

# Info DaF

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

## Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 5

24. Jahrgang

DAAD

Oktober 1997

---

### Inhalt

---

#### Artikel

*Armin Wolff; Dietrich Eggers; Rolf Ehnert; Klaus Kirsch*  
Deutsch als Fremdsprache und der Studienstandort Deutschland. Entwicklungslinien des Faches aus der Sicht (s)eines Verbandes 559

*Inge Christine Schwerdtfeger*  
Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen 587

---

#### DaF im Ausland

*Chris F. Majari*  
Ein Blick über den Zaun: Eindrücke aus den USA vom Fremdsprachenlernen mit Hypertext und Hypermedia 607

*Tahir Bala*  
Das Germanistik- bzw. DaF-Studium in der Türkei. Probleme und Lösungsvorschläge 621

*Jolanta Żurek*  
Polnische Stereotypenbilder über Deutschland und Deutsche 625

---

#### Didaktik DaF/ Aus der Praxis

*Hi-Youl Kim*  
Die Problematik der Sprachpraxis im Fach Germanistik in Korea 640

*Jörg Meuter*  
TURBO, ein Videomagazin für Jugendliche. Zum Einsatz von landeskundlichen Videobeiträgen im DaF-Unterricht 652

*Axel Barner*  
Das Eigene als das Fremde sehen. Der »Stadtführer Bukarest« als Projektarbeit mit Studenten der Bukarester »Politehnica« 656

(Fortsetzung umseitig)

<i>Antoanita Topalova</i> »Falsche Freunde« im Klassenzimmer. Fehler beim Internationalismen-Gebrauch deutschlernender Bulgaren	661
--	-----

---

<b>Aus der Arbeit des FaDaF</b>	Rechenschaftsbericht des Vorstandes des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) für das Geschäftsjahr 1996/97	667
	Protokoll der Mitgliederversammlung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) im Rahmen der 25. Jahrestagung DaF	673
	Berichte über die 25. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vom 22. bis 24. Mai 1997	677
	Forum – Deutsch als Fremdsprache	687

---

<b>Rezensionen</b>	Mavrodieva, Ljubov; Sretkova, Anna; Stankulowa, Krystina K.: <i>Deutschland und der deutsche Alltag. Ein Landeskundeprogramm für bulgarische Schüler.</i> Bonn: Inter Nationes (Rainer Bettermann)	689
	»Für Sie gelesen« – Nachträge zur Kommentierten Auswahlbibliographie 1997	695

---

<b>Tagungsankündigung</b>	Einladung zur 26. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache	741
---------------------------	---	-----

---

<b>Über die Autoren</b>		744
-------------------------	--	-----

---

<b>Abstracts</b>		746
------------------	--	-----

---

# Deutsch als Fremdsprache und der Studienstandort Deutschland. Entwicklungslinien des Faches aus der Sicht (s)eines Verbandes<sup>1</sup>

*Armin Wolff; Dietrich Eggers; Rolf Ehnert; Klaus Kirsch*

## A) Der Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD von 1972–1989

*Armin Wolff*

### 1.0 Einleitung

Für die 25. Jahrestagung des Arbeitskreises und späteren Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache ist es sicher angebracht und richtig, Rückschau zu halten und aus der Sicht des Fachverbandes die Linien nachzuziehen, die die Entwicklung unseres Faches deutlich machen, und in Erinnerung zu rufen, mit welchen Vorstellungen, Motiven, Absichten und Zielen engagierte Fachleute für Deutsch als Fremdsprache Ende der 60er Jahre begannen, sich über das Fach Deutsch als Fremdsprache in seinem damaligen Zustand an den Hochschulen Gedanken zu machen.

An der Tatsache, daß für dieses Unterfangen vier Referenten aufgeboten wurden, mag man erkennen, daß es sich allein organisatorisch um ein merkwürdig kompliziertes Fach handelt, mit seinen Lehr- und Forschungs-

gebieten an den Hochschulen und Fachhochschulen, den Studiengängen Deutsch als Fremdsprache (als volle Studiengänge, Teil-, Aufbau, Zusatzstudiengänge in allen Varianten vorhanden), mit seinen Studienkollegs, den Aufgaben der Mittlerorganisationen im In- und Ausland (wie z. B. DAAD und Goethe-Institut), den privaten Einrichtungen, die sich der Sprachvermittlung verschrieben haben. Wir wollen es wagen, dieses vielseitige Gebäude für Sie noch einmal entstehen zu lassen und dies aus der Perspektive und unter Darstellung der Aufgaben des Arbeitskreises Deutsch als Fremdsprache und späteren Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache.

### 2.0 Das Fachstudium muß attraktiv sein, die deutsche Sprache ist es schon

Mit Überlegungen, wie das Fach Deutsch als Fremdsprache entwickelt werden sollte, wollten eben diese Fachleute schon zu Beginn der 70er Jahre ihren Beitrag dazu leisten, daß der Studienstandort Deutschland für ausländische Studienbewerber trotz der immer wieder als Hin-

<sup>1</sup> Bei diesem Beitrag handelt es sich um die vier überarbeiteten Teilbeiträge des Eröffnungsvortrages für die 25. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) vom 22. bis 24. Mai 1997 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

dernis gesehene Sprachbarriere Deutsch attraktiv bleibt. Ich sehe das – wenn Sie erlauben – aus einer anderen Perspektive: Die deutsche Sprache ist auch in den zurückliegenden Jahren nicht anders, nicht schwieriger, nicht weniger schön geworden. Wenn sie heute – mehr als früher – zum Hindernis für Studierwillige aufgebaut wird, ist dies ein Operieren am falschen Gegenstand. Oder anders: Man schlägt den Esel und meint aber eigentlich den Herrn. Was meine ich damit: In unserer internationaler gewordenen Welt – wir nennen es heute gern Globalisierung – ist auch die Konkurrenzsituation schärfer geworden. Dies bedeutet, daß nicht das vermeintliche Hindernis deutsche Sprache angegangen werden muß. Die Hochschulen müssen mit ihren fachlichen Angeboten gegenüber ausländischen Studienbewerbern wieder in die Lage kommen, sich von Studien- und Abschlußangeboten in englisch- oder französischsprachigen Bereichen positiv abzuheben oder sich mit diesen mindestens vergleichen zu können. Nur durch eindeutige Leistungsangebote in den Fachdisziplinen<sup>1</sup> und einem bereits bestehenden und anpassend auszubauenden Sprachlehrangebot Deutsch als Fremdsprache wird es gelingen, ausländische Studienbewerber an die deutschen Hochschulen zurückzuführen, die bei außergewöhnlichen fachlichen Angeboten das Hindernis Sprache – wie früher auch – nicht nur bereitwillig in Kauf nehmen, sondern Deutsch als wichtige Kultursprache gerne mit nach Hause nehmen werden. Das Fachstudium muß also (wieder) attraktiver werden, die deutsche Sprache ist es schon.

### **3.0 Warum mußte und konnte der AK-DaF gegründet werden?**

Wie hat das Ganze angefangen? Mit einer großen Windstille. Denn noch im Jahre 1970 ist im Bildungsbericht der Bundesregierung, in dem diese ihr bildungspolitisches Konzept darlegt, von Deutsch als Fremdsprache nicht die Rede, obwohl spätestens seit Anfang der 60er Jahre ein rapides Anwachsen der Zahl der ausländischen Studienbewerber und Studierenden und vor allem der ausländischen ArbeitnehmerInnen zu registrieren ist (Wierlacher 1975: 119).

Es bestand damals folgende Situation:

**3.1** Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Deutsch als einer Fremdsprache, seine Vermittlung, die Weiterentwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache, die Beschäftigung mit seiner Methodik und Didaktik, wurden einerseits von außen erzwungen durch die wachsende Zahl der ausländischen Studierenden. Sie brauchten, um hier ihr Studium erfolgreich absolvieren zu können, ausreichende Sprachkenntnisse, um möglichst rasch in den Wissenschaftsprozess der Hochschulen integriert zu werden. Hinzu kam andererseits der Zwang von innen, nämlich die wachsende Zahl der in Deutschland lebenden ArbeitnehmerInnen und ihre Familien, die bei der sozialen und sprachlichen Orientierung und Integration in die deutsche Umwelt der Hilfe bedurften.

**3.2** Deutschland ist in besonderer Weise auf internationale Kontakte angewiesen. Das Ausländerstudium, d. h. der längerfristige Aufenthalt von Ausländern zum

<sup>1</sup> Dies hat z. B. der Ministerpräsident des Freistaates Bayern, Edmund Stoiber, am 6. Mai 1997 im Rahmen einer Veranstaltung an der Universität Regensburg gefordert. In ähnlicher Weise äußerte sich der Staatssekretär im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Rudolf Klingler, anlässlich des diesjährigen DAAD-Stipendiatentreffens an der Universität Regensburg vom 9. bis 11. Mai 1997

Zwecke der Ausbildung und des Studiums an unseren Hochschulen, ist von großer Bedeutung für unser Land. Bei aller Attraktivität des deutschen Hochschulsystems und der wissenschaftlichen Studien- und Forschungsmöglichkeiten, die wir in unserem Lande haben, tun die Verantwortlichen gut daran, sich um eine bessere Kompatibilität des deutschen Bildungssystems gegenüber englisch oder französisch geprägten Bildungssystemen zu bemühen und so die immer lauter beklagte rückläufige Internationalität unserer Hochschulen zu stoppen und positiv zu wenden. Ob allerdings das verstärkte Angebot englischsprachiger Studiengänge an deutschen Hochschulen der richtige Weg ist, den der DAAD mit seinem neuesten Aktionsprogramm vorschlägt, muß man zunächst sehr kritisch sehen, und dieser Weg bedarf erst noch eines überzeugenden Beweises für seine Richtigkeit.

**3.3 Studien- bzw. Forschungswillige** haben darüber hinaus eine Schwierigkeit zu überwinden: Sie müssen sich die nötigen Sprachkenntnisse aneignen, die den Studienerfolg in vertretbarer Studienzeit garantieren. Die Angebote der Lehrgebiete Deutsch als Fremdsprache und der Studienkollegs sind daher für eine erfolgreiche Integrationsphase und für einen erfolgreichen Verlauf des Hochschulstudiums ein unverzichtbarer Bestandteil des Ausländerstudiums, den es quantitativ und qualitativ zu erhalten, zu sichern und den sich verändernden Bedürfnissen angepaßt auszubauen gilt.

»Ich sehe die Berechtigung solcher studienvorbereitender und studienbegleitender Angebote durch die Hochschulen vor allem darin, daß ja ein solcher Sprachkurs nicht ziellos angeboten wird, sondern daß im Sprachkurs eine Orientierung angelegt ist, nämlich die Ausrichtung auf ein Fachstudium«. (Hansgert Schulte 1990: 15)

Dabei muß auch eine Überprüfbarkeit der studienqualifizierenden Sprachkenntnisse nach den für ein Hochschulstudium zu setzenden Anforderungen nach einheitlichen Kriterien gegeben sein.

Die Sprache des Gastlandes, in das ein Studienbewerber oder ein Forscher gehen, spielt für den Studien- bzw. Forschungserfolg eine zentrale Rolle. Diese sprachlichen Anforderungen in bezug auf den Wissenschaftsbetrieb klar vorzugeben und zu strukturieren, mußte geleistet werden. Die vielfältig gegebenen Hochschulverhältnisse mußten in organisatorisch-administrativer und fachbezogener Hinsicht transparent gemacht und koordiniert werden. Es mußte ein Instrument gefunden werden, das Hilfestellung leisten konnte bei der Bewältigung der Eingangsvoraussetzung Sprache, und zwar in einer für alle Hochschulen möglichst vergleichbaren Weise: Ein Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache drängte sich geradezu auf.

## **4.0 Vom Arbeitskreis zum Fachverband Deutsch als Fremdsprache**

### **4.1 Die Anfänge**

Von einer großen Windstille und den Mühen, die das Fach Deutsch als Fremdsprache hatte, um auf den Weg zu kommen, war die Rede. Um so erfrischender für uns alle klingt gegen Ende der 70er Jahre die Feststellung Harald Weinrichs während der 6. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des AKDaF in Bonn beim DAAD, daß

»von einem leichten, angenehmen Rückenwind bewegt sich der Forschungs- und Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache im letzten Jahrzehnt in das Gefüge der akademischen Disziplinen hineingeschoben hat« (Weinrich 1979: 17).

Dieser leichte, angenehme Rückenwind konnte nur etwas bewirken, weil er enga-

gierte, ideenreiche Fachleute für Deutsch als Fremdsprache beflügeln konnte. Denn: Um etwas bewegen zu können, bedarf es nicht nur des frischen Windes, sondern insbesondere tatkräftiger Persönlichkeiten, die mit Initiativkraft und Umsicht Neues gestalten wollen und auch können.

In den Jahren 1971/72, nach Diskussionen insbesondere mit ebenso engagierten Leitern altehrwürdiger Akademischer Auslandsämter über den Stellenwert von Deutsch als Fremdsprache und seine organisatorische, fachlich richtige Einbindung in den Wissenschaftsbetrieb, entschlossen sich einige DaF-Lehrkräfte, das Aufgabenfeld Deutsch als Fremdsprache neu im akademischen Betrieb zu verankern (es bestand seinerzeit an den Hochschulen das Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache größtenteils als Verwaltungsreferat bei den Akademischen Auslandsämtern), und zwar möglichst als eigenständige Disziplin in der für eine qualifizierte Sprachausbildung zuständigen Fakultät der Hochschulen. Dies geschah 1972 im Rahmen der bis dahin vom Goethe-Institut durchgeführten jährlichen Tagung der Leiter der Lehrgebiete/Lektorate Deutsch als Fremdsprache. Damit war der AKDaF geboren, dessen erste Mitglieder von 1972 auf 1973 das vorbereiteten, was aus dem Unternehmen AKDaF eine gesicherte Institution werden lassen sollte.

