMANING

Themen neu 1

Ausgabe mit verschiedenen Ausgangssprachen, mit grammatischen Erläuterungen und kontrastiven Anmerkungen in der jeweiligen Muttersprache.

Französisch: Livre d'exercices. – ISBN 3-19-351521-3. 200 Seiten, DM 19,80

Italienisch: Quaderno di esercizi. – ISBN 3-19-371521-2. 248 Seiten, DM 19,80

Glossar Slowenisch. – ISBN 3-19-421521-3. 72 Seiten, DM 12,80

Themen neu 2

Ausgabe mit verschiedenen Ausgangssprachen, mit grammatischen Erläuterungen und kontrastiven Anmerkungen in der jeweiligen Muttersprache.

Englisch: Workbook. – ISBN 3-19-291522-6. 232 Seiten, DM 21,-

Italienisch: Quaderno di esercizi. – ISBN 3-19-321522-8. 276 Seiten, DM 21,-

Glossar Japanisch. – ISBN 3-19-301522-9. 168 Seiten, DM 21,50

Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko:
Lehrerhandbuch Teil B: Vorlagen, Hinweise zu Grammatik und Landeskunde, Tests. – ISBN 3-19-081523-2. 112 Seiten, DM 33,-

Aufderstraße, Hartmut:
PC-Programm. Übungen aus dem Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-351522-1. DM 29,-

Themen neu 2 – Ausgabe in zwei Bänden

Lehrerhandbuch Teil A: Unterrichtspraktische Hinweise, Lösungen (Kursbuch), Transkription der Hörtexte. – ISBN 3-19-061567-5. 112 Seiten, DM 25,80
Lehrerhandbuch Teil B: Vorlagen, Hin-

weise zu Grammatik und Landeskunde, Tests. – ISBN 3-19-071567-X. 152 Seiten, DM 44,-

Deutsch als Fremdsprache für das Studium

Wiemer, Claudia; Eggers, Dietrich; Neuf, Gabriele:

Hörverstehen. 18 Vorträge mit Übungen und methodischen Hilfen.

Package: Begleitbuch und 2 Cassetten. – ISBN 3-19-001605-4. 112 Seiten und 137 Minuten, DM 54,-

Begleitbuch einzeln. – ISBN 3-19-011605-9. 112 Seiten, DM 18,90

Pingpong

Pingpong 2

Ausgabe mit verschiedenen Ausgangssprachen, mit grammatischen Erläuterungen und kontrastiven Anmerkungen in der jeweiligen Muttersprache.

Italienisch: Libro degli esercizi. – ISBN 3-19-181505-8. 208 Seiten, DM 18,50

Barcoura, Georgia; Schütt, Regine:
Tests zu Band 1 und 2 – Kopiervorlagen. – ISBN 3-19-341504-9. 224 Seiten, DM 52,-

Pingpong 3

Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-011570-2. 144 Seiten, DM 19,80

Dialoge und Hörverstehenstexte. 2 Cassetten. – ISBN 3-19-031570-1. 96 Minuten, DM 38,-

2 CDs. – ISBN 3-19-061570-5. 96 Minuten, DM 42,-

Blick. Mittelstufe Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene

Fischer-Mitziviris, Anni; Barabas, Jörg:
Lehrbuch 2. – ISBN 3-19-001595-3. 144 Seiten, DM 26,90

Hörverständnistexte und Phonetik-übungen

2 Cassetten. – ISBN 3-19-031595-7. 132 Minuten, DM 35,-

2 CDs. – ISBN 3-19-041595-1. 132 Minuten, DM 39,80

Herung, Axel; Matussek, Magdalena; Sieger, Felicitas:

Geschäftskommunikation – Schreiben und Telefonieren. Kursbuch Deutsch als Fremdsprache. – ISBN 3-19-001587-2. 168 Seiten, DM 24,-

Dialog Beruf

Becker, Norbert; Braunert, Jörg; Eisfeld, Karl-Heinz:

Dialog Beruf 1. Deutsch als Fremdsprache für die Grundstufe.

Kursbuch. – ISBN 3-19-001590-2. 144 Seiten, DM 25,80

Hörtexte

3 Cassetten. – ISBN 3-19-031590-6. 180 Minuten, DM 58,-

3 CDs. – ISBN 3-19-041590-0. 189 Minuten, DM 62,-

Sprechübungen

3 Cassetten. – ISBN 3-19-051590-5. 200 Minuten, DM 58,-

Frey, Evelyn:

Kursbuch Phonetik. Package: Lehr- und Übungsbuch und 2 CDs. – ISBN 3-19-041572-2. 80 Seiten und 63 Minuten, DM 68,-

Georgiakaki, Manuela:

Lesetraining. Für Jugendliche und junge Erwachsene in der Grundstufe. – ISBN 3-19-001619-4. 112 Seiten, DM 24,-

Pommerin, Gabriele:

Tanzen die Wörter in meinem Kopf. Kreatives Schreiben für den DaF-Unterricht.

ISBN 3-19-001602-X. 80 Seiten, 7 vierfarbige Bildtafeln, DM 29,20

Kormann, Hilmar; Kormann, Hilde:

Kritisch betrachtet. Neubearbeitung. – ISBN 3-19-001603-8. 160 Seiten, DM 22,50

Zettl, Erich:

Porträts – Große Menschen in ihrer Zeit. 34 kurze Lesetexte zur deutschen Geistesgeschichte. – ISBN 3-19-001491-4. 136 Seiten, DM 19,-

Klott, Klaus; Kottgen, Maria; Tomaszewski, Andreas:

Orthographie neu. Schnellkurs für Deutsch als Fremdsprache. – ISBN 3-19-001623-2. 64 Seiten, DM 9,80

Tamburin

Deutsch für Kinder. Ein dreibändiges Lehrwerk für 7- bis 10-jährige Kinder an Grundschulen im In- und Ausland

Büttner, Siegfried; Kipp, Gabriele; Alberti, Josef:

Tamburin 1

Lehrbuch. – ISBN 3-19-001577-5. 88 Seiten, DM 17,80

Hörtexte und Lieder

2 Cassetten. – ISBN 3-19-031577-9. 132 Minuten, DM 44,-

2 CDs. – ISBN 3-19-061577-2. 132 Minuten, DM 46,-

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-19-021577-4. 88 Seiten, DM 14,80

Büttner, Siegfried; Kipp, Gabriele; Alberti, Josef:

Tamburin 2

Lehrbuch. – ISBN 3-19-001578-3. 88 Seiten, DM 17,80

Hörtexte und Lieder

2 Cassetten. – ISBN 3-19-031578-7. 130 Minuten, DM 44,-

2 CDs. – ISBN 3-19-061578-0. 130 Minuten, DM 46,-

ERNST KLETT VERLAG, EDITION
DEUTSCH, MÜNCHEN

Stufen International

Vorderwülbecke, Anne; Vorderwülbecke, Klaus:

Stufen International. Lehr- und Arbeitsbuch 2. – ISBN 3-12-675285-3. 183 Seiten, DM 29,80

3 Cassetten. – ISBN 3-12-675288-8. 270 Minuten, DM 59,80

Sichtwechsel neu. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache

Bachmann, Saskia; Gerhold, Sebastian; Müller, Bernd-Dietrich; Wessling, Gerd:

Sichtwechsel neu 3.