Sich aus der mütterlich-fürsorgenden Umgebung des Goethe-Instituts lösend, brach man auf, weil man sich erwachsen genug wähnte, eigene, selbständige Wege gehen zu können, beschloß während der letzten Tagung im Hause Goethe noch das »*Strukturmodell Lehr- und Forschungsgebiet Deutsch als Fremdsprache vom 25. Mai 1972*« (Info DaF 1/1974: 11–12) und machte sich damit auf den Weg, um für das neue Unternehmen AKDaF einen väterlich-beratenden Partner zu su-

chen, der helfend, stützend und schützend zur Seite stehen konnte und wollte. Man fand ihn in Bonn beim DAAD, der aus seinem Selbstverständnis heraus den AKDaF beim DAAD in seinem Haus gerne aufnahm und ihm die notwendigen Mittel für seine Arbeit an die Hand gab und auch heute noch – unter völlig veränderten Bedingungen – bereitstellt.

»Die Unterstützung, die der DAAD dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache [...] leistet, entspringt dem Selbstverständnis des DAAD, nicht nur Förderungsprogramme für ausgewählte Gruppen von ausländischen und deutschen Hochschulangehörigen durchzuführen, sondern auch eine Gesprächsplattform zu bieten für Fragen des internationalen Hochschulaustausches, insbesondere des Ausländer- und des Auslandsstudiums«. (Schulte, Info DaF 1/1974)

Dieser AKDaF führte auf der Basis einer *Verfahrensordnung* seine Aufgaben durch und verstand sich als die auf der Jahrestagung gewählte Vertretung der *Lehr- und Forschungsgebiete DaF* der Hochschulen unter selbstverständlichem Einschluß der Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache an den Studienkollegs.

#### 4.2 Das Strukturmodell

Das Strukturmodell, mit dem man in den rauen Wind der Wissenschaftslandschaft segelte, enthält alle grundlegenden Fragestellungen, die das Fach Deutsch als Fremdsprache beschäftigen und beschäftigen müssen:

- Es wird darin die Vernachlässigung des Faches beklagt (wir sehen uns – trotz aller Fortschritte und Erfolge – immer wieder gezwungen, diese Vernachlässigung zu beklagen, weil es ja nicht nur leichte, beflügelnde Rückenwinde gibt, sondern uns immer wieder auch heftige Gegenwinde ins Gesicht blasen);
- die zentrale Aufgabe der (einzurichtenden) Lehr- und Forschungsgebiete DaF an den Hochschulen wird definiert (und wir tun auch heute gut daran, diese im-

mer wieder einmal an den tatsächlichen Gegebenheiten zu überprüfen): Integration der ausländischen Studierenden und Wissenschaftler in den gesellschaftlichen und fachwissenschaftlichen Kommunikationsprozeß, und zwar über eine angemessene, durch Forschung fundierte Sprachvermittlung;

- eingeschlossen sind hierbei geeignete Meßmethoden und Überprüfungsverfahren (bis heute ist ein zentraler Diskussionspunkt das Prüfungswesen DaF);
- und es wurden Ausbildungsaufgaben im Bereich DaF postuliert und deren Umsetzung gefordert.

### 4.3 Die Aufgaben des Arbeitskreises

Der AKDaF hat seine Arbeit im wesentlichen auf fünf Bereiche konzentriert, die bereits weitestgehend im Strukturmodell vorgegeben wurden:

#### 4.3.1 Hochschulpolitische Vertretung

Seine wichtigste Aufgabe war und ist in erster Linie eine hochschulpolitische: Die Lehrgebiete Deutsch als Fremdsprache brauchten eine Vertretung in hochschulpolitischen Fragen im Innenverhältnis zu den Hochschulen, aber auch nach außen. Er hat sich daher stets darum bemüht, gute Kontakte zu allen DaF-bezogenen Institutionen herzustellen und mit ihnen im Dialog zu bleiben. Beteiligungen an Tagungen – wie der GAL und der IDT – gehören zum selbstverständlichen Tätigkeitsfeld des AKDaF genauso wie auf Deutsch als Fremdsprache bezogene Stellungnahmen, wie z. B. 1983 die Stellungnahme zum Bericht der Bundesregierung zur Situation der deutschen Sprache in der Welt. In gleicher Weise hat sich der AKDaF bereits 1974 darum bemüht, Mitglied im Internationalen Deutschlehrerverband (IDV) zu werden, was allerdings erst 1993 realisiert werden konnte.

#### 4.3.2 Das Lehrangebot der Hochschulen

Bei allen Aktivitäten des AKDaF war zu verdeutlichen, daß die Hochschulen gerade durch ihre Lehrgebiete Deutsch als Fremdsprache und die kontinuierliche Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache einen wesentlichen Beitrag zur Vermittlung und Förderung der deutschen Sprache leisten. Sichtbarster Ausdruck dieser Bemühungen ist nach dem *Strukturmodell* die Erarbeitung des »*Rahmenplans Deutsch als Fremdsprache für ›Sprachlehrveranstaltungen vor Aufnahme des Fachstudiums‹ und für studienbegleitende Lehrveranstaltungen an den Universitäten und Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*«, der einen Orientierungsrahmen anbietet für diese Lehrveranstaltungen und sie in einer im Wissenschaftsbereich gebotenen Weise transparent macht. Er orientiert sich an den Bedürfnissen der Lerner und schafft damit Voraussetzungen, die eine Ungleichbehandlung der Adressaten möglichst gering halten sollen. Wichtig war dabei die Praxisbezogenheit unseres Faches und seine wissenschaftliche Konturierung auf breiter Grundlage in den Fachrichtungen Linguistik, Sprachlehr- und Lernforschung, Literatur- und Kulturwissenschaft, Wissenschaftstheorie und Didaktik.

Parallel dazu hat sich der AKDaF Gedanken machen müssen über eine qualifizierte und angemessene Aus- und Weiterbildung der im Bereich Deutsch als Fremdsprache tätigen Lehrkräfte. Er hat diesem Thema 1981 eine ganze Tagung gewidmet und hat »*Leitlinien der Lehrerausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache entwickelt*« (Wolff 1982: 67–76).

#### 4.3.3 Vergleichbare Prüfungsbedingungen

Der AKDaF hat erhebliche Anstrengungen unternommen, eine Annäherung und Vereinheitlichung bei den Anforderungen für die Sprachprüfung zu erreichen. Er entwickelte 1972 die »*Rahmenordnung*

für die Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNdS) für ausländische Studienbewerber an den Wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin (West)«, die am 12. Dezember 1972 von der 101. WRK beschlossen und den Hochschulen zur Umsetzung empfohlen wurde. Diese PNdS-Ordnung wurde inzwischen noch zweimal geänderten Bedingungen und Entwicklungen angepaßt, wobei für die Fassung der PNdS-Rahmenordnung 1983 und noch viel stärker bei der seit 1. Juni 1996 geltenden Rahmenordnung für die Deutsche Sprachprüfung für ausländische Studienbewerber (DSH) immer stärker darauf geachtet wurde, daß die Prüfungsanforderungen, wie sie allgemein gelten sollten, an den Hochschulen und den Studienkollegs für das Fach Deutsch als Fremdsprache in gleicher Weise realisiert werden können. Gerade mit der neuen DSH erfolgte eine Öffnung in der Weise, daß kooperativ durchzuführende DSH-Prüfungen auch im Ausland möglich sind. Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die Weiterentwicklung von Fragen des Prüfungswesens, wie sie eine von der Kultusministerkonferenz eingerichtete sog. Expertenrunde als Auftrag hat. In dieser Expertenrunde sind Lehrgebiete und Studienkollegs auf Ebene der Hochschulrektorenkonferenz zusammengeführt mit dem Goethe-Institut und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, um gemeinsam an der weiteren Vergleichbarkeit der verschiedenen DaF-Prüfungen zu arbeiten.

#### 4.3.4 Die Tagungen

Der AKDaF schuf für das Fach mit großer Hilfe durch den DAAD eine Plattform für wissenschaftliche Diskussionen. Er bereitet vor, organisiert und veranstaltet – in Zusammenarbeit mit einer jeweils gastgebenden Hochschule – seit 1973 regelmäßig die *Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache*.

Man kann sicher feststellen, daß sich die Jahrestagungen im Laufe der Jahre zu einer zentralen und für die Fachwelt unverzichtbaren Veranstaltung entwickelt haben. Dies ist nicht nur so, weil wir an den Teilnehmerzahlen zu diesen Tagungen ein meist konstantes oder sogar steigendes Interesse feststellen, dies ist vor allem deshalb so, weil der AKDaF sich von Anfang an bemüht hat, mit in der Regel vier Themenbereichen für jede Tagung Diskussionsmöglichkeiten für Grundsatzfragen zu bieten, aktuelle methodische und didaktische Fragen zur Diskussion zu stellen, Theorie und Praxis unseres Faches immer wieder einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Ergänzend richtete der AKDaF 1985 erstmals in Saarbrücken das *Forum Deutsch als Fremdsprache* ein, eine Möglichkeit, sog. graue Materialien vorzustellen. Dieses Forum DaF ist auch für unsere Fachverlage (neben der Buchausstellung im Rahmen der Tagungen) eine Möglichkeit, verlagsneue und im Entstehen begriffene Lehrbücher einer interessierten Fachöffentlichkeit erstmals zu präsentieren. Es muß hier darauf verzichtet werden, die Themenbereiche aufzulisten, mit denen sich unsere Jahrestagungen von Erlangen 1973 bis Mainz 1997 beschäftigt haben. Es wären immerhin fast 100 (natürlich sich teilweise wiederholende) Themenschwerpunkte zu nennen.

Neben den Angeboten der jeweiligen Jahrestagungen ergab sich die Notwendigkeit, Spezialthemen in Fachtagungen anzubieten und diskutieren zu lassen. Der AKDaF hat dieses Angebot von Fachtagungen, die ihre Themen oft aus den Diskussionen während der Jahrestagungen gewannen, ebenso zu einer ständigen (möglichst jährlich ein- bis zweimal anzubietenden) Einrichtung werden lassen wie die Jahrestagung selbst. Themen zur Methodik und Didaktik, zur Fachsprache, zur Phonetik, zur Literatur und Landeskunde und zu Fragen der



Prüfungen waren beispielsweise Inhalte derartiger fachlicher Angebote<sup>1</sup>.

#### 4.3.5 Die Publikationsmöglichkeiten

»Allein die Diskussion der Verfahrensordnung durch das Plenum der Jahrestagung 1973 hat gezeigt, wie wünschenswert und notwendig eine Rückkopplung des Arbeitskreises zum Plenum der Jahrestagung einerseits und zu den Lehrkräften im Bereich Deutsch als Fremdsprache andererseits ist. Die gemeinsame Aufgabe aller Lehrkräfte in diesem Bereich macht es notwendig, zur Verbesserung der Koordination und Kooperation den Informationsaustausch zwischen den einzelnen Hochschulen und den anderen in gleicher Weise betroffenen Institutionen zu verbessern«. (Wolff/Hoffmann/Rug, *Info DaF* 1/1974: 2)

Damit war die Zeitschrift *Info DaF* geboren, und zwar zunächst als Informationsblatt für den Bereich Deutsch als Fremdsprache, als Forum begründeter Meinungen und als Informationsinstrument, durch das über den weiteren Auf- und Ausbau von Deutsch als Fremdsprache berichtet werden konnte. Daß sich daraus einmal eine der wichtigsten Fachzeitschriften für Deutsch als Fremdsprache entwickeln würde, war damals noch nicht zu erkennen. Immerhin erscheint *Info DaF* bereits im 24. Jahr mit 6 Heften jährlich. Eine Besonderheit dieser Zeitschrift ist das Doppelheft 2/3 eines Jahrgangs, das – zunächst am Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache der Universität Mainz als Projekt für den Arbeitskreis entwickelt – auch heute noch von hier aus betreut wird: Gemeint ist die »*Kommentierte Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache*«. Es dürften über die Jahre hinweg ca. 3000 Rezensionen

und Besprechungen sein, die auf diese Weise für unser Fach in *Info DaF* gesammelt wurden.

Mit der Entwicklung zur Fachzeitschrift, die der DAAD in Zusammenarbeit mit dem AKDaF herausgibt, hatte sich der AKDaF unversehens seines Mitteilungsblattes beraubt. Es muß hierfür Ersatz geschaffen werden, zunächst in Form des *Rundbriefes* und seit Einrichtung der Geschäftsstelle des FaDaF in Münster in Gestalt der Informationszeitschrift *FaDaF Aktuell*.

Entscheidend für einen erfolgreichen Studienverlauf ist für ausländische Studienbewerber bei der Unterschiedlichkeit der einzelnen Hochschulangebote und bei der Vielzahl von zu bewältigenden administrativen, organisatorischen und studienrelevanten Bedingungen und Voraussetzungen, daß sie schon in ihrem Heimatland klare und überschaubare Informationen zur Verfügung haben. Für unser Fach hat sich der AKDaF gemeinsam mit dem DAAD darum bemüht, indem er in mehrfachen Auflagen die Sprachlehreangebote und die Studiengänge Deutsch als Fremdsprache dokumentiert und zuletzt die DSH-Broschüre erstellt hat.