Text- und Arbeitsbuch. – ISBN 3-12-675019-2. 174 Seiten, DM 29,80

Cassette. – ISBN 3-12-675028-1. 85 Minuten, DM 38,-

Unterrichtsbegleiter. – ISBN 3-12-67518-4. 64 Seiten, DM 10,95

Wirtschaftsdeutsch für Anfänger

Macaire, Dominique; Nicolas, Gerd:

Wirtschaftsdeutsch für Anfänger. Grundstufe.

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-675129-6. 96 Seiten, DM 22,80

Selbstlernerhandbuch Französisch. – ISBN 3-12-675131-8. 160 Seiten, DM 24,80

Selbstlernerhandbuch Englisch. – ISBN 3-12-675132-6. 160 Seiten, DM 24,80

Wirtschaftsdeutsch für Anfänger. Aufbaustufe.

Lehr- und Arbeitsbuch. – ISBN 3-12-675162-8. 224 Seiten, DM 29,80

Unternehmen Deutsch

Conlin, Christine:

Unternehmen Deutsch. Ein berufsorientierter Kurs für die Grundstufe.

Lehrerhandreichungen. – ISBN 3-12-675670. 20 Seiten, DM 4,80

Bolten, Jürgen:

Marktchance Wirtschaftsdeutsch. Mittelstufe 1.

Lehrbuch. – ISBN 3-12-675143-1. 160 Seiten, DM 27,95

Stereo

Künzle, Beda; Bovet, Michelle:

Stereo. Das Grundstufenhörprogramm Deutsch als Fremdsprache – zu zweit und für Selbstlerner.

Arbeitsblätter und Transkripte. – ISBN 3-12-675185-7. 96 Seiten, DM 33,80

Cassette. – ISBN 3-12-675186-5. 90 Minuten, DM 38,80

Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts

Heft 14: Sprechen. – ISBN 3-12-675530-5. 66 Seiten, DM 15,80

Heft 15: Redewendungen. – ISBN 3-12-675531-3. 66 Seiten, DM 15,80

Sonderheft 1995. Fremdsprachenlerntheorien. – ISBN 3-12-675528-3. 66 Seiten, DM 15,80

Roche, Jörg; Webber, Mark:

Minigrammatik. – ISBN 3-12-675324-8. 48 Seiten, DM 13,80

Tomaszewski, Andreas; Rug, Wolfgang:

Meine 199 liebsten Fehler.

Kartensammlung. – ISBN 3-12-675336-1. 200 Karten mit Begleitheft, DM 26,80

dasda

Baginski, Katja; Rächle, Dorothea; Rogge, Dieter:

dasda. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Grundkurs.

Lehrbuch. – ISBN 3-12-675405-8. 152 Seiten, DM 24,80

Arbeitsbuch. – ISBN 3-12-675406-6. 144 Seiten, DM 16,80
Cassette. – ISBN 3-12-675409-0. 60 Minuten, DM 32,-

ABC-Haus

Rieder, Edina; Toth, Maria:
ABC-Haus. Ein Anfängerlehrwerk zum Erwerb der deutschen Schriftsprache. Schülerbuch. – ISBN 3-12-675644-1. 96 Seiten, DM 23,80
Arbeitsheft 1. – ISBN 3-12-675645-X. 64 Seiten, DM 6,80
Arbeitsheft 2. – ISBN 3-12-675648-4. 64 Seiten, DM 6,80
Cassette. – ISBN 3-12-675646-8. 67 Minuten, DM 33,80

Kaspertheater

Máde-Pálfi, Livia; Tugner-Markó, Béate:
Kaspertheater rund ums Jahr. Ein handlungsorientierter mündlicher Vorkurs für das Deutschlernen in Kindergärten und Grundschulen. – ISBN 3-12-675640-9. 144 Seiten, DM 27,-
Monatsposter. – ISBN 3-12-675641. 12 Poster, DM 100,-
Malhefte. – ISBN 3-12-675642-5. 3 Hefte, DM 9,-
Cassette. – ISBN 3-12-675643. 67 Minuten, DM 33,80

Vereinfachte Lesetexte für Kinder

Kindergarten/Vorschule
Guten Tag, kleine Maus. – ISBN 3-12-675450-3. 32 Seiten, DM 8,10

Easy Readers

Ulrici, Rolf:
Die Oder glückste vor Vergnügen. – ISBN 3-12-675490-2. 107 Seiten, DM 12,60

LANGENSCHIEDT VERLAG, MÜNCHEN

Anna, Schmidt & Oskar

Derkow-Disselbeck, Barbara; Kirsch, Dieter; Scherling, Theo:
Anna, Schmidt & Oskar. Ein Fernseh- und Videosprachkurs für Kinder. Bilder- und Übungsbuch 2. – ISBN 3-468-96841-8. 112 Seiten, DM 22,80
Videocassette, Folge 14 – 20, PAL. – ISBN 3-468-96844-2. 105 Minuten, DM 60,-
Videocassette, Folge 21 – 26, PAL. – ISBN 3-468-96845-0. 90 Minuten, DM 60,-
Videocassette, Folge 14 – 20, NTSC. – ISBN 3-468-96846-9. 105 Minuten, DM 60,-
Videocassette, Folge 21 – 26, NTSC. – ISBN 3-468-96847-7. 90 Minuten, DM 60,-
Videocassette, Folge 14 – 20, SECAM. – ISBN 3-468-96848-5. 105 Minuten, DM 60,-
Videocassette, Folge 21 – 26, SECAM. – ISBN 3-468-96849-3. 90 Minuten, DM 60,-
Audiocassette 2A. – ISBN 3-468-96842-6. 70 Minuten, DM 14,80
Audiocassette 2B. – ISBN 3-468-96843-4. 70 Minuten, DM 14,80

Goethe-Institut (Hrsg.):
Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer. 31. Auflage. – ISBN 3-468-49836-5. 256 Seiten, DM 14,80

Deutschvergnügen

Kind, Uwe; Broschek, Erika:
Deutschvergnügen. Deutsch lernen mit Rap und Liedern.
Lieder- und Übungsbuch. – ISBN 3-468-49557-9. 95 Seiten, DM 29,80
2 Audiocassetten. – ISBN 3-468-49558-7. 120 Minuten, DM 36,-

Die Suche

Eismann, Volker; Schneider, Peter; Altshüler, Ursula; Rothenhäusler, Rainer; Thurmair, Maria:

Die Suche. Das andere Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache.