Mit den *Materialien Deutsch als Fremdsprache* mit inzwischen 46 Heften hat sich der AKDaF/FaDaF eine Publikationsreihe geschaffen, in der seit 1975 nicht nur die Jahrestagungen dokumentiert werden und die Ergebnisse der Fachtagungen bekannt gemacht werden können. Sie dient auch als Publikationsmöglichkeit für Unterrichts- und Prüfungsmaterialien, enthält inzwischen eine Reihe von Dissertationen und Zusammenfassungen zu angefertigten Magisterarbeiten (Anlage 3).

1 Eine Übersicht über die Themenschwerpunkte der 25 Jahrestagungen und der Fachtagungen, die der AKDaF/FaDaF durchgeführt hat, ist diesem Beitrag als jeweilige Anlage beigegeben. Siehe Seite 578–582.

2 Geschäftsstelle des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache, Hüfferstr. 27/I, 48149 Münster. *FaDaF Aktuell* erscheint dreimal jährlich als Verbandszeitschrift und dient als Informationsinstrument für die Mitglieder des FaDaF.

## B) Der Fachverband Deutsch als Fremdsprache von 1989–1997

*Dietrich Eggers*

Nahezu zwei Jahrzehnte lang war der Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache ein Arbeitskreis beim DAAD. Dies hatte vor allem den Vorteil finanzieller Absicherung bei gleichzeitiger Entlastung von Sekretariatsaufgaben. Allerdings war die Feinabstimmung zwischen Arbeitskreis und DAAD nicht immer leicht, und so wuchs auf beiden Seiten die Einsicht, daß die Gründung einer Gesellschaft oder eines Verbandes die einzig sinnvolle Fortentwicklung sei.

Die Gründung des Fachverbands erfolgte 1989. Auf der Verbandsebene ergaben sich dadurch weitere Möglichkeiten der wissenschaftlichen Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit anderen nationalen Verbänden: Im Hochschulbereich mit der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, im Bereich der Lehreraus- und -weiterbildung mit dem Fachverband Moderne Fremdsprachen. Konsequenterweise führte dies dazu, daß der Fachverband Deutsch als Fremdsprache nun als selbständige, eigenständige Gesellschaft 1993 Mitglied des Internationalen Deutschlehrerverbandes wurde, was weitere Aktivitäten im Prozeß des wissenschaftlich-didaktischen Austausches auch über die Grenzen hinweg möglich werden läßt.

Der Verband öffnete sich dann auch außeruniversitären Anbietern von Deutsch als Fremdsprache gegenüber. Die Interessengemeinschaft *Qualitätskriterien Deutsch als Fremdsprache* gründete 1996 einen Verein, dessen Aufgabe es ist, Institute, die dies wünschen, durch einen neutralen Beirat überprüfen zu lassen und ihnen bei positivem Urteil für einen mittelfristigen Zeitraum ein Qualitätsmerkmal zu bescheinigen.

In diese Zeit der Umstrukturierung fiel das Ereignis der deutschen Einheit. Ein reger Gedankenaustausch setzte ein anläßlich vieler Einzeltreffen, Jahrestagungen und Fachtagungen. Die Mitgliederzahl des Fachverbands stieg sprunghaft an. Dann allerdings folgte bald die Phase, in der deutlich wurde, daß nur eine vergleichsweise geringe Zahl von Kolleginnen und Kollegen auf feste Stellen übernommen wurde und das Unwort »abgewickelt« – und dies auf Personen bezogen – machte die Runde.

Zu Beginn der 90er Jahre suchte man im Bildungssektor generell nach einer Neubestimmung. Auch der Fachverband Deutsch als Fremdsprache bezog für seinen Bereich Position und formulierte zwanzig Thesen, die 1995 als *Dresdner Erklärung* von der Mitgliederversammlung der Jahrestagung in Dresden verabschiedet wurden.

Bei diesen Thesen handelt es sich nicht um eine wissenschaftsbezogene Selbstdarstellung eines Verbandes, sondern um Einsichten und Forderungen, an deren politischer und hochschulpolitischer Umsetzung wir noch arbeiten müssen.

Die ersten fünf Thesen zielen ab auf »Die deutsche Sprache und ihre Bedeutung in der Welt«. Festgestellt wird, daß Deutsch ebenso Kultur- wie Wissenschaftssprache ist, Lehrgebiete sowohl die Kultursprache Deutsch als auch die Wissenschaftssprache Deutsch zu vermitteln haben.

»Die Deutschen sollten ein bewußteres und loyaleres Verhältnis zu ihrer Sprache entwickeln, um sie als internationale Verkehrssprache zu gebrauchen und zu institutionalisieren.«

So lautet die These zwei, und Lothar Wittmann, Leiter der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt, der diese These zitiert, fügt hinzu: »Ich möchte ergänzen: Wer die eigene Sprache verleugnet, erzeugt keinen Partner in der Welt«. In These fünf wird die Forderung erhoben,

»das Bewußtsein zu stärken, daß Deutsch eine international gepflegte Publikations-sprache und internationale Kongreßsprache ist« (Wittmann 1996: 69). Wie notwendig diese Forderung ist, belegt die Tatsache, daß anlässlich der internationalen Studentenmesse 1996 in Brüssel der Vertreter des Fachverbands laut Vorgabe des DAAD seinen Beitrag auf Englisch halten sollte, was gleichermaßen zu Protesten der Teilnehmer als auch der in Brüssel arbeitenden Simultandolmetscher führte, so daß der Kollege dann doch Deutsch sprechen konnte.

Der nächste Themenkomplex der Dresdner Erklärung befaßt sich mit der »wissenschaftlichen Forschung und Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache«. Gefordert wird:

»Bestehende Einrichtungen zur Erforschung und Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache an den Hochschulen zukunftsorientiert auszubauen und – wo sie fehlen – neu zu schaffen« (7. These).

Gefordert wird weiterhin, daß »DaF-Lehrkräfte ihrer Qualifikation entsprechend eingesetzt und [...] nach bundesdeutschen Maßstäben vergütet werden« (11. These). Zu erläutern gilt in diesem Zusammenhang, daß 60 % aller Lehrveranstaltungen im Inland über Zeitverträge durch Lehrbeauftragte angeboten werden, ein Tatbestand, der dem Industrieland Deutschland, das um eine Neubestimmung des Studienstandorts bemüht ist, zu denken geben müßte. Deswegen beziehen sich die Thesen des dritten Teils gezielt auf die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache an Hochschulen und fordern, daß die Integrationsphase, also die Phase vor Aufnahme des Fachstudiums, wie auch die Begleitphase während des Studiums flächendeckend in allen Bundesländern angeboten werden (12. These).

Die abschließenden Thesen beinhalten Forderungen an staatliche Institutionen, den »Studienaufenthalt ausländischer

Studierender« dadurch zu erleichtern, daß bürokratische, aber auch soziale und materielle Hürden beseitigt werden.

Mir kommt die Aufgabe zu, den Zeitraum 1989 bis heute zu umreißen. Somit sei auch die »Deutsche Sprachprüfung für ausländische Studienbewerber« erwähnt, die als Rahmenordnung 1996 von der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz verabschiedet wurde und bis Ende Mai 1997 von den Hochschulen umgesetzt werden muß. Diese Sprachprüfung – sie löst die seit 1972 bzw. 1983 gültige Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse ab – gewährt den Lehrgebieten und Studienkollegs einen größeren Handlungsspielraum, setzt zum anderen jedoch einen intensiven kritischen Erfahrungsaustausch zu Prüfungsaufgaben voraus, um die Gleichwertigkeit der Prüfungen zu gewährleisten. Der DAAD hat eine Broschüre über diese neue Prüfungsordnung mit mehreren Prüfungsbeispielen veröffentlicht und wird sie weltweit verteilen. Lassen Sie mich schließlich noch auf eine Entwicklung eingehen, die einem Paradigmawechsel gleichkommt. Ende der 80er Jahre begannen die ERASMUS-Programme zu greifen. Westeuropäische Studenten kamen in der Regel für zehn Monate an bundesdeutsche Hochschulen; viele konnten sofort mit Erfolg ihr Grundstudium fortsetzen, für andere waren Intensivkurse Deutsch und studienbegleitende Lehrveranstaltungen dringend erforderlich, um den Studienerfolg nicht zu gefährden. Im akademischen Jahr 1996 wurden an der Universität Mainz 650 ERASMUS-Studenten immatrikuliert, von denen etwa die Hälfte an Sprachlehrveranstaltungen Deutsch als Fremdsprache teilnahm. Dieser sprunghafte Anstieg stellte uns – wie auch viele andere Lehrgebiete – vor schwer lösbare Probleme, zumal auf Grund der geringen Verweildauer diese Gruppe nicht in die

auf die Sprachprüfung vorbereitenden Kurse integriert werden konnte.

Was bedeutet diese Entwicklung für die Lehrgebiete Deutsch als Fremdsprache? Sie müssen – wie auch bisher – ausländische Studierende während der sprachlichen Integrationsphase auf die Deutsche Sprachprüfung vorbereiten, zum anderen muß ein Kurssystem für europäische SOKRATES-Studenten, wie das Programm ab 1997 heißt, ab 1998 gehören auch Studierende der MOE-Staaten dazu, konzipiert und angeboten werden, ein Kurssystem, das auf Grund der vorgegebenen Programmstruktur andere Komponenten ausweisen muß. Das Kursangebot für SOKRATES-Studenten muß sich sowohl auf Deutsch als Kultur- als auch auf Deutsch als Wissenschaftssprache erstrecken. Wegen der zeitlichen Begrenztheit müssen Lehrgebiete Sprachlehrkerne erarbeiten, die zu sprachstandsangemessenen fachorientierten Sprachmodulen spezifiziert werden können. Sprachmodule müssen auf Vernetzbarkeit hin angelegt sein und die Nutzung interaktiver Medien mit einbeziehen. Während ihres Aufenthalts in Deutschland sollte es SOKRATES-Studenten ermöglicht werden, unterhalb der DSH-Ebene ein Universitätszertifikat Deutsch zu erwerben.

SOKRATES-Partner sollten bei der Erstellung des Studienplans studienbegleitende Sprachlehrveranstaltungen mit berücksichtigen. Bei der Vergabe von Kreditpunkten – dies wird in Deutschland nicht nach dem anglo-amerikanischen System, sondern nach Kriterien des Arbeitsaufwandes und Arbeitsvolumens erfolgen – ist darauf zu achten, daß die Partnerhochschulen innerhalb des Anrechnungssystems ECTS (European Credit Transfer System) Anrechnungspunkte vorsehen. Wenn dies geschieht, aber nur dann, hat die deutsche Hochschule die Pflicht, diese Lehrveranstaltungen anzubieten, was für die Lehrge-

biete Chance und Herausforderung zugleich bedeutet.

Die Lehrgebiete Deutsch als Fremdsprache müssen, wie dies z. B. in Mainz der Fall ist, in den SOKRATES- und ECTS-Gremien vertreten sein, um an diesen Veränderungen mitwirken zu können.

Wir müssen – jenseits des kommerziellen Marktes – ein modulares System von Sprachlehrmaterialien erstellen, ein Projekt, das der Fachverband koordinieren sollte, denn es kann nur hochschulübergreifend angegangen werden.

Wir brauchen gezielt ausgebildete Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer, die nicht nur Allgemeinsprache, sondern vor allem fächerübergreifende und fachbezogene Wissenschaftssprache vermitteln können. Wir benötigen für diesen Aufgabenbereich dringend Stellen; denn die Teilnehmerzahl hat sich verdoppelt, während in anderen Fächern ein Rückgang von Studentenzahlen festzustellen ist. Und, falls kurzfristig nicht mit Stellen zu rechnen ist, benötigen wir erhebliche Finanzmittel, um durch ein adäquates Sprachlehrangebot den Veränderungen im Hochschulbereich gerecht zu werden.

Die Kultusministerkonferenz hat sich in dem im März 1997 erschienenen Papier »Hochschulen und Hochschulpolitik vor neuen Herausforderungen« zur Standortfrage Deutschland geäußert, auch zur Studiensituation, zur modularen Struktur des Lehrangebots, zum Credit-Transfer-System. Diese Bereiche sollten in der Tat rasch geklärt werden, damit »deutsche Hochschulen für ausländische Wissenschaftler und Studenten attraktive Orte wissenschaftlicher Tätigkeit« bleiben oder es wieder werden (KMK Dokumentation 3/1997: 3).

Die Seitenhiebe, die bei der Frage des Studienstandorts Deutschland auf die Lehrgebiete niedergehen, empfinde ich als unnötig. Weder ist Deutsch so viel schwerer zu lernen als eine andere Spra-

che, noch wurde durch die Rahmenordnung für die Deutsche Sprachprüfung eine zu hohe Hürde geschaffen (wir können nachweisen, was geschieht bzw. nicht geschieht, wenn Studierende mit geringer Sprachkompetenz in Vorlesungen sitzen oder an Seminaren teilnehmen), auch ist aus der Sicht der Sprachlehrforschung und der Fremdsprachendidaktik Deutsch so gut wie jede andere moderne Fremdsprache zu vermitteln, noch sind es die Lerninhalte selbst, die so abschreckend wirken könnten. Hier irrt der Präsident des DAAD, wenn er, wie kürzlich, gegenüber einer überregionalen Zeitung, die ihn wörtlich zitiert, sagt: »Wer bei uns im Grundstudium Physik belegen will und den Abschluß in seinem Heimatland erwerben will, muß nicht unbedingt die Meerseburger Zaubersprüche im Original lesen können«. (Berchem, SZ Nr. 15, 20.1.1997: 34)<sup>1</sup>. Recht hat er, nur liegt er in der Sache falsch, denn die Lehrgebiete vermitteln kein Althochdeutsch. Bei der Diskussion über das Aktionsprogramm des DAAD zur Förderung von Ausländern an deutschen Hochschulen sollte der Fachverband kritischer Partner bleiben, was den Bereich »Hilfen zur Bewältigung der sprachlichen Anforderungen« betrifft.