Arbeitsbuch 2. – ISBN 3-468-47621-3. 200 Seiten, DM 27,80

Audiocassette 2B. – Übungen zur Landeskunde. – ISBN 3-468-48624-8. 90 Minuten, DM 22,80

Glossar Deutsch-Englisch 2. – ISBN 3-468-47630-2. 48 Seiten, DM 9,80

Glossar Deutsch-Französisch 2. – ISBN 3-468-47631-0. 48 Seiten, DM 9,80

Glossar Deutsch-Italienisch 2. – ISBN 3-468-47633-7. 48 Seiten, DM 9,80

Folien 2. – ISBN 3-468-47626-4. DM 128,-

Reihe »Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache«

Macaire, Dominique; Hosch, Wolfram:

Bilder in der Landeskunde. – ISBN 3-468-49660-5. 192 Seiten, DM 12,80

Bolton, Sibylle:

Probleme der Leistungsmessung. – ISBN 3-468-49670-2. 200 Seiten, DM 12,80

Audiocassette. – ISBN 3-468-49669-9. 60 Minuten, DM 9,80

Brandi, Marie-Luise:

Video im Deutschunterricht. – ISBN 3-468-49664-8. 192 Seiten, DM 12,80

Videocassette PAL. – ISBN 3-468-49665-6. DM 35,-

Videocassette SECAM. – ISBN 3-468-96938-4. DM 40,-

Videocassette NTSC. – ISBN 3-468-96937-6. DM 60,-

Reihe »Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis«

Kilian, Volker; Neuner, Gerhard; Schmitt, Wolfgang (Hrsg.):

Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. – ISBN 3-468-49452-1. 240 Seiten, DM 24,80

Geschäftsverhandlungen

Forkardt, Antje; Hahn, Marina:

Geschäftsverhandlungen.

Lehrerhandreichungen. – ISBN 3-468-90511-4. 80 Seiten, DM 18,80

Moment mal!

Lemcke, Christiane; Müller, Martin; Rusch, Paul; Scherling, Theo; Schmidt, Reiner; Wertenschlag, Lukas; Wilms, Heinz; Gick, Cornelia:

Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.

Lehrbuch 1. – ISBN 3-468-47751-1. 128 Seiten, DM 21,80

Arbeitsbuch 1. – ISBN 3-468-47752-X. 176 Seiten, DM 19,80

Cassetten 1.1. 2 Cassetten zum Lehrbuch. – ISBN 3-468-47756-2. Je 60 Minuten, DM 38,-

Cassette 1.2 zum Arbeitsbuch. – ISBN 3-468-47757-0. 60 Minuten, DM 16,80

Cassette 1.3. Ausspracheübungen. – ISBN 3-468-47757-0. 90 Minuten, DM 16,80

Cassette 1.4 zum Testheft. – ISBN 3-468-47759-7. 60 Minuten, DM 23,80

Lehrerhandreichungen 1. – ISBN 3-468-47753-8. 160 Seiten, DM 26,80

Folien 1. – ISBN 3-468-47754-6. DM 128,-

Testheft 1. – ISBN 3-468-47755-4. 64 Seiten, DM 19,80

Glossar Deutsch-Englisch 1. – ISBN 3-468-47760-0. 64 Seiten, DM 8,80

Glossar Deutsch-Französisch 1. – ISBN 3-468-47761-9. 64 Seiten, DM 8,80

Glossar Deutsch-Italienisch 1. – ISBN 3-468-47763-5. 64 Seiten, DM 8,80

Glossar Deutsch-Spanisch 1. – ISBN 3-468-47764-3. 64 Seiten, DM 8,80

CD 1.1 (2 CDs zum Lehrbuch). – ISBN 3-468-47768-6. DM 38,-

CD 1.2 (2 CDs zum Arbeitsbuch und zur Ausspracheschulung). – ISBN 3-468-47769-4. DM 34,-

sowieso

Funk, Hermann; Keller, Susy; Koenig, Michael; Mriotta, Maruska; Scherling, Theo; Strätz, Peter:

sowieso 2. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche.

Lehrerhandbuch 2. – ISBN 3-468-47762-8. 168 Seiten, DM 34,80

Arbeitsbuch 2, Englisch (Workbook). – ISBN 3-468-96820-5. 120 Seiten, DM 17,80

Arbeitsbuch 2, Französisch (Brochure d'activités). – ISBN 3-468-96822-1. 120 Seiten, DM 17,80

Arbeitsbuch 2, Italienisch (Eserciziario). – ISBN 3-468-96823-X. 120 Seiten, DM 17,80

Arbeitsbuch 2, Spanisch (Libro de Ejercicios). – ISBN 3-468-96824-8. 120 Seiten, DM 17,80

Glossar 2, Deutsch-Englisch. – ISBN 3-468-47680-9. 66 Seiten, DM 9,80

Glossar 2, Deutsch-Französisch. – ISBN 3-468-47681-7. 66 Seiten, DM 9,80

Glossar 2, Deutsch-Italienisch. – ISBN 3-468-47682-5. 66 Seiten, DM 9,80

Glossar 2, Deutsch-Spanisch. – ISBN 3-468-47683-3. 66 Seiten, DM 9,80

Textbook 2. – ISBN 3-468-96814-0. 130 Seiten, DM 23,80

Reihe »Leichte Lektüren für Jugendliche«

Heyne, Isolde:

Yildiz heißt Stern. – ISBN 3-468-49695-8. 120 Seiten, DM 7,80

Zwischen den Kulturen

Hansen, Margarete; Zuber, Barbara:

Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen. – ISBN 3-468-49474-2. 96 Seiten, DM 32,80

VERLAG LANGENSCHIEDT-ENZY-KLOPÄDIE, MÜNCHEN

Eberhard Stock:

Deutsche Intonation. – ISBN 3-324-00700-3. 144 Seiten, DM 26,80

Audiocassette. – ISBN 3-324-00701-1. 60 Minuten, DM 22,80

Buscha, Annerose; Friedrich, Kirsten:

Deutsches Übungsbuch. Übungen zum Wortschatz der deutschen Sprache. – ISBN 3-324-00703-8. 237 Seiten, DM 26,80

Stock, Eberhard; Hirschfeld, Ursula (Hrsg.):

Phonothek Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch. – ISBN 3-324-00707-0. 208 Seiten, DM 26,80

Lehrerhandreichungen. – ISBN 3-324-00708-9. 32 Seiten, DM 12,80

2 Audiocassetten. – ISBN 3-324-00709-7. 180 Minuten, DM 38,-

VERLAG Dr. H. SCHUBERT, LEIPZIG

Fremde Sprache Deutsch

Nebe-Rikabi, Ursula (Hrsg.):

Fremde Sprache Deutsch. Grundkurs Deutsch als Fremdsprache. 2., überarb. Auflage.