Unser aller Anliegen sollte die Pflege des Ausländerstudiums sein, das ja gesetzlich verankert ist. So heißt es z. B. in § 2 des Hochschulgesetzes von Rheinland-Pfalz:

»Die Hochschulen fördern die internationale, insbesondere die europäische Zusammenarbeit im Hochschulbereich und den Austausch zwischen deutschen und ausländischen Hochschulen; sie berücksichtigen die besonderen Bedürfnisse ausländischer Studierender.« (Universitätsgesetz §2(6): 14)

## C) Einige (persönliche) Anmerkungen zu den Studiengängen Deutsch als Fremdsprache

*Rolf Ehnert*

1972 wurde, nach zahlreichen konzeptuellen Überlegungen, nach viel inneruniversitärem Widerstand auch, in *Heidelberg* ein wohlbegründeter Studiengang Deutsch als Fremdsprache eingerichtet, zu dem aber bis heute nur Ausländer zugelassen werden.

Bitte erlauben Sie mir eine kurze autobiographische Bemerkung; ich denke, daß ich gerade auch wegen meines Werdegangs eingeladen wurde, hier zu den *Studiengängen Deutsch als Fremdsprache* Stellung zu nehmen:

Nach zwei Jahren als *assistant* in Frankreich war ich neun Jahre lang Lektor an einer finnischen Universität, hatte aber schon vorher, während des Studiums, ausländische Studierende, zunächst – aus dem Rückblick – sehr dilettantisch, und dann schon ein wenig kompetenter ausländische Kinder und Jugendliche unterrichtet. Als ich 1975 nach Deutschland zurückkehrte, mit 15jähriger Erfahrung in einem »Beruf«, den ich nie erlernt hatte, war es schon verwunderlich, daß sich seit der Einrichtung des Heidelberger Studiengangs in Sachen Ausbildung von DaF-Lehrkräften nichts getan hatte. (In der DDR sah das ja anders aus.) So begann der damalige Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache (AKDaF) mit seiner Bonner Jahrestagung diesbezügliche Überlegungen, die langsam aufkeimten, zu beobachten und voranzutreiben. 1976 stellte ich an meiner Universität einen Antrag auf die Einrichtung eines Magisterstudiengangs, der 1979 anlaufen

1 Zitiert aus einer Glosse: »Campus: Überflüssige Zaubersprüche«, in: *Süddeutsche Zeitung* Nr. 15 vom 20.1.1997, 34.

konnte. Unmittelbar danach übernahm Harald Weinrich den Lehrstuhl an der Münchener Universität.

Seither ging die Entwicklung schnell voran: Es wurden *Voll- und Teilstudiengänge*, Lehrstühle geschaffen. Nach den letzten Bestandsaufnahmen von 1994 (Henrici/Koreik) existieren bei 19 Vollstudiengängen (nach Krumm 1994: 13) 18 Lehrstühle. Studiengänge, die, mit einigen Varianten, den Namen *Deutsch als Fremdsprache* tragen, gibt es lediglich sechs: Bayreuth, Bielefeld, Heidelberg, Jena, Leipzig, München. In Bremen gibt es einen Lehramtsstudiengang. Die übrigen 13 betten Deutsch als Fremdsprache in einen anders benannten Studiengang, oft in einen germanistischen, ein. Daneben gibt es 31 Aufbau-, Ergänzungs-, Erweiterungs- oder Zusatzstudiengänge, zusammen also 50 Studiermöglichkeiten.

Trotz der temperamentvollen Auseinandersetzung um die Konzeption des Faches, gerade in den allerletzten Jahren, hat sich seit Heidelberg, Bielefeld und München nichts wesentliches daran geändert, daß die Inhalte des Studiums, wie bei anderen Fremdsprachenphilologien auch, linguistische, landeskundliche und literaturwissenschaftliche, literaturgeschichtliche sind. Sie gruppieren sich, mit unterschiedlichen Gewichtungen, um den meist lehr-/lernwissenschaftlichen Kern der Lehre und Forschung. Gerade weil die Diskussion so rege ist, durch eine Reihe von Beiträgen in der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache*, eine Monographie (Henrici/Koreik) und zwei Themennummern der Zeitschrift *Germanistische Linguistik* wohl dokumentiert und leicht zugänglich ist, will ich über die unterschiedlichen Standpunkte hier nichts sagen. Vielmehr möchte ich versuchen, mit wenigen Sätzen eine kleine Bilanz zu ziehen über die Leistungen des Faches, und in Form eines Ausblicks ge-

genwärtige Schwierigkeiten und daraus resultierende Aufgaben skizzieren.

Die frühen Arbeiten zur Konstitution des Faches z. B. von Dietrich (1975), Wierlacher (1975), Weinrich (1979) sind dabei ebenso zu nennen wie die Etablierung einer *Lehrwerkforschung* (*Mannheimer Gutachten*), die Entwicklung von *Übungstypologien, Prüfungen und Prüfungsordnungen*. Es entstehen neun *Einführungen* in das Studium, das *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, zwei umfassende *Handbücher*, eine kaum mehr zu überblickende Fülle von *Lehrbüchern und Lehrmaterialien*, vier bedeutende *Zeitschriften*, eine sonst wohl nirgendwo existierende kommentierte *Jahresbibliographie von Neuerscheinungen*, eine umfangreiche Diskussion über Fachsprachen – ich beschränke mich auf nur dieses – und eben eine fundierte, theorie-praxisgeleitete, anwendungsbezogene, mit intensiven Praktika verbundene Ausbildung von inzwischen zahlreichen Lehrkräften.

Es kann nicht genug betont werden, wie wichtig für diese Ausbildung die Verzahnung mit der Sprachlehre ist, mit den PNdS/DSH-Sprachlehrangeboten an den Universitäten und den Volkshochschulen, für Aussiedler und anderswo: Hospitations- und Praktikumsmöglichkeiten für die Studierenden, die ihrerseits Tutoren für die ausländischen Studienbewerber sind, die wiederum als Probanden der Spracherwerbsforschung zur Verfügung stehen und als lebendige Vertreter ihrer jeweiligen Kulturen die Internationalität und Interkulturalität des Faches garantieren. Aus dem gleichen Grunde ist es auch so wichtig, daß möglichst viele ausländische Studierende in den Studiengängen eingeschrieben sind. Betrachtet man die Ausschreibungstexte des DAAD für Lektorate, so ist seit vielen Jahren Unterrichtserfahrung eine Voraussetzung für die Bewerbung. Schaut man sich die Voraussetzungen für die einzelnen Lektorate und die Aufgabengebiete

näher an, so entdeckt man nahezu immer eine kaum erklärbare Diskrepanz:

*Aufgaben:* Sprachunterricht, Übersetzungsübungen, Landeskunde.

*Voraussetzungen:* Studienabschluß in Germanistik im Hauptfach; Lehrerfahrungen in DaF.

*Aufgaben:* Fremdsprachendidaktik, Übersetzung, Computerlinguistik, Landeskunde.

*Voraussetzungen:* Studienabschluß in Germanistik im Hauptfach (Schwerpunkt: Linguistik).

*Aufgaben:* Sprachunterricht, Fachsprache Wirtschaft, Landeskunde.

*Voraussetzungen:* Studienabschluß Germanistik (DaF)

(Ausschreibungen für 1996)

Ich frage: Welche Germanistin, welcher Germanist hat in seinem Studium etwas erfahren über *Fremdsprachenunterricht*, *Übersetzungstheorie* und *-technik*, *Translatorik* (was zugegebenermaßen in den DaF-Studiengängen auch kaum vorkommt), *Landeskunde*, *Fachsprachen* und *Wirtschaftswissenschaften*?

Das Fach Deutsch als Fremdsprache hat sich im Bewußtsein der sog. Auslandsgermanistik, von löblichen Ausnahmen abgesehen, kaum durchgesetzt. Griechenland erkennt die deutschen Magisterabschlüsse nicht an. Es besteht weiterhin die Vorstellung, eine Lektorin, ein Lektor könne nur ein Germanist sein, in der Mehrzahl der Fälle sogar mit literaturwissenschaftlicher Schwerpunktbildung. Die Zentralstelle für das Auslandschulwesen/die Kultusministerkonferenz entsendet keine Magister nach Mittel- und Osteuropa usw.

Hinzu kommt die mißliche Stellensituation, die fehlende soziale Absicherung, ja bereits Probleme mit der Berufsbezeichnung: *Fremdsprachenlehrerin*, *Dozentin für Deutsch als Fremdsprache*...? Nach wie vor

scheinen höchstens ein Drittel aller in dem weiten Unterrichtsfeld Tätigen feste Stellen zu haben. In manchen Ländern werden die gut ausgebildeten Fachkräfte als bedrohliche Konkurrenz der einheimischen Lehrenden empfunden.

Dabei sind die Anforderungen dank der bekannten weltweiten Veränderungen etwa gegenüber meiner Lektorentätigkeit vor 25 Jahren in Finnland gestiegen insofern, als sowohl neue Kenntnisse und Fertigkeiten, aber auch Eigenschaften und Fähigkeiten notwendig geworden sind – und die AbsolventInnen der Studiengänge erfüllen sie!

Trotz dieser Professionalisierung sieht die Situation für Studienabgänger so aus wie geschildert. Aus Briefen von Absolventinnen:

»Im allgemeinen muß ich zugeben, daß die Perspektiven für DaF-AbsolventInnen meines Wissens nicht besonders gut sind. Kleine Honorarverträge und Unsicherheit sind an der Tagesordnung. Aufgrund der sozialen Kürzungen, die die Regierung anstrebt, werden immer weniger Gelder für den Unterricht mit Ausländern ausgegeben. Das bekomme ich jetzt sehr deutlich zu spüren, denn ich arbeite für den Sprachverband, der bereits sehr drastisch zu kürzen versucht.

Außerdem werden ständig neue Leute aus den unterschiedlichsten Berufen für den Deutschunterricht mit Ausländern rekrutiert. Das habe ich während einer Fortbildung im Goethe-Institut gehört. Sogar Leute, die nur das Abitur haben, werden zu DeutschlehrerInnen fortgebildet. Das trägt meiner Meinung nach zu einer Verminderung des Ansehens dieses Faches bei. Vielleicht sollte man den wissenschaftlichen Charakter des Studiums mehr betonen, Didaktik und Sprachlehrforschung stärker miteinander verbinden. Außerdem sollte Deutsch als Fremd-/Zweitsprache an den Schulen angeboten werden, das würde viele Vorteile mit sich bringen, vielleicht sollte man sich mehr in diesem Bereich engagieren. In Nordrhein-Westfalen würde vielleicht so ein Engagement Früchte tragen.

Ich denke, als DaF-Absolventin ist es ziem-

<i>Was man „mitbringt“</i>	
<p>„Allgemeinbildung“ „Leserpersönlichkeit“ politisch interessiert Steckenpferd(e)</p> <p><b>Fremdsprachenkenntnisse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grammatik</li> <li>• Linguistik</li> <li>• „Kultur“</li> <li>• Literatur</li> <li>• Medien</li> <li>• Fachsprachen</li> </ul>	<p><b>Bereitschaft und Fähigkeit</b>, sich immer neu zu orientieren, ins Ausland zu gehen</p> <p><b>Interesse an anderen:</b> Neugier, Empathie, Toleranz</p> <p style="text-align: center;"><b>DaF-LehrerInnen als KulturmittlerInnen</b></p> <p style="text-align: right;"><b>Lernorganisationen</b></p> <p style="text-align: center;"><b>„Pädagogik“ Fremdsprachenlehr-/ lernforschung Lernpsychologie</b></p>
<i>Was man „erwirbt“</i>	

lich schwierig, eine Stelle zu finden, die mit diesem Beruf in Zusammenhang steht.«

»Seit ersten Januar diesen Jahres arbeite ich als freie Lektorin an der Universität ... Die Aufgabenbereiche: Hörverstehen, Sprechtraining, Wirtschaftsdeutsch, Anfängerkurse für Nicht-Germanisten, Telefonkonversation. Die Bezahlung entspricht meiner vorherigen Arbeit [2000 DM netto, RE], wobei letztere aber nur 15 Stunden à 60 min umfaßt (plus Vorbereitungszeit, Erstellung von Skripts, Aufnahme von Fernsehsendungen...).

Eine interessante Tätigkeit, die aber leider aufgrund einer französischen Regelung auf zwei Jahre begrenzt ist. Nach Ablauf dieses Limits ist auch keine neue Anstellung an einer anderen Universität möglich. Einzige Chance: ein über den DAAD vermitteltes Lektorat – eine Hürde, die ich trotz meiner Abschlußnote (1,0) bisher nicht zu überspringen vermochte. Ein Grund für das bisherige »Scheitern«: fehlende Literaturkenntnisse meinerseits und unzureichende Toleranz gegenüber »neuen« didaktischen Ansätzen von seiten des französischen Auswahlgremiums. Es gilt eben, die Tradition des französischen Bildungssystems zu respektieren (auch in meiner aktuellen Tätigkeit), was zuweilen allem bisher Gelernten und selbst Entwickelten widerspricht.«

»Bisher habe ich leider keinen festen Job gefunden. Ich halte mich mit diversen Honorar- und Aushilfsjobs (DaF-Unterricht und auch anderes) über Wasser. Ich habe mich zwar recht viel beworben (überregional, allerdings nicht im Ausland), aber bislang ohne Erfolg. Ich bin noch nicht mal eine Runde weitergekommen.