Teil 1

Hörcassette 1. – ISBN 3-929526-05-0. 60 Minuten, DM 14,80

Teil 2

Kursbuch 2. – ISBN 3-929526-24-7. 228 Seiten, DM 19,80

Arbeitsbuch 2. – ISBN 3-929526-25-5. 72 Seiten, DM 9,80

Hörcassette 2. – ISBN 3-929526-08-5. 60 Minuten, DM 14,80

Teil 3

Kursbuch 3. – ISBN 3-929526-26-3. 220 Seiten, DM 19,80

Arbeitsbuch 3. – ISBN 3-929526-27-1. 60 Seiten, DM 9,80

Hörcassette 3. – ISBN 3-929526-11-5. 60 Minuten, DM 14,80

Werner, Grazyna:

Wortschatzübungen. Grundstufe Deutsch als Fremdsprache. – ISBN 3-929526-29-8. 112 Seiten, DM 14,-

Richter, Gabriele; Richter, Manfred:

Anekdoten, Legenden und Sagen. Aus deutscher Vergangenheit. Ein Lese- und Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache. – ISBN 3-929526-30-1. 128 Seiten, DM 19,50

Fischer, Gudrun:

Wir heißen euch hoffen. Goethe-Lesebuch für Deutsch als Fremdsprache. – ISBN 3-929526-31-X. 200 Seiten, DM 24,-

III. Anschriften der Verlage und Stichpunkte zu Verlagsprogrammen

Akademie-Verlag

Mühlenweg 33-34, 13187 Berlin
 Programm: Publikationen aus den Gebieten der Gesellschafts- und Geisteswissenschaften sowie Naturwissenschaften.

AKS-Verlag

Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute
 Postfach 10 21 48, 44780 Bochum

Auer Verlag GmbH

Heilig-Kreuz-Str. 16, 86609 Donauwörth;
 Postfach 1152, 86601 Donauwörth

Verlag C.H. Beck

Wilhelmstraße 9, 80801 München; Postfach 40 03 40, 80703 München
 Programm: Literatur, Sprache, Geschichte, Politik, Geographie, Philosophie, Nachschlagewerke.

Beltz Verlag

Am Hauptbahnhof 10, 69469 Weinheim/Bergstr.; Postfach 10 011 54, 69441 Weinheim

Programm: Sachbücher/Diskussion, Fachbücher, Pädagogik und ›Edition Sozial‹, Lehrerhandbücher, Elternratgeber, Lernhilfen, Psychologie.

Verlag Bertelsmann Stiftung

Carl-Bertelsmann-Str. 256, Postfach 103, 33311 Gütersloh

Programm: Internationale Politik, Reihe ›Strategien für Europa‹, Wirtschafts-, Bildungspolitik, Kommunikation und Medienforschung, -pädagogik.

W. Bertelsmann Verlag – wbv

Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld

Programm: Wirtschaft, Bildung, Verwaltung.

Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG

Dudenstr. 6, Postfach 100311, 68167 Mannheim

Programm: Duden in 10 Bänden. Duden Wörterbücher und -Lexika. Schülerduden, Duden-Schülerhilfen. Meyers Lexikon. Meyers Handbücher.

Böhlau Verlag

Theodor-Heuss-Straße 76, 51149 Köln

Programm: Geschichte, Politik, Rechtswissenschaften, Theologie, Literaturwissenschaften, Philosophie und Sozialwissenschaften

Helmut Buske Verlag

Richardstraße 47, 22081 Hamburg

Programm: Allg. Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Germanistik, Romanistik, Slavistik, kleine Sprachen

Campus Verlag

Heerstraße 149, 60488 Frankfurt/Main

Programm: Lehrbücher, Monographien, Sachbücher in Soziologie, Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Ge-

schichte, Philosophie, Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaften.

Cornelsen Verlag GmbH & Co.

Mecklenburgische Straße 53, 14171 Berlin
 Programm: Unterrichtsmaterialien für alle Schulformen und für die Erwachsenenbildung.

Cornelsen Verlag Scriptor

Grüneburgweg 95, 60323 Frankfurt/Main

Programm: Pädagogik, Schulpädagogik, Unterrichtswissenschaften, Sozialpädagogik, Didaktik und Methodik der Unterrichtsfächer, Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Linguistik und Spracherziehung.

Verlag für Deutsch

Max-Hueber-Straße 8, 85737 Ismaning/München

Programm: Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien für das Fach »Deutsch als Fremdsprache«, Video-Sprachkurse, Videos zur Landeskunde, Computer-Software, Selbstlernkurse, Grammatiken, Übungsbücher.

Verlag Moritz Diesterweg

Wächtersbacher Str. 89, 60386 Frankfurt/Main; Postfach 63 01 80, 60351 Frankfurt/Main

Programm: Pädagogik, Sozialwissenschaften, Allgemeine Bildungswissenschaften, Schulbücher und Unterrichtsmaterialien für alle Fächer, Lehrmedien, Zeitschriften.

Ferd. Dümmlers Verlag

Kaiserstr. 31–37, 53113 Bonn; Postfach 1480, 53004 Bonn

Programm: Schul- und Fachbücher, Computerbücher, Arbeitsmittel, Lehrerhandbücher für nahezu alle Schularten/Schulstufen, Hard- und Software, Nachschlagewerke, Zeitschriften.

Verlag Dürr & Kessler

Fuggerstr. 7, 51149 Köln

Programm: Bücher und Arbeitsmaterialien für: Grund-, Sonder- sowie Berufsschulen. Lehr- und Übungsbücher, Testbücher für den Fremdsprachenunterricht Deutsch, Chinesisch, Japanisch.

Verlag edition text + kritik GmbH

Levelingstraße 6a, 81673 München

Programm: Literaturwissenschaft, Literaturkritik, Literaturgeschichte, Frühe Texte der Moderne, Literatur und andere Künste, Dialektische Studien.