Inzwischen überlege ich, eine andere Ausbildung zu machen, da meine derzeitige Qualifikation offensichtlich völlig unbrauchbar ist. Dies ist allerdings finanziell recht schwierig, da man als Hochschulabsolventin durch alle Maschen des sozialen Netzes fällt.

Im Moment bin ich der Ansicht, daß der Studiengang DaF in bezug auf unsere Berufsaussichten nicht funktioniert – leider.«

Die Curricula müssen ständig überdacht und nach Möglichkeit angepaßt, die Fächerkombinationen müssen noch erweitert werden.

Absolventen werden wie die nahezu aller anderen Fächer in eine Berufswelt entlassen, die dem herkömmlichen Bild in nichts mehr entspricht. Der Hamburger Freizeit- und Zukunftsforscher Horst W. Opaschowski stellte kürzlich fest:

»... *Das Normalarbeitsverhältnis stirbt.* Schon heute leisten mehr als zwei von fünf Beschäftigten (43,5%) regelmäßig oder gele-



gentlich Schicht-, Nacht- und Wochenendarbeit. Und jedes dritte Arbeitsverhältnis in Deutschland dauert kein ganzes Jahr, garantiert also auch kein kontinuierliches Einkommen mehr. Immer mehr Personen sind in Teilzeitverhältnissen beschäftigt oder gehen einer sozialversicherungsfreien Beschäftigung nach.

Die Arbeit für die *Fulltime-Jobber* wird immer intensiver und konzentrierter, zeitlich länger und psychisch belastender, dafür aber auch – aus der Sicht der Unternehmen – immer produktiver und effektiver. Dieser Minderheit der Fulltime-Jobber steht in Zukunft die Mehrheit der Gelegenheitsarbeiter mit schlecht bezahlten Teilzeit- und Mehrfachjobs gegenüber, die sich fast ein ganzes Leben lang mit dem Phänomen der Unterbeschäftigung und Unterbezahlung arrangieren müssen.« (Unveröffentlichter Vortrag vor der Handwerkskammer Bielefeld)

Epilog: Am Rande der Tagung wurde mir vorgeworfen, daß ich die Studierenden eines bestimmten Aufbaustudienganges bitter enttäuscht habe.

## **D) Ausländerstudium in Deutschland im Wechselspiel von Angebot und Nachfrage**

*Klaus Kirsch*

Es gehört zur Redekultur solcher Veranstaltungen wie dieser, daß man sich feiert oder feiern läßt, Verdienste und Leistungen Revue passieren läßt und sich gegenseitiger Zustimmung in der – womöglich noch besseren – Fortsetzung des Erreichten versichert. Erlauben Sie mir einen prosaischeren Beitrag zu diesem Anlaß, und gestatten Sie mir einige Überspitzungen, die kritische Absicht und Kürze meines Beitrages nahelegen.

Aus einer bildungspolitischen Nische und hochschulspezifischen Marginalie – will mir scheinen – ist das Ausländerstudium seit wenigen Jahren ins Licht einer breiteren Öffentlichkeit getreten. »End-

lich, richtig«, möchte man applaudieren, wenn nicht die Motive dieser Öffentlichkeitsverstärkung – pädagogisch gesprochen – extrinsisch anmuten würden. Schauen Sie mit mir auf die Sprache der »Reformpapiere«:

Die gemeinsame Erklärung der Regierungschefs von Bund und Ländern zur Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland vom Dezember 1996 stellt fest, »[...] in Deutschland ausgebildete Entscheidungsträger sind angesichts zunehmender Globalisierung in Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft zentrale Mittler und Kooperationspartner«.

Die »internationale Konkurrenz« und Stand der Lehre und Forschung an deutschen Hochschulen habe zu einer Einbuße an Attraktivität bei *dynamischen Schwellenländern Asiens und Lateinamerikas* geführt.

Die Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen sei zentrale hochschulpolitische Aufgabe. »Der Ausländeranteil von 4,1 % an den Studierenden in der BRD [...] ist steigerungsfähig.« »Marketing [...] im Ausland«, »regelmäßige Präsentation deutscher Hochschulen auf Fachmessen und Tagungen im Ausland müssen von Bund und Ländern unterstützt werden«. Im Bericht der Kultusministerkonferenz vom 18.11.96 wird immerhin, bei den »Wettbewerbsfaktoren« des Studienstandortes, die »deutsche Sprache als Grundlage für Wissensvermittlung an deutschen Hochschulen« genannt. Die AG »Bewertung« der KMK schreibt am 11./12.03.97, »Überlegungen zum ›Standort‹ Deutschland seien nicht allein ausschlaggebend [...] für die Höherbewertung« ausländischer Bildungsnachweise.

Die Wortwahl dieser Zitatelese mit fachspezifischer Terminologie der Wirtschaft legt den Verdacht nahe, daß wirtschaftliche Interessen fast wichtiger zu sein

scheinen als sachbezogene Reforminteressen. Ist vielleicht das eherne Marktgesetz von Angebot und Nachfrage, in unserem Falle die mangelnde Nachfrage nach Studienplätzen durch potentielle Kundenländer, Motiv einer Studienreform? Nicht von ungefähr werden die Wachstumsregionen Südasiens und Lateinamerikas immer wieder hervorgehoben, deren künftige Eliten man an deutschen Hochschulen ausbilden möchte. Es geht bei der Reform des Ausländerstudiums offenbar nicht um ausländische Studenten schlechthin, sondern um die bestimmter Weltregionen; nicht um alle Zielgruppen, sondern um die Eliten; nicht um Studienanfänger – wie andere Papiere belegen –, sondern vor allem um Graduierte und Postgraduierte. Diese ausländischen Studenten sollen der BRD Gewinn bringen, aber möglichst wenig kosten. Sprachausbildung und Studienvorbereitung in Deutschland sollen möglichst minimiert werden; denn die überproportional langen Studienzeiten in Deutschland sollen zunächst einmal dadurch verkürzt werden, daß der direkte Hochschulzugang für ausländische Studenten erweitert wird und die Sprachausbildung in Deutschland verkürzt wird, wie aus der AK ›Bewertung‹ der KMK zu hören und in einem ihrer Papiere zu lesen ist.

Daraus läßt sich unschwer erkennen, daß diese Reformankündigungen nicht alle Fragen beantworten, sondern viele Fragen nach Zielen und Chancen des Ausländerstudiums in Deutschland offen lassen:

- Sind die gewünschten Eliten ausländischer Studienbewerber durch Liberalisierung der Studien- und Sprachvorbereitung nach Deutschland zu lenken?
- Genügt das Angebot an Deutschkursen im Ausland den quantitativen und qualitativen Erfordernissen einer Studienvorbereitung?

- Wie steht es um die Realisierung der Studienvorbereitung im Ausland, wenn Goethe-Institute geschlossen werden, deren Zertifikate aber andererseits obligatorische Voraussetzung für die Erteilung von Studentenvisa sind?
- Sind die Sprachkurseangebote an deutschen Hochschulen ausreichend?
- Sind die bisherigen studienbegleitenden Maßnahmen der Hochschulen geeignet, das Ausländerstudium in Deutschland attraktiver zu machen?
- Sind internationale Titel, kürzere Ausbildungszeiten, englischsprachige Studienanteile ausreichende Zielsetzungen einer Reform des Ausländerstudiums in Deutschland?
- Wo bleiben bei diesen Reformüberlegungen die Inhalte, Studienorganisation, die Lehr- und Prüfungsverfahren?

Lassen Sie mich bei meinen kritischen Fragen bitte auch das eigene Denken und Handeln nicht ausnehmen und auf seine Sachdienlichkeit und Reformtauglichkeit befragen.

- Ist eine einheitliche Rahmenordnung eine Garantie auch für einheitliche Anforderungen und Standards?
- Haben nicht Teilnehmerzahlen – die Betonung liegt auf *Zahlen* – auch für Sprach- und Vorbereitungskurse an den Lehrgebieten und Studienkollegs eine Bedeutung sui generis, weil Zahlen über Stellen und Stellen über Finanzmittel entscheiden?
- Beeinflussen nicht oft auch hier Kriterien von Angebot (an Bewerbern) und Nachfrage (nach Bewerbern) Anforderungsniveau und Bewertungsspielräume?
- Ist sprachliche Vorbereitung der jetzigen Art noch die sachgerechte Vorbereitung auf ein Fachstudium von kürzerer Dauer als bisher?

Die Fragen zu reformrelevanten Problemen lassen sich fortsetzen.

Der Sinn dieser Sequenz könnte sein, vor kurzschlüssiger, monokausaler Problem-

bewältigung zu warnen. Wenn jetzt in Gremien wie Rektorenkonferenz, Konferenz der Ministerpräsidenten, der KMK, der Bundesregierung nach Lösungen gesucht wird, um das Ausländerstudium in Deutschland attraktiver zu machen, ist dies zunächst uneingeschränkt zu begrüßen. Wenn aber – wie es aus diesen Gremien raunt – die Lösung der Probleme vor allem in formalen, administrativen Maßnahmen gesehen wird und die Sachkriterien aus dem Blick geraten sollten, dann wird dem Ausländerstudium in Deutschland ein fragwürdiger Dienst erwiesen.

Ein Reformhandeln, das z. B. durch Änderung der Zeugnisbewertung, durch Analogie der Schuljahre, Wochenstunden und durch die damit gegebene Vermehrung der Bewerberzahlen für den deutschen Hochschulzugang, durch formale Angleichung an internationale Studienpraxis die Probleme des Ausländerstudiums zu lösen glaubt, erinnert an das »Reformhandeln« nach dem sogenannten »Sputnikschock« vor über 30 Jahren. In der damaligen oft nur quantitativen Mobilisierung der Bildungsreserven durch formales Reformhandeln scheinen noch heute viele Probleme der Hochschulen begründet. Es ist keine Therapie von Symptomen, sondern im Sinne unserer Arbeit und unter unserer selbstkritischen Mitarbeit eine Reform an Haupt und Gliedern nötig!

Ich wünsche mir und uns allen, daß wir den Mut haben mögen, das Ausländerstudium nicht nur nach Marktgesetzen, sondern Reformen inhaltlicher, sachdienlicher Art mit langem Atem zu fördern.

### Literatur

Albers, Hans Georg; Herwig, Oliver; Tazzer, Harald (Zusammenstellung): »Deutsch als Fremdsprache an außeruniversitären Institutionen in Deutschland«. Hrsg. vom Deutschen Akademischen

Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Bonn: DAAD, 1994 (2. Auflage 1996).

Beier, Rudolf; Möhn, Dieter: »Fachsprachlicher Deutschunterricht. Vorüberlegungen zu einem ›Hamburger Gutachten‹ über fachsprachliche Lehr- und Lernmaterialien des Deutschen als Fremdsprache«. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 8 (1982), 287–321.

*Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. Hrsg. vom Deutschen Volkshochschulbund und Goethe-Institut. Frankfurt a. M. 1977.

*Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. Hrsg. vom Herder-Institut Leipzig. Seit 1991 München: Langenscheidt.

*Deutsch als Fremdsprache. Die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)*. Hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Bonn: DAAD, 1997.

*Dresdner Erklärung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache zur Zukunft des Deutschen als Fremdsprache*. Fachverband Deutsch als Fremdsprache, *fadaf dokumente* 1, Münster 1995 (zu erhalten bei der Geschäftsstelle des FaDaF).

Dietrich, Rainer: »Ein Studium und einige Fragen«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 1 (1975), 142–148.

Dietrich, Rainer; Heuer, Fritz: »Deutsch als Fremdsprachenphilologie. Das Heidelberg Modell«, *Die Unterrichtspraxis* 2 (1975), 54–62.

Eggers, Dietrich: »Zur Neukonzeption des Sprachlehreangebots Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen auf Grund veränderter Anforderungsprofile«, *Germanistische Linguistik* (erscheint 1997).

Ehnert, Rolf (Hrsg.): *Einführung in das Studium des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Handreichungen für den Studienbeginn* (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 1). 2. Auflage Frankfurt a. M.: Lang, 1989.

Ehnert, Rolf (Zusammenstellung): »Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Studienführer«. Hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst. Bonn: DAAD, 1988.

- Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts.* Hrsg. vom Vorstand des Goethe-Instituts und Peter Bimmel, Hans-Jürgen Krumm, Gerhard Neuner. München: Klett Edition Deutsch.
- Für Sie gelesen: Kommentare und Rezensionen zu über hundert Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache* (Nr. 2/3 eines jeden Jahrgangs von *Info DaF*).
- Glück, Helmut; Schmöe, Friederike: *Vademecum Deutsch als Fremdsprache* (Dr. Rabes Hochschulschriften 1). Bamberg 1995.
- Handbuch Deutsch als Fremdsprache* (hrsg. von Heinrich Aust, Lutz Götze, Gerhard Helbig u. a.): Berlin; New York: de Gruyter (in Arbeit).
- Henrici, Gert: *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)* (Studienbücher zu Sprach und Literaturdidaktik 4). Paderborn: Schöningh, 1986.
- Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. 2 Bde. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1994.
- Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du?* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1994.
- Heyd, Gertraude: *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. 2. Auflage Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1991.
- »Hochschulen und Hochschulpolitik vor neuen Herausforderungen«. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 28.2.1997. Dokumentation Nr. 3/1997, 14. März 1997. Hrsg. von der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin; Bielefeld; München: Erich Schmidt, 1997.
- Ickler, Theodor: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung in das Studium*. Tübingen: Niemeyer, 1984.
- Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)*. Hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, 1974ff. Redaktionsadresse: Deutscher Akademischer Austauschdienst, Referat 201, Kennedyallee 50, D-53175 Bonn.
- Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Hrsg. von Alois Wierlacher und Dietrich Eggers, Konrad Ehlich (seit 1997), Ulrich Engel, Andreas F. Kelletat (seit 1995), Hans-Jürgen Krumm, Dietrich Krusche, Robert Picht (bis 1994), Kurt-Friedrich Bohrer (Dokumentation). München: iudicium, 1975ff.
- Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis). Berlin; München: Langenscheidt, 1994.
- Kleppin, Karin: »Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkforschung. Ein Versuch zu einer empirisch begründeten Forschungseinrichtung«, *Info DaF* 1984, 16–23.
- Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. Deutsch als Fremdsprache*. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm. München: Goethe-Institut, 1982.
- Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. (Im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland). Band 1. Vorgelegt von Ulrich Engel, Wolfgang Halm, Hans-Jürgen Krumm u. a., Heidelberg (4) 1977, Band 2. Erstellt von Ulrich Engel, Hans-Jürgen Krumm, Alois Wierlacher unter Mitarbeit von Wolf-Dietrich Ortman. Heidelberg 1979.
- Materialien Deutsch als Fremdsprache (Mat-DaF)*, hrsg. vom Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Redaktionsadresse: Dr. Armin Wolff, Universität Regensburg, Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache, Universitätsstr. 31, D-93053 Regensburg. (Ein Übersicht über die in dieser Reihe erschienenen Titel ist als Anlage 3 diesem Beitrag hinzugefügt.)
- Nodari, Claudio: *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur*. Aarau: Sauerländer, 1995.
- Rahmenordnung für ausländische Studienbewerber, den Unterricht an den Studienkollegs und die Feststellungsprüfung. Beschluß der KMK vom 15.4.1994.
- »Rahmenordnung für die Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNdS) für ausländische Studienbewerber an den Wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin (West)« (Beschluß der 101. WRK vom 12.12.1972). Abgedruckt in: »Tests und Prüfungen 1974/75 aus

- den Lehrgebieten Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen und Universitäten«, *MatDaF*, Heft 5, Mainz 1975, 137–141, und in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 1 (1975), 153–155.
- »Rahmenordnung für die Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNdS) für ausländische Studienbewerber an den wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin (West)« (Beschluß des 140. Plenums RK vom 4./5. Juli 1983 unter Zustimmung der Kultusministerkonferenz vom 27. Juni 1983). In: *Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen und Studienkollegs der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin (West): Die Sprachlehrangebote*. Zusammengestellt von Armin Wolff, Gabriele Neuf-Münkel und Dietrich Eggers, hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst. 3. Aufl. Bonn: DAAD, 1988, 177–181.
- »Rahmenordnung für die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber (DSH)« (Beschluß des 172. Plenums (21./22.2.1994) und des 72. Senats (30.5.1995) der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), *Info DaF* 23 (1996), 110–116. Außerdem in: *Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen und Studienkollegs in Deutschland: Die Sprachlehrangebote*. Zusammengestellt von Armin Wolff, hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst. 4. Aufl. Bonn: DAAD, 1996, 185–190. (Alle im Jahr 1981 geltenden Rahmenordnungen, Rahmenpläne und Prüfungsordnungen wurden in einer Zusammenstellung von Rolf Ehner und Gabriele Neuf-Münkel abgedruckt in: *Info DaF* 6 (1981), 1–158).
- »Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für ›Sprachlehrveranstaltungen vor Aufnahme des Fachstudiums‹ und für studienbegleitende Lehrveranstaltungen an den Universitäten und Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland«, *Info DaF* 1979, H. 2, 1–41.
- Rösler, Dietmar: *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 1994.
- Special Language – Fachsprache. Internationale Zeitschrift für Fachsprachenforschung, Didaktik und Terminologie*. Wien: Braunmüller.
- Strauß, Dieter: *Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt, 1984.
- »Strukturmodell Lehr- und Forschungsgebiet ›Deutsch als Fremdsprache‹«, *Info DaF* 1974, H. 2, 11–12.
- »Struktur- und Organisationsmodell für die Ausbildung ausländischer Studenten in der deutschen Sprache (›Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache‹)«, *Info DaF* 1975, H. 2, 8–13.
- Studien- und Wissenschaftsstandort Deutschland. Aktionsprogramm des DAAD zur Förderung des Studiums von Ausländern an deutschen Hochschulen*. Bonn: DAAD, Januar 1997.
- Studienvorbereitung an den Studienkollegs für die Fachhochschulen. Hinweise für ausländische Studienbewerber. Hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst Bonn: DAAD 1995.
- Schulte, Hansgert: »Einführung zum Start der ›Informationen Deutsch als Fremdsprache‹«, *Info DaF* 1974, H. 1, 3.
- Schulte, Hansgert: »Deutsch als Fremdsprache und die Internationalität der Hochschulen: 15 Jahre Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD«, *MatDaF* Heft 29, für den FaDaF hrsg. von Armin Wolff und Helmut Rössler. Regensburg 1990.
- »Verfahrensordnung für die Jahrestagung und den Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache«, *Info DaF* 1974, H. 1, 4–6.
- Universitätsgesetz des Landes Rheinland-Pfalz*. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (Hrsg.).
- Weinrich, Harald: »Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches«, *MatDaF* Heft 14, für den AKDaF hrsg. von Armin Wolff. Regensburg 1979.
- Welter Winfried; Moll, Birgitta: *FaDaF Aktuell« Mitgliederzeitschrift des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF)*. Münster: FaDaF-Geschäftsstelle, 1995ff.
- Wierlacher, Alois: »Sprachunterricht und Kulturvermittlung. Prolegomena zu einer Kritik deutscher Sprachlehren für Ausländer«, *Info DaF*, Sondernummer. Bonn: DAAD 1974, 4–9.
- Wierlacher, Alois: »Germanistik und Ausländerstudium«. In: Werner, Otmar; Fritz, Gert (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik*. München: Hueber 1975, 289–297.
- Wierlacher, Alois: »Überlegungen zur Begründung eines Ausbildungsfaches

- ›Deutsch als Fremdsprache‹, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 1 (1975), 119–136.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. München: Fink, 1980 (Band 1) und 1981 (Band 2).
- Wittmann, Lothar: »Ein zentrales politisches Anliegen. Förderung der deutschen Sprache im Ausland«, *Forschung und Lehre* 2 (1996), 69–72.
- Wolff, Armin; Neuf-Münkel, Gabriele; Eggers, Dietrich (Zusammenstellung): *Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen und Studienkollegs der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin (West): Die Sprachlehrangebote*. 1. Aufl. 1978; 2. Aufl. 1982; 3. Aufl. 1988. Hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst. Bonn: DAAD.
- Wolff, Armin: »Leitlinien der Lehrerausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache«, *MatDaF*, Heft 19, für den AKDaF hrsg. von Armin Wolff, Aloys Beuers und Rolf Ehnert: Regensburg 1982, 67–76.
- Wolff, Armin; Hoffmann, Joachim; Rug, Wolfgang: »Einführung zur ersten Ausgabe von Info DaF«, *Info DaF* 1 (1974), 2.
- Wolff, Armin (Zusammenstellung): *Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen und Studienkollegs in Deutschland: Die Sprachlehrangebote*. Hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst. 4. Aufl. Bonn: DAAD, 1996.
- Wolff, Armin: »Die neue Rahmenordnung für die ›Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber (DSH)‹«, *Info DaF* 23 (1996), 109–116.
- Zielsprache Deutsch. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft. Huerbe, 1970ff.
- Zugang zum Fachstudium an den wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland über die Studienkollegs für ausländische Studierende. Hinweise für ausländische Studienbewerber. Hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst Bonn: DAAD 1995.

### **Anlage 1: Jahrestagungen des Arbeitskreises / Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache**

mit den folgenden Themenschwerpunkten:

1973 in Erlangen: »*Didaktische und methodische Beiträge Deutsch als Fremdsprache*«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 1, für den AKDaF hrsg. von Dietrich Eggers, Mainz 1975, 185 Seiten.

1974 in Trier: »*Didaktische und methodische Beiträge Deutsch als Fremdsprache*«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 4, für den AKDaF hrsg. von Dietrich Eggers, Mainz 1976, 126 Seiten.

1975 in Berlin: »*Lernzielformulierung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*« – »*Deutsch für ausländische Arbeitnehmer und Kinder ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland*«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 7, für den AKDaF hrsg. von Dietrich Eggers, Mainz 1977, 143 Seiten.

1976 in Bremen: »*Kontrastivität, Fehleranalyse, Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache*«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 9, für den AKDaF hrsg. von Wolfgang Rug und Kurt Werner Jauß, Regensburg 1978, 304 Seiten.

1977 in Mainz: »*Studienbegleitende Lehrveranstaltungen Deutsch als Fremdsprache*« – »*Mündliche Leistungen und deren Beurteilung*«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 11, für den AKDaF hrsg. von Armin Wolff und Dietrich Eggers, Regensburg 1978, 310 Seiten.

1978 in Bonn: »*Forschungsergebnisse sogenannter Nachbarwissenschaften (wie Lernpsychologie, Linguistik, Psycholinguistik) und ihre Applizierbarkeit auf die Bereiche des Deutschen als Fremdsprache*« – »*Grundsatzdiskussion über studienbegleitende Lehrveranstaltungen Deutsch als Fremdsprache*« – »*Erfahrungsaustausch über Ansätze zu Stu-*

diengängen/Teilstudiengängen *Deutsch als Fremdsprache*«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 14, für den AKDaF hrsg. von Armin Wolff und Kurt Werner Jauß, Regensburg 1979, 309 Seiten.

1979 in Regensburg: »*Diskussion des Rahmenplans Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen*« – »*Ergebnisse empirischer Fremdsprachenerwerbsforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*« – »*Literaturvermittlung des Faches Deutsch als Fremdsprache*« – »*Zur Ausbildung von DaF-Lehrern für Kinder ausländischer Arbeitnehmer*«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 15, für den AKDaF hrsg. von Armin Wolff, Regensburg 1980, 224 Seiten.

1980 in Bielefeld: »*Analyse und Evaluation von Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland*«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 18, für den AKDaF hrsg. von Armin Wolff, Rolf Ehnert und Werner Jauß, Regensburg 1981, 299 Seiten, ISBN 3-88246-044-X.

1981 in Münster: »*Die Aus- und Weiterbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache*«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 19, für den AKDaF hrsg. von Armin Wolff, Aloys Beuers und Rolf Ehnert, Regensburg 1982, 301 Seiten, ISBN 3-88246-057-1.

1982 in Aachen: »*Schwierigkeiten ausländischer Studierender in der Anfangsphase des Fachstudiums und Möglichkeiten studienbegleitender Lehrveranstaltungen*« – »*Vorkurse (Sozialisationskurse) für ausländische Studienanfänger*« – »*Literatur ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland (»Gastarbeiterliteratur«)*«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 22, für den AKDaF hrsg. von Armin Wolff, Erhard Heilmann und Haluk Turat, Regensburg 1983, 414 Seiten, ISBN 3-88246-077-6.

1983 in Bayreuth: »*Deutsch als Fremdsprache und Germanistik im Aus- und Inland*« – »*Studienprobleme ausländischer Studierender im Fachstudium*« – »*Aufgaben der Phonetik im Sprachunterricht Deutsch als Fremdsprache*« – »*Offene Arbeits- und Übungsformen, Übungstypologien und Planung von Unterrichtssequenzen*«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 23, für den AKDaF hrsg. von Armin Wolff, und Markus Motsch, Regensburg 1984, 423 Seiten, ISBN 3-88246-088-1.

1984 in Stuttgart: »*Lexik im Fremdspracherwerb*« – »*Sprachlehrveranstaltungen für Postgraduierte*« – »*Sprachlernspiele*« – »*Zur Didaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache*«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 24, für den AKDaF hrsg. von Armin Wolff, und Wolfgang Hornung, Regensburg 1985, 283 Seiten, ISBN 3-88246-105-5.

1985 in Saarbrücken: »*Interkulturelles Lernen am Beispiel von Korea und dem frankophonen Afrika*« – »*Bildungsziel Zweisprachigkeit? Zur Erziehung ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland*« – »*Forum Deutsch als Fremdsprache*«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 25, für den AKDaF hrsg. von Armin Wolff, und Rainer Kohl, Regensburg 1986, 516 Seiten, ISBN 3-88246-110-1.

1986 in Tübingen: »*Vermittlung fremder Kultur in Theorie, Didaktik und Praxis*« – »*Neue Lehr- und Lernmethoden und ihre Umsetzung für den DaF-Unterricht*« – »*Forum Deutsch als Fremdsprache*«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 27, für den AKDaF hrsg. von Armin Wolff und Wolfgang Rug, Regensburg 1987, ix, 309 Seiten, ISBN 3-88246-132-2.

1987 in Karlsruhe: »*Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums – Didaktik der Wissenschaftspropädeutik und Sprachvermittlung*« – »*Leseverstehen, Textaufgaben, Schreiben*« – »*Forum Deutsch als Fremd-*

sprache«. In: Didaktik der Wissenschaftspropädeutik und Sprachvermittlung (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 31), für den AKDaF hrsg. von Armin Wolff, Klaus Dieter Justen und Harald Klingel, Regensburg 1991, 350 Seiten, ISBN 3-88246-159-4.

1988 in Kiel: »Heterogene Lernergruppen« – »Arbeitstechniken der Lehrenden; Deutsche DaF-Lehrende im Ausland« – »Forum Deutsch als Fremdsprache« In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 30, für den AKDaF hrsg. von Armin Wolff und Horst Zindler, Regensburg 1991, V, 424 Seiten, ISBN 3-88246-158-6.

1989 in Freiburg: »Deutsch als Fremdsprache in Europa« – »Grammatik« – »Landeskunde« – »Literatur« – »Empirische Aspekte im Bereich Deutsch als Fremdsprache« – »Arbeitstechniken« – »Forum Deutsch als Fremdsprache«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 29, für den AKDaF hrsg. von Armin Wolff und Helmut Rössler, Regensburg 1990, VII, 440 Seiten, ISBN 3-88246-150-0.

1990 in Bonn: »Deutsch als Fremdsprache im europäischen Binnenmarkt« – »Grammatik und Grammatikvermittlung« – »Fiktionale Texte im Sprachunterricht« – »Computer und Computerunterstützung im Bereich Deutsch als Fremdsprache« – »Forum Deutsch als Fremdsprache«. In: Deutsch als Fremdsprache im europäischen Binnenmarkt (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 33), für den FaDaF hrsg. von Armin Wolff, Regensburg 1993, IX, 395 Seiten, ISBN 3-88246-161-6.

1991 in Berlin: »Prüfen und Testen« – »Wortschatzarbeit« – »Landeskunde neu« – »Deutsch als Fremdsprache im Ausland« – »Forum Deutsch als Fremdsprache«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 35, für den FaDaF hrsg. von Armin Wolff und Barbara Gügold, Regensburg 1994, VII, 299 Seiten, ISBN 3-88246-165-9.

1992 in Münster: »Mündliche Kommunikation« – »Unterrichts- und Übungsformen DaF« – »Themen- und zielgruppenspezifische Auswahl von Unterrichtsmaterialien« – »Modelle für studien- und berufsbegleitenden Unterricht« – »Forum Deutsch als Fremdsprache«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 40, für den FaDaF hrsg. von Armin Wolff und Winfried Welter, Regensburg 1995, VI, 384 Seiten, ISBN 3-88246-180-2.

1993 in Erlangen: »Autonomes Lernen« – »Lernpsychologie im Fremdsprachenunterricht« – »Deutsch als Fremdsprache im internationalen Kontakt« – »Qualitätskriterien für Sprachkurse DaF im außeruniversitären Bereich« – »Forum Deutsch als Fremdsprache«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 42, für den FaDaF hrsg. von Armin Wolff, Anette Köppel und Anneliese Stein-Meintker, Regensburg 1996, V, 221 Seiten, ISBN 3-88246-183-7.

1994 in Aachen: »Fach- und Sprachunterricht. Gemeinsamkeiten und Unterschiede« – »Studienkollegs Deutsch als Fremdsprache. Von der Theorie zur Praxis« – »Forum Deutsch als Fremdsprache«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 43, für den FaDaF hrsg. von Armin Wolff und Walter Schleyer, Regensburg 1996, 480 Seiten, ISBN 3-88246-186-1.

1995 in Dresden: »Ausländerstudium in einem sich verändernden Deutschland« – »Multimedia und Fremdsprachenlernen« – »Üben und Prüfen in Fach- und Berufssprachen« – »Landeskunde, kulturelle Kompetenz« – »Forum Deutsch als Fremdsprache« (= DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF!). In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 44, für den FaDaF hrsg. von Armin Wolff und Dagmar Blei, Regensburg 1997, 480 Seiten, ISBN 3-88246-187-X.

1996 in Göttingen: »Gehirn, Gedächtnis, Fremdsprachenlernen« – »Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen« – »Deutschlehreraus-



*bildung in West- und Osteuropa*« – »Eine deutsche Literatur, AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 46, für den FaDaF hrsg. von Armin Wolff, Gisela Tütken und Horst Liedtke, Regensburg 1997, VII, 440 Seiten, ISBN 3-88246-190-X.

1997 in Mainz: »*Emotion und Kognition beim Fremdsprachenlernen*« – »*Lernen mit neuen Medien*« – »*Deutsch als Fremdsprache und die Attraktivität des Studien- und Lernortes Deutschland*« – »*Forum Deutsch als Fremdsprache*«. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 47, für den FaDaF hrsg. von Armin Wolff und Dietrich Eggers, Regensburg 1998 (in Vorbereitung).

## **Anlage 2: Fachtagungen des Arbeitskreises / Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache**

Der Arbeitskreis/Fachverband Deutsch als Fremdsprache hat (teilweise in Zusammenarbeit mit anderen Organisationen) folgende Fachtagungen durchgeführt:

1975 in Ludwigsburg: »*Deutschlandkunde, Kulturwissenschaft und Sprachdidaktik, Teil I*« (in Zusammenarbeit mit dem Deutsch-Französischen Jugendwerk).

1975 in Heidelberg: »*Linguistische und psychologische Bedingungen des Fremdsprachenerwerbs*« (in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut und mit der Deutschen Abteilung der Fachgruppe Angewandte Linguistik der Universität Heidelberg).

1976 in Ludwigsburg: »*Deutschlandkunde, Kulturwissenschaft und Sprachdidaktik, Teil II*« (in Zusammenarbeit mit dem Deutsch-Französischen Jugendwerk).

1977 in Freiburg: »*Probleme des Deutschunterrichts für Lerner mit außereuropäischen Ausgangssprachen in heterogenen Gruppen*«.

1979 in Königstein: »*Landeskunde der Herkunftsländer*«.

1980 in München: »*Adressatenspezifischer Einsatz von Videoaufzeichnungen in Lehr-Lern- und Informationsveranstaltungen DaF*« (1. Internationale Fachtagung Video, in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut).

1981 in Göttingen: »*Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse für ausländische Studierende*«.

1981 in München: »*Video im Fremdsprachenunterricht*« (2. Internationale Fachtagung Video, in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut).

1983 in Radolfzell: »*Didaktisierung von Fachtexten im Sprachunterricht Deutsch als Fremdsprache*«.

1983 in Mainz: »*Sprachlernspiele*«.

1984 in München: »*3. Internationale Video-Tagung*« (in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut).

1984 in Aachen: »*Deutsche Literatur in einem fremden Land*«

1985 in München: Workshop im Rahmen der GAL: »*Fachsprachen und ihre Vermittlung im Bereich DaF*«.

1986 in Germersheim: »*Übersetzungswissenschaften und Deutsch als Fremdsprache*«.

1986 in Wieseneck: »*Didaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache – Teil I: Praxis und Theorieansätze zu Hörverstehen und Leseverstehen*«.

1986 in Mainz: Workshop im Rahmen der GAL: »*Psycholinguistische Aspekte des Lernens im Bereich DaF/DaZ*«.

1987 in Göttingen: Fachtagung zur PNdS: »*Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse für ausländische Studienbewerber*«.

1987 in Mainz: »*Didaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache – Teil II: Grammatik*«.

1987 in Heidelberg: Workshop im Rahmen der GAL: »*Deutsch als Fremdsprache – ein Wirtschaftsfaktor*«.

1988 in Regensburg: »*Didaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache III: Landeskunde*«.

1988 in Trier: Workshop im Rahmen der GAL: »*Landeskunde des deutschsprachigen Raumes*«.

1989 in Mainz: »*Studienbegleitende Lehrveranstaltungen*«.

1989 in Göttingen: Workshop im Rahmen der GAL: »*Interkulturelle Kommunikation im Bereich Deutsch als Fremdsprache*«.

1990 in Regensburg: »*Phonetik Ausspracheschulung, Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*« (in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Sprecherziehung und Sprechwissenschaft).

1990 in Bonn: Workshop im Rahmen der GAL: »*Deutsch als Fremdsprache in den neunziger Jahren*«.

1991 in Göttingen: »*Schreiben*«.

1991 in Leipzig: »*Studienbegleitende Deutschkurse*«.

1991 in Mainz: Workshop im Rahmen der GAL: »*Zu einigen Perspektiven des Faches DaF für die neunziger Jahre*«.

1992 in Regensburg: »*Reform der PNDs-Prüfung*«.

1992 in Chemnitz: »*Deutschsprachige Fachkommunikation im universitären und außeruniversitären Bereich*«.

1993 in Leipzig: »*DaF-Unterricht im Fachunterricht*«.

1995 in Jena: »*Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung von Multimedia*«.

1996 in Regensburg: Fachtagung zur DSH I: »*Umsetzung der neuen DSH-Ordnung in die Prüfungspraxis*«.

1997 in Regensburg: Fachtagung zur DSH II: »*Umsetzung der neuen DSH-Ordnung in die Prüfungspraxis*«.

### **Anlage 3: Die Reihe Materialien Deutsch als Fremdsprache (MatDaF)**

Bestellungen an:

Dr. Armin Wolff, Universität Regensburg, Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache Universitätsstraße 31, D-93053 Regensburg, Tel.: (0941) 943-2426, Tel. (0941) 943-2425 oder (0941) 943-3008, Fax: (0941) 943-2410, e-mail: Armin.Wolff@ sprachlit.uni-regensburg.de.

#### *Heft 1*

Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Didaktische und methodische Beiträge Deutsch als Fremdsprache*. Arbeitsmaterialien der 1. Jahrestagung DaF 1973 in Erlangen. 1. Auflage Mainz 1975, broschiert DM 12,00, 185 Seiten (vergriffen).

#### *Heft 2*

Rug, Wolfgang: *Deutsch als Fremdsprache – Eine Aufgabe für die Lehrerfortbildung*. Ein Nachbericht zum Fortbildungskurs Deutsch als Fremdsprache in Mannheim vom 26.2. bis 9.3.1975. 1. Auflage Mainz 1975, 3. Auflage 1998, broschiert DM 3,00, 42 Seiten (vergriffen).

#### *Heft 3*

Rug, Wolfgang (Hrsg.): *Berichte aus den Lehrgebieten. Teil 1: Heidelberg, Hamburg, FU Berlin*. 1. Auflage Mainz 1975, broschiert DM 6,00, 67 Seiten (vergriffen)

#### *Heft 4*

Rug, Wolfgang (Hrsg.): *Didaktische und methodische Beiträge Deutsch als Fremdsprache*. Arbeitsmaterialien der 2. Jahrestagung DaF

1974 in Trier. 1. Auflage Mainz 1975, broschiert DM 10,00, 126 Seiten (vergriffen).

#### Heft 5

Stein, Anneliese; Wiegand-Kanzaki, Anneliese; Wolff, Armin (Hrsg.): *Tests und Prüfungen 1974/75 aus den Lehrgebieten Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen und Universitäten*. 1. Auflage Mainz 1975, broschiert DM 8,80, 143 Seiten, ISBN 3-88246-050-4 (vergriffen).

#### Heft 6

Stein, Anneliese; Neuf-Münkel, Gabriele; Wolff, Armin (Hrsg.): *Feststellungsprüfungen 1974/75 aus den Studienkollegs der Hochschulen und Universitäten*. 1. Auflage Mainz 1976, broschiert DM 7,00, 89 Seiten (vergriffen).

#### Heft 7

Dietrich, Rainer; Wolff, Armin (Hrsg.): *Didaktische und methodische Beiträge Deutsch als Fremdsprache*. Arbeitsmaterialien der 3. Jahrestagung DaF 1975 in Berlin. 1. Auflage Mainz 1976, broschiert DM 11,50, 143 Seiten (vergriffen).

#### Heft 9

Rug, Wolfgang; Jauß, Kurt Werner (Hrsg.): *Kontrastivität – Fehleranalyse – Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache*. Beiträge und Materialien der 4. Jahrestagung DaF 1976 in Bremen. 1. Auflage Regensburg 1978, broschiert DM 10,80, 304 Seiten (vergriffen).

#### Heft 10

Wagner, Johannes: *Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht*. 1. Auflage Regensburg 1977; 6. Auflage 1987, broschiert DM 9,00, 107 Seiten, ISBN 3-88246-049-0 (vergriffen).

#### Heft 11

Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Studienbegleitende Lehrveranstaltungen Deutsch als Fremdsprache – Mündliche Leistungen und deren Beurteilung*. Beiträge der 5. Jahrestagung DaF 1977 in Mainz. 1. Auflage Regens-

burg 1978, broschiert DM 13,20, 310 Seiten (vergriffen).

#### Heft 14

Wolff, Armin; Jauß, Kurt Werner (Hrsg.): *Forschungsergebnisse sogenannter Nachbarwissenschaften (wie Lernpsychologie, Linguistik, Psycholinguistik) und ihre Applizierbarkeit auf die Bereiche des Deutschen als Fremdsprache – Grundsatzdiskussion über studienbegleitende Lehrveranstaltungen Deutsch als Fremdsprache – Erfahrungsaustausch über Ansätze zu Studiengängen/Teilstudiengängen Deutsch als Fremdsprache*. Beiträge der 6. Jahrestagung DaF 1978 in Bonn. 1. Auflage Regensburg 1979, broschiert, DM 13,50/10,00\*, 309 Seiten (vergriffen).