Ehrenwirth Verlag

Schwanthalerstr. 91, Postfach 200761, 80336 München

Programm: Belletristik, Sachbücher, Pädagogik, Schulbücher

Europa Union Verlag

Europa-Zentrum, Bachstraße 32, Postfach 1529, 53005 Bonn

Programm: Literatur zur europäischen Integration, wissenschaftliche Reflexionen des Einigungsprozesses. Nachschlagewerke zur Europapolitik. Dokumente.

Fachverband Deutsch als Fremdsprache

c/o Dr. Armin Wolff, Universität Regensburg, Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg

Programm: Materialien Deutsch als Fremdsprache.

Falken-Verlag

Schöne Aussicht 21, Postfach 1120, 65521 Niedernhausen/Ts.

Programm: Rat und Wissen, Spiele und Denksport, Computerbücher, Software, Video, FALKEN für Kinder

Wilhelm Fink Verlag

Ohmstraße 5, 80802 München

Programm: Literatur- und Sprachwissenschaft, Geschichte, Kulturgeschichte, Kunstgeschichte, Musikwissenschaft, Archäologie, Philosophie, Psychologie, Sozialwissenschaft, Sachbücher.

Francke Verlag

Dischingerweg 5, 72070 Tübingen
 Programm: Sprach- und Literaturwissenschaft, Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Geschichte.

Julius Groos Verlag

Hertzstraße 6, 69126 Heidelberg
 Programm: Zeitschriften und Periodika, Allgemeine und Angewandte Linguistik, Wörterbücher, Fremdsprachendidaktik, Sonderpädagogik.

Walter de Gruyter

Genthiner Straße 13, 10785 Berlin
 Programm: Theologie, Geisteswissenschaften, Rechts- und Staatswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, »Sammlung Göschen«.

Carl Hanser Verlag

Kolbergstr. 22, 81679 München; Postfach 860420, 81631 München
 Programm: Moderne Literatur, Hanser Sachbuch, Hanser Klassiker, Filmliteratur, Geistes- und Literaturwissenschaft, Anthropologie, Akzente-Zeitschrift für Literatur und Edition Akzente. Kinder- und Jugendbuch.

S. Hirzel Verlag

Birkenwaldstr. 44, 70191 Stuttgart; Postfach 10 10 61, 70009 Stuttgart
 Programm: Fachgebiete: Physik, Chemie, Mathematik, Medizin, Geisteswissenschaften, Zeitschriften.

Max Hueber Verlag

Max-Hueber-Straße 4, 85737 Ismaning; Postfach 11 42, 85729 Ismaning
 Programm: Lehr-, Übungs-, Wörterbücher sowie Lehrmittel für den gesamten Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenen- und Weiterbildung, Schule, Universität und Beruf. Literatur und Sprachwissenschaft. Programm »Deutsch als Fremdsprache«.

Verlag Hans Huber AG

Länggass Straße 76, CH-3000 Bern 9
 Programm: Wissenschaftliche Bücher und Zeitschriften im Bereich Medizin, Psychologie, Psychiatrie, Psychotherapie und verwandte Gebiete.

Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900965, 60449 Frankfurt/Main
 Programm: Wissenschaftliche Literatur und Sachbücher zum Verhältnis Dritte Welt – Industrienationen, zu Ausländern in der BRD, Pädagogik, Ökologie, Wirtschaft- und Sozialwissenschaften, Forschungs- und Kongreßberichte.

judicium Verlag

81375 München; Postfach 70 10 67, 81310 München
 Programm: Deutsch als Fremdsprache, u. a. »Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache«, »Info DaF«, Germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft. Programmschwerpunkte: Japan und Ostasien (Sachbuch, Wissenschaft, Literatur, Sprache, Kunst), Zeitschriften.

Junius Verlag

Stresemannstraße 375, 22761 Hamburg
 Programm: Architektur, Philosophie und Politik. Reihe »Zur Einführung«, Jahrbücher.

Juventa Verlag

Ehretstr. 3, 69469 Weinheim
 Programm: Literarisches Sachbuch, Pädagogik, Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Psychologie, Soziologie, Kinder- und Jugendliteraturforschung, Gesundheitswissenschaften, Fachzeitschriften.

Ernst Klett Verlag, Edition Deutsch

Kühbachstr. 11, 81543 München
 Programm: Lehrwerke, Deutsch als Fremdsprache.

Ernst Klett Verlag

Augustenstraße 124, 70179 Stuttgart; Postfach 10 60 16; 70049 Stuttgart

Programm: Wörterbücher, Schüler- und Trainingsmaterial, Bücher zur Lehreraus- und -fortbildung, Videoprogramme.

Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung

Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn
 Programm: Pädagogik, Didaktik, Unterrichtspraxis, Erwachsenenbildung.

Verlag Peter Lang

Eschborner Landstraße 42–50, 60489 Frankfurt/Main; Postfach 94 02 25, 60460 Frankfurt/Main
 Programm: Wissenschaftliche Literatur, Reprints, Philosophie, Geschichte, Literatur- und Sprachwissenschaft.

Langenscheidt Verlag

Neusser Straße 3, 80807 München; Postfach 40 11 20, 80711 München
 Programm: Wörterbücher, Sprachwerke. Vermittlung von Fremdsprachen über die »Neuen Medien«: Video, CD, elektronische Wörterbücher und Software.

Langenscheidt Verlag Enzyklopädie

Neusser Straße 3, 80807 München; Postfach 40 11 20, 80711 München
 Programm: Lehrmaterialien und Wörterbücher für über 40 europäische, afrikanische und asiatische Sprachen.

Leske + Budrich

Gerhart-Hauptmann-Str. 27, 51379 Leverkusen; Postfach 30 05 51, 51334 Leverkusen
 Programm: Fachverlag für Schule und Hochschule, insbesondere für Sozialwissenschaften, Erziehungswissenschaften und politische Bildung.

Lincom Europa

Postfach 1316, 85703 Unterschleißheim/München
 Edition Europa

Luchterhand Verlag

Heddesdorfer Straße 31, 56564 Neuwied; Postfach 23 52, 56513 Neuwied

Programm: Fachliteratur zu Recht, Wirtschaft, Bildung, Erziehung und Soziale Arbeit.

Verlag J.B. Metzler

Kernerstr. 43, 70182 Stuttgart; Postfach 10 32 41, 70028 Stuttgart
 Programm: Literatur- und Sprachwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Romanistik, Sachbücher, Sammlung Metzler, Zeitschrift »Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, DVjs«. Internationale Zeitschrift für Philosophie (IZPh).

Verlag Günther Neske

Rotebühlstraße 77, Postfach 106016, 70049 Stuttgart

Verlag Gunter Narr

Dischinger Weg 5, 72070 Tübingen
 Programm: Geisteswissenschaften, speziell Sprach- und Literaturwissenschaften (Romanistik, Germanistik, Anglistik, Slavistik, Indogermanistik), Semiotik, Medien- und Kommunikationswissenschaften, Fachzeitschriften sowie ausgewähltes literarisches Programm.

Max Niemeyer Verlag

Pfrondorfer Straße 6, 72074 Tübingen; Postfach 2140, 72011 Tübingen
 Programm: Linguistik und Literaturwissenschaft, Germanistik, Romanistik, Anglistik, Medienwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Lehr- und Studienbücher, Monographien, Zeitschriften.

Georg Olms Verlag

Hagentorwall 7, 31134 Hildesheim
 Programm: Altertumswissenschaft, Anglistik, Germanistik, Musikwissenschaft, Orientalistik, Philosophie, Hippologie, Judaica, Kunstgeschichte, Rechtswissenschaft, Romanistik, Theologie, Volkskunde. Neue Medien: Microform, CD-ROM.

Ernst Reinhardt Verlag

Kemnatstraße 46, 80639 München; Postfach 38 02 80, 80615 München

Programm: Psychologie, Psychotherapie, Pädagogik, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Gerontologie, Geistes- und Religionswissenschaften, Zeitschriften, Uni-Taschenbücher.

Erich Schmidt Verlag

Genthiner Straße 30 G, 10785 Berlin; Postfach 30 42 40, 10724 Berlin

Programm: Philologisch-geisteswissenschaftlicher Verlagsbereich: Philologie, Linguistik, Literaturgeschichte und Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache, Philosophie, Volkskunde.

Schneider Verlag Hohengehren

Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Verlag Ferdinand Schöningh GmbH

Jühenplatz am Rathaus, 33098 Paderborn; Postfach 2540, 33055 Paderborn

Programm: Sprache und Literatur, Geschichte, Zeitgeschichte, Politik, Philologie, Philosophie, Theologie, Pädagogik, Wissenschaftliche Zeitschriften.

Societäts-Verlag

Frankenallee 71–81, 60327 Frankfurt/Main; Postfach 10 08 01, 60008 Frankfurt/Main

Programm: Standardwerke, Biographien, Reisebücher, Wirtschaftsliteratur. Hessische Mundartwerke, Beiträge zur Frankfurter Stadtentwicklung, Francofurtensien. Ratgeber.

Springer-Verlag

Heidelberger Platz 3, Postfach 311340, 10643 Berlin

Programm: Medizin, Psychologie, Pharmazie, Biologie, Mathematik, Chemie, Technik, Physik, Geowissenschaften, Umweltwissenschaften, Recht, Informatik und Computermedien. Wissenschaftliche Bücher und Zeitschriften, Videos und Diaserien. Software und CD-ROM.

Stauffenburg Verlag, Brigitte Narr GmbH

Dischinger Weg 5, 72070 Tübingen

Programm: Verlag für Wissenschaft und Sachbuch. Schwerpunkte: Sprach- und Literaturwissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Semiotik.

Franz Steiner-Verlag

Birkenwaldstr. 44, Postfach 101061, 70191 Stuttgart

Programm: Altertumswissenschaft, Kunst-, Musikwissenschaft, Alte und Neuere Geschichte, Klassische und Neuere Philologie, Orientalistik, Geographie, Ethnologie, Rechtsphilosophie, Wissenschaftsgeschichte, Naturwissenschaft, Wissenschaftliche Zeitschriften.

Uni-Taschenbücher (UTB)

Breitwiesenstr. 9, 70565 Stuttgart

Programm: Wissenschaftliche Bücher für alle Fachbereiche, Lehrbücher, Wörterbücher, kommentierte Ausgaben zu Standard-Texten, Tabellen und Formelwerke, Arbeitsbücher für Studenten.

Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer

Uni-Tech-Center, Gebäude MC, Universitätsstr. 142, 44799 Bochum

Universitätsverlag Konstanz (UVK)

Postfach 102051, 78420 Konstanz

Programm: Fachbücher für Wissenschaft und Studium: Archäologie, Geschichte, Information, Kommunikation, Journalismus, Literaturwissenschaft, Philosophie, Recht, Soziologie, Wirtschaft.

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Zentralstelle für universitäre Fort- und Weiterbildung, Postfach 3980, 55099 Mainz

Berichte und Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung; Kontaktstudium Sprachandragogik

Vandenhoeck & Ruprecht

Theaterstr. 13, 37073 Göttingen; Postfach 37070 Göttingen

Programm: Theologie, Religionspädagogik, Philosophie, Geschichte, Sprach- und Literaturwissenschaft, Altertumswissen-

schaft, Mathematik, Wirtschaftswissenschaften, Med. Psychologie und Psychotherapie

Verlag Dr. Kovac

Arnoldstr. 49, 22763 Hamburg; Postfach 50 08 47, 22708 Hamburg

Verlag Dr. H. Schubert

Garskestr. 3, 04205 Leipzig
Fachverlag für wissenschaftliche Literatur

Westdeutscher Verlag GmbH

Faulbrunnenstraße 13, 63183 Wiesbaden;
Postfach 58 29, 65048 Wiesbaden
Programm: Fachliteratur aus Soziologie,

Politik, Geschichte, Kommunikationswissenschaft, Psychologie, Sozialpädagogik, Literaturwissenschaft, Linguistik, Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen, Veröffentlichungen der Rhein-Westfälischen Akademie der Wissenschaften etc.

Winter C. Universitätsverlag

Postfach 106140, 69051 Heidelberg
Programm: Anglistik, Germanistik, Geschichte, Klassische Philologie, Kunstgeschichte, Orientalistik, Philosophie, Rechtswissenschaft, Religionswissenschaft, Romanistik, Slavistik, Sprachwissenschaft.

Über die Autoren/Abstracts

Mario López Barrios

DAAD-Stipendiat und Doktorand bei Prof. Dr. Gerhard Neuner an der Gesamthochschule Kassel, Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache. Dozent für Deutsch als Fremdsprache an der Universidad Católica de Cuyo und für Englisch an der Universidad Nacional de San Juan, Argentinien und ehemaliger Mitarbeiter des Mitte 1994 geschlossenen Goethe-Instituts in San Juan. Zur Zeit arbeitet er an seiner Dissertation über Entwicklung der Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht.

Annette Berndt

Dr.; DAAD-Lektorin an der »Terza Università degli Studi di Roma«, Italien. Forschungsgebiet: Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter.

Sylvia Bräsel

Dr. phil.; Studium der Germanistik, Geschichte, Psychologie und Pädagogik an der Universität Leipzig und Promotion über das Werk von Klaus Mann. Literaturwissenschaftliche Lehrtätigkeit an den Universitäten Leipzig, Chemnitz und Erfurt sowie Leiterin von DaF-Sommerkursen im In- und Ausland (u. a. Polen, Slowakei, Rußland). Auf Vermittlung des DAAD 1991/92 Lektorin an der Beijing Foreign Studies University/VR China und von 1992 bis 1996 Associate Visiting Professor an der Yonsei Universität in Seoul/Republik Korea. Seit September 1996 Fachberaterin für Deutsch im Auftrag des Bundesverwaltungsamtes beim Bildungsministerium der Republik Bulgarien. Forschungsschwerpunkte: Landeskunde, Literaturdidaktik, Literatur des 20. Jahrhunderts, interkulturelle Prozesse.

Johannes Harnischfeger

Geb. 1954; Studium der Fächer Germanistik, Philosophie, Kunstgeschichte und Ethnologie. DAAD-Lektor von 1988–1990 in Kenia, 1994–1996 in Nigeria, ab 1996 in Süd-Afrika.

Pauli Kaikkonen

Geb. 1949; Dr. phil., Professor für Fremdsprachendidaktik an der Universität Tampere, Finnland; Priv.-Doz. für Interkulturelles Lernen und Fremdsprachendidaktik an der Universität Oulu, Finnland. Fachbereiche: Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Kommunikation, Didaktik des DaF-Unterrichts. Forschungsprojekte: »Kultur und Fremdsprachenunterricht«; »Lerner, Curriculum und Kulturwandel«.

Dietmar Rösler

Prof. für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Zuvor Hochschullehrer am German Department des King's College London, Assistent am Fb Germanistik der FU Berlin und DAAD-Lektor am University College Dublin.

Wanna Saengaramruang

Geb. 1954 in Bangkok; Dr. phil. 1992 (Kassel). Dissertation: *Curriculare Grundlegung eines thailandspezifischen Deutschlehrwerks für den Hochschulbereich*. Seit 1979 Dozentin an der Deutschabteilung der Philosophischen Fakultät, Chulalongkorn Universität in Bangkok.

Sonja Schütz

M. A.; Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache mit den Nebenfächern

Französisch und Pädagogik an der Universität Bielefeld; 1991–1994 DaF-Kurse für Aussiedler; 1994–1995 Lektorin für Didaktik/Methodik an der Eötvös-Loránd Universität in Budapest; seit August 1996 Sprachlehrerin des Goethe-Instituts in Finnland. Die Verfasserin arbeitet an einer Dissertation über Kabarett-Texte im DaF-Unterricht.

Martina Siebke

Geb. 1966; M.A. in englischer und deutscher Sprachwissenschaft an der Universität Hannover (1993); Tätigkeiten als Journalistin, Autorin und Sprachlehrerin im In- und Ausland. Seit 1994 DAAD-Lektorin an der Universität Vilnius/Litauen. Forschungsgebiete: Tendenzen im deut-

schen Sprachbau; vergleichende Grammatik Deutsch/Litauisch/Englisch.

Enrique Huelva Unterbäumen

M.A.; 1990–1996 Studium der Fächer Deutsch als Fremdsprache, Romanistik und Geschichte an der Universität Bielefeld; 1993 Deutschlehrer an der Myungduk Foreign Language High School in Seoul (Süd-Korea), seit September 1994 freiberuflicher Verlagslektor und seit dem Sommersemester 1995 Lehrbeauftragter für katalanische Sprache und Kultur sowie für Spanisch; seit März 1996 wissenschaftliche Hilfskraft an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft an der Universität Bielefeld mit dem Ziel der Promotion.

<p>Info DaF 24, 1 (1997), 3–10</p> <p>Mario López Barrios: Wörterbuch und Textproduktion</p> <p>Teil I: Da Wörterbucharbeit als Lernstrategie im DaF-Unterricht von Lehrwerken noch nicht in zufriedenstellendem Maß angeboten wird, ist der Lehrer auf Eigeninitiative angewiesen. Es werden Übungsformen zur Erschließung der Makro- und Mikrostruktur von einsprachigen und zweisprachigen Wörterbüchern präsentiert. Erstere umfassen Übungen zur Orientierung im Wörterbuch. Die Erschließung der Mikrostruktur trägt den Bedürfnissen des Textproduzenten Rechnung und schließt die Bestimmung von orthographischen, morphologischen und syntaktischen Aspekten ein.</p>	<p>Info DaF 24, 1 (1997), 20–24</p> <p>Martina Siebke: Etymologisierung im Fremdsprachenunterricht</p> <p>Es wird erörtert, auf welche Weise Etymologie im DaF-Unterricht eingesetzt werden kann. Beispiele aus der Unterrichtspraxis mit litauischen Germanistikstudenten illustrieren die Vermittlung idiomatischer Wendungen und Lexeme anhand der Verknüpfung mit bereits bekannten Einheiten. Des weiteren werden Strategien vorgeschlagen, die den Lehrkräften die Aneignung von Etymologiekenntnissen erleichtern sollen.</p>
<p>Info DaF 24, 1 (1997), 10–19</p> <p>Mario López Barrios: Wörterbuch und Textproduktion</p> <p>Teil II: Die Bestimmung von semantischen Aspekten bei der Wörterbucharbeit ist eine wichtige Voraussetzung für die schriftliche Textproduktion. Ausgehend von den Schwierigkeiten spanischsprachiger Lerner werden Übungen zu folgenden Bereichen angeboten: Ermittlung von Wortbedeutungen in ein- und zweisprachigen Wörterbüchern, Bestimmung von Homonymen, divergenten Äquivalenzen und falschen Freunden, Synonymen und Antonymen, Wortverbindungen und stilistischen Aspekten.</p>	<p>Info DaF 24, 1 (1997), 25–50</p> <p>Enrique Huelva Unterbäumen: Abstraktionsgrad der grammatikalischen Beschreibung und Aufbau der Lernergrammatik</p> <p>Der Aufsatz setzt sich mit der Frage auseinander, ob und inwieweit der Abstraktionsgrad der grammatikalischen Beschreibung den Aneignungsprozess der inhärenten Grammatik einer Fremdsprache konditioniert. In den Grammatiken der letzten 10 Jahre werden die Ergebnisse pragrammalinguistischer Untersuchungen zunehmend berücksichtigt. Im Zentrum des Artikels steht die Frage, ob und auf welche Weise die durch die linguistische Pragmatik gewonnenen Erkenntnisse über die Sprachstruktur und den Sprachgebrauch für die Förderung und Erleichterung des Aufbaus der Lernergrammatik (als der vom Lerner internalisierten Strukturen der Fremdsprache) fruchtbar gemacht werden können. Als Demonstrationsobjekt werden die deutschen Konnektoren und und aber gewählt.</p>

<p>Info DaF 24, 1 (1997), 51–57.</p> <p>Wanna Saengamruang: Aufgabenstellung in einem thailandspezifischen Deutschlehrwerk im Hochschulbereich</p> <p>Übungen und Aufgaben in einem Sprachlehrwerk spielen eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung von rezeptiver und produktiver Kommunikationsfähigkeit. Wenn man bei der Erstellung eines Sprachlehrwerks auf die produktiven Fähigkeiten abzielen will, muß man die Aufgabenarten und damit verbunden die Sozialformen entsprechend auswählen, die diese Fähigkeiten fördern. Der Beitrag greift einen wichtigen Aspekt eines regionalen Sprachlehrwerks zur Förderung der produktiven Fähigkeiten für eine europäer Lernergruppe, hier thailändische Studenten, auf. Aus dem möglichen Spektrum von Aufgabenarten wird eine Gruppe herausgegriffen und anhand einiger Beispiele verdeutlicht.</p>	<p>Info DaF 24, 1 (1997), 69–77</p> <p>Annette Berndt: Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter. Ansätze zu einer Sprachgeragogik</p> <p>Die Praxis des Fremdsprachenunterrichtes mit Erwachsenen sieht sich seit längerem mit der Lernergruppe älterer Erwachsener konfrontiert. Obwohl älteren Lernern eine von jüngeren Erwachsenen abweichende Lernposition zugeschrieben wird, die spezielle didaktische Folgerungen nach sich zieht, blieb ein Reflex auf die Fachwissenschaft bisher aus. Eine Revision der Fremdsprachendidaktik für Erwachsene, die auf eine gesonderte Didaktik für ältere Lerner (Sprachgeragogik) hinzielt, wird grundlegend dargestellt.</p>
<p>Info DaF 24, 1 (1997), 58–68</p> <p>Johannes Harnischfeger: Berufsbezogen studieren? Germanistikstudium und Arbeitsmarkt in Nigeria</p> <p>Der Verfasser schildert in seinem Beitrag die Ergebnisse einer Umfrage unter Firmen, die an deutsch-nigerianischen Joint Ventures beteiligt sind. Ziel der Umfrage war es, Arbeitschancen für Absolventen eines Germanistikstudiums in Nigeria im Hinblick auf eine Umformulierung von Studienzielen zu eruieren. Die Resultate der Umfrage jedoch waren eher negativ. Sie ergab, daß trotz der sehr geringen Zahl von Germanistikstudenten an den nigerianischen Hochschulen die Wahl des Studienfaches Germanistik fast immer nur zweite Wahl ist und daß die Firmen in Nigeria kaum auf Absolventen in diesem Fach zurückgreifen, wobei auch für die Zukunft hierin keine Änderung erwartet werden darf.</p>	<p>Info DaF 24, 1 (1997), 78–86</p> <p>Pauli Kaikonen: Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellen Lernen</p> <p>Fremdsprachenunterricht darf nicht nur sprachsystem- und pragmalinguistisch orientiert sein. Er muß unbedingt auch den kulturellen Hintergrund der Lernenden und die Besonderheiten der Zielsprachkultur berücksichtigen. Darüber hinaus ist es sehr fruchtbar, wenn der Fremdsprachenunterricht in der Lage ist, den Lernenden Kontaktmöglichkeiten mit den Vertretern der fremden Kultur zu bieten. Darum werden in diesem Beitrag Probleme des interkulturellen Lernens bereits im schulischen Fremdsprachenunterricht diskutiert. Danach berichtet der Beitrag über einen Unterrichtsversuch, in dem zwei finnische Schulklassen der gymnasialen Oberstufe (Schüleralter 16–17 Jahre; Schulfächer Deutsch und Französisch als Fremdsprache) zwei Jahre lang unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Lernens unterrichtet wurden.</p>

<p>Info DaF 24, 1 (1997), 87–98</p> <p>Sonja Schütz: Kabarett-Texte als alternative Textsorte für den DaF-Unterricht. Zu den didaktisch-methodischen Potentialen einer bisher vernachlässigten Textsorte</p> <p>Im vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, welche Vielfalt an didaktisch-methodischen Potentialen Kabarett-Texte aufgrund ihrer spezifischen Beschaffenheit für den Unterricht mit fortgeschrittenen DaF-Lernern bereithalten. Neben einer kurzen Beschreibung des zeitkritischen Kabarettis in seinem Aufbau und seinen charakteristischen Merkmalen werden dabei vor allem Verwendungsmöglichkeiten, Auswahlkriterien, Präsentations- und Bearbeitungsformen kabarettistischer Texte herausgearbeitet sowie auch die Grenzen dieser Textsorte für den DaF-Unterricht dargelegt. Schließlich wird anhand eines konkreten Didaktisierungsvorschlages demonstriert, wie man als Lehrender mit einem Kabarett-Text im Unterricht verfahren könnte.</p>	<p>Info DaF 24, 1 (1997), 99–113</p> <p>Sylvia Bräsel: Blickwechsel. Überlegungen zur Landeskunde in einer sich verändernden Welt</p> <p>Der Aufsatz geht von der Notwendigkeit der Einordnung des Faches Landeskunde in die Bedürfnisse einer sich wandelnden Welt mit modernen sozialwissenschaftlichen und didaktischen Methoden aus. Hierzu werden neben Fachvertretern Regionalwissenschaftlicher, Politologen etc. zitiert. Als Resultat muß ein Blickwechsel eingefordert und zum Überdenken von Blickverengungen aufgefordert werden, die u. a. noch aus der Nachkriegszeit weiterwirken. Andererseits stehen schon neue Aufgaben für das Fach in einer Welt an, die von zunehmender Interdependenz und gleichzeitig von Regionalisierung und Multipolarität gekennzeichnet ist. Vorgeschlagen wird eine stärker fächerübergreifend orientierte Arbeit in Ausbildung und Lehre, die von einer didaktisch in sich stimmigen Gesamtkonzeption ausgeht. Das erfordert die Erstellung praktisch handhabbarer Lehrmaterialien, die differenzierter auch Deutschland »von Außen« betrachten und die auf die Bedürfnisse und Mentalität der »Kunden« der Landeskunde eingehen. Wachsende interkulturelle und interdisziplinäre Kompetenz sollte aus dem Gesamtgefüge einer sich wandelnden Welt als Möglichkeit und nicht Last begriffen werden. Empfohlen wird aus den Erfahrungen der Lehrpraxis in Ostasien eine problemorientierte, vielfach vernetzte, kulturell offene und didaktisch in sich schlüssige Konzeption, die Toleranz im Umgang der Kulturen nicht zur »Einbahnstraße« werden läßt.</p>
---	---