#### Heft 15

Wolff, Armin; Dietrich, Rainer; Ehnert, Rolf (Hrsg.): *Diskussion des Rahmenplans Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen – Ergebnisse empirischer Fremdspracherwerbsforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache – Literaturvermittlung des Faches Deutsch als Fremdsprache – Zur Ausbildung von DaF-Lehrern für Kinder ausländischer Arbeitnehmer*. Beiträge der 7. Jahrestagung DaF 1979 in Regensburg. 1. Auflage Regensburg 1980, broschiert DM 12,50, 224 Seiten (vergriffen).

#### Heft 16

Vorderwülbecke, Klaus; Wintermann, Bernd (Hrsg.): *Vom Sprachunterricht zum Kulturunterricht*. Dokumentation der Fachtagung des AKDaF 1979: »Landeskunde der Herkunftsländer«. 1. Auflage Regensburg 1980, broschiert DM 13,50, 265 Seiten, ISBN 3-88246-041-5 (vergriffen)

#### Heft 17

Arbeitsgruppe »Linguistik« des DAAD in Frankreich: *Verbwörterbücher und Verbvalenz im Deutschunterricht für Ausländer*. 1. Auflage Regensburg 1980, broschiert DM 8,50, 119 Seiten, ISBN 3-88246-046-6 (vergriffen).

*Heft 18*

Wolff, Armin; Ehnert, Rolf; Jauß, Kurt Werner (Hrsg.): *Analyse und Evaluation von Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland*. Beiträge der 8. Jahrestagung DaF 1980 in Bielefeld. 1. Auflage Regensburg 1981, broschiert DM 16,00, 299 Seiten, ISBN 3-88246-044-X (vergriffen).

*Heft 19*

Wolff, Armin; Beuers, Aloys; Ehnert, Rolf (Hrsg.): *Die Aus- und Weiterbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache*. Beiträge der 9. Jahrestagung DaF 1981 in Münster. 1. Auflage Regensburg 1982, 301 Seiten, broschiert DM 19,50/16,00\*, ISBN 3-88246-057-1.

*Heft 20*

Zindler, Horst (Zusammenstellung): *Texte zum Hörverstehen und zur Mitschrift*. 2. verbesserte Auflage Regensburg 1987, 223 Seiten, broschiert DM 15,00/12,00\*, ISBN 3-88246-129-2.

*Heft 21*

Großkopf, Sabine: *Kulturschock und Fremdverhaltensunterricht. Ausländische Studenten in der BRD*. Diss. Hamburg 1982. 1. Auflage Regensburg 1982, 425 Seiten, broschiert DM 21,50/17,00\*, ISBN 3-88246-059-8.

*Heft 22*

Wolff, Armin; Heilmann, Erhard; Turat, Halek (Hrsg.): *Schwierigkeiten ausländischer Studierender in der Anfangsphase des Fachstudiums und Möglichkeiten studienbegleitender Lehrveranstaltungen; Vorkurse (Sozialisationskurse) für ausländische Studienanfänger; Literatur ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland* (»Gastarbeiterliteratur«). Beiträge der 10. Jahrestagung DaF 1982 in Aachen, 1. Auflage Regensburg 1983, 414 Seiten, broschiert DM 23,50/19,00\*, ISBN 3-88246-077-6.

*Heft 23*

Wolff, Armin; Motsch, Markus (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Germanistik im Aus- und Inland; Studienprobleme ausländischer Studierender im Fachstudium; Aufgaben der Phonetik im Sprachunterricht Deutsch als Fremdsprache; offene Arbeits- und Übungsformen; Übungstypologien und Planung von Unterrichtssequenzen*. Beiträge der 11. Jahrestagung DaF 1983 in Bayreuth. 1. Auflage Regensburg 1984, 423 Seiten, broschiert DM 25,00/20,00\*, ISBN 3-88246-088-1.

*Heft 24*

Wolff, Armin; Hornung, Wolfgang (Hrsg.): *Lexik im Fremdspracherwerb. Sprachlehreveranstaltungen für Postgraduierte. Sprachlernspiele. Zur Didaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Beiträge der 12. Jahrestagung DaF 1984 in Stuttgart. 1. Auflage Regensburg 1985, 283 Seiten, broschiert DM 20,00/16,00\*, ISBN 3-88246-105-5.

*Heft 25*

Wolff, Armin; Kohl, Rainer (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen am Beispiel von Korea und dem frankophonen Afrika. Bildungsziel Zweisprachigkeit? Zur Erziehung ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. Forum Deutsch als Fremdsprache*. Beiträge der 13. Jahrestagung DaF 1985 in Saarbrücken. 1. Auflage Regensburg 1986, 516 Seiten, broschiert DM 34,00/26,00\*, ISBN 3-88246-110-1.

*Heft 26*

Ehnert, Rolf; Schleyer, Walter (Hrsg.): *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur Übersetzungswissenschaft – Annäherungen an eine Übersetzungsdidaktik*. Dokumentation der Fachtagung des AKDaF 1986. 1. Auflage Regensburg 1987, 210 Seiten, broschiert DM 25,00, ISBN 3-88246-126-8 (vergriffen).

*Heft 27*

Wolff, Armin; Rug, Wolfgang (Hrsg.): *Vermittlung fremder Kultur: Theorie – Didaktik*

– *Praxis. Neue Lehr- und Lernmethoden und ihre Umsetzung für den DaF-Unterricht.* Beiträge der 14. Jahrestagung DaF 1986 in Tübingen. 1. Auflage Regensburg 1987, IX, 309 Seiten, broschiert DM 25,00/20,00\*, ISBN 3-88246-132-2.

#### Heft 28

Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Hörverstehen – Leseverstehen – Grammatik.* Beiträge der Fachtagung »Didaktik Deutsch als Fremdsprache« 1988. 1. Auflage Regensburg 1989, V, 220 Seiten, broschiert DM 19,00/15,00\*, ISBN 3-88246-151-9.

#### Heft 29

Wolff, Armin; Rössler, Helmut (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache in Europa. Empirische Aspekte im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Arbeitstechniken.* Beiträge der 15. Jahrestagung DaF 1987 in Freiburg. 1. Auflage Regensburg 1990, VII, 438 Seiten, broschiert DM 37,00/33,00\*, ISBN 3-82246-150-0 (vergriffen).

#### Heft 30

Wolff, Armin; Zindler, Horst (Hrsg.): *Heterogene Lernergruppen: Probleme und Chancen; Arbeitstechniken; Deutsche DaF-Lehrende im Ausland.* Beiträge der 16. Jahrestagung DaF 1988 in Kiel. 1. Auflage Regensburg 1991, V, 424 Seiten, broschiert DM 33,00/29,00\*, ISBN 3-88246-158-6.

#### Heft 31

Wolff, Armin; Justen, Klaus-Dieter; Klingel, Harald (Hrsg.): *Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums; Didaktik der Wissenschaftspropädeutik und Sprachvermittlung; Phonetik- und Ausspracheschulung im DaF-Unterricht; Leseverstehen – Textaufgaben – Schreiben.* Beiträge der 17. Jahrestagung DaF 1989 in Karlsruhe. 1. Auflage Regensburg 1991, 350 Seiten, broschiert DM 35,00/31,00\*, ISBN 3-88246-159-4.

#### Heft 32

Vorderwülbecke, Klaus (Hrsg.): *Phonetik,*

*Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache.* Fachtagung Didaktik Deutsch als Fremdsprache IV. 1. Auflage Regensburg 1992, VIII, 182 Seiten, broschiert DM 30,00/27,00\*, ISBN 3-88246-160-8.

#### Heft 33

Wolff, Armin (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache im europäischen Binnenmarkt.* Beiträge der 18. Jahrestagung DaF 1990 in Bonn. 1. Auflage Regensburg 1993, X, 395 Seiten, broschiert DM 43,00/38,00\*, ISBN 3-88246-161-6 (vergriffen).

#### Heft 34

Ebert, Harald; Hentschel, Uwe (Hrsg.): *Ausländerstudium in interkulturellem Kontext.* 1. Auflage Regensburg 1991, 285 Seiten, broschiert DM 28,00/25,00\*, ISBN 3-88246-162-4.

#### Heft 35

Wolff, Armin; Gügold, Barbara (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache ohne Mauern.* Beiträge der 19. Jahrestagung DaF 1991 in Berlin. 1. Auflage Regensburg 1993, VII, 299 Seiten, broschiert, DM 40,00/32,00\*, ISBN 3-88246-165-9.

#### Heft 36

Müller-Küppers, Evelyn: *Dependenz-/Valenz- und Kasustheorie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Diss. Mainz 1989. 1. Auflage Regensburg 1991, III, 296 Seiten, broschiert DM 25,00/22,00\*, ISBN 3-88246-168-3 (vergriffen).

#### Heft 37

Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs I: Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeptionen – Übungsformen.* Vorträge der Fachtagung DaF 1991. 1. Auflage Regensburg 1993, 277 Seiten, broschiert DM 34,00/27,00\*, ISBN 3-88246-169-1.

#### Heft 38

Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele

(Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs II: Texte ausländischer Studierender*. Materialien der Fachtagung DaF 1991. 2. verbesserte Auflage Regensburg 1993, III, 150 Seiten, broschiert DM 28,00/22,50\*, ISBN 3-88246-170-5.

#### Heft 39

Fiß, Sabine (Hrsg.): *Deutschsprachige Fachkommunikation im universitären und außeruniversitären Bereich*. Beiträge der Fachtagung DaF 1992. 1. Auflage Regensburg 1994, VII, 140 Seiten, broschiert DM 30,00/26,00\*, ISBN 3-88246-178-0.

#### Heft 40

Wolff, Armin; Welter, Winfried (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation; Unterrichts- und Übungsformen DaF; Themen- und zielgruppenspezifische Auswahl von Unterrichtsmaterialien; Modelle für studien- und berufsbegleitenden Unterricht; DaF im Ausland*. Beiträge der 20. Jahrestagung DaF 1992 in Münster. 1. Auflage Regensburg 1995, IV, 350 Seiten, broschiert DM 47,00/41,00\*, ISBN 3-88246-180-2.

#### Heft 41

Albers, Hans-Georg (Hrsg.): *Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache*. Beiträge der Fachtagung DaF 1993. 1. Auflage Regensburg 1995, IV, 122 Seiten, broschiert DM 32,00/28,00\*, ISBN 3-88246-182-9.

#### Heft 42

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 DaF 1993 in Erlangen. 1. Auflage Regensburg 1996, 260 Seiten, broschiert DM 39,00/35,00, ISBN 3-88246-183-7.

#### Heft 43

Wolff, Armin; Schleyer, Walter (Hrsg.): *Fach- und Sprachunterricht. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. – Studiengänge Deutsch als Fremdsprache: Von der Theorie zur Praxis*. Beiträge der 22. Jahrestagung DaF 1994 in Aachen. 1. Auflage Regensburg 1996, 480 Seiten, broschiert DM 49,00/43,00\*, ISBN 3-88246-186-1.

#### Heft 44

Wolff, Armin; Blei, Dagmar (Hrsg.): *DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF!* Beiträge der 23. Jahrestagung DaF 1995 in Dresden. 1. Auflage Regensburg 1997, ISBN 3-88246-187-X (in Vorbereitung).

#### Heft 45

Ehlich, Konrad; Redder, Angelika (Hrsg.): *»Schnittstelle Didaktik«. Empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht*. 1. Auflage Regensburg 1997, 280 Seiten, broschiert DM 33,00/29,00\*, ISBN 3-88246-189-6.

#### Heft 46

Wolff, Armin; Tütken, Gisela; Liedtke, Horst (Hrsg.): *Gedächtnis und Sprachenlernen; Prozeborientiertes Fremdsprachenlernen; Deutschlehrausbildung in West- und Osteuropa; eine Deutsche Literatur – AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*. Beiträge der 24. Jahrestagung DaF 1996 in Göttingen. 1. Auflage Regensburg 1997, 480 Seiten, broschiert DM 49,00/43,00\*, ISBN 3-88246-190-X.

#### Heft 47

Wolff, Armin; Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Emotion und Kognition beim Fremdsprachenlernen; Lernen mit neuen Medien; Deutsch als Fremdsprache und die Attraktivität des Studien- und Lernortes Deutschland*. Beiträge der 25. Jahrestagung DaF 1997 in Mainz. 1. Auflage Regensburg 1998, ISBN 3-88246-191-8 (in Vorbereitung).

# Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen

*Inge Christine Schwerdtfeger*

## Vorbemerkung

Sind wir gegenwärtig in einer Zeit, in der die Emotionen als ein wissenschaftliches Sujet entdeckt werden, die Springflut der Publikationen weltweit spricht dafür, oder leben wir schon in einer *postemotionalen Gesellschaft*, wie Mestrovic (1997) sie nennt und Gerhards (1988) sie, ohne dieses Wort zu verwenden, schon zehn Jahre früher beschreibt? Leben wir bereits in einer Gesellschaft, so fragen diese beiden Autoren, in der durch hochemotionale Medienberichterstattungen die Gefühle der Mediennutzer systematisch »kolonialisiert« werden und der Ausdruck gesellschaftlich angemessener Gefühle dadurch verhindert wird? Ist die Flut der Forschungsarbeiten weltweit ein letztes Aufbäumen der Emotionsforschung, bevor der Bereich ganz untergeht, oder ist die Emotionsforschung gar schon ein Teil der wissenschaftlichen Archäologie? Da alles ein wenig stimmt, aber vieles auch ganz anders ist, ist es bemerkenswert, daß der FaDaF auf seiner Jubiläumstagung gerade Emotionen und Kognition in fremdsprachlichen Lernprozessen zu seinem Thema machte<sup>1</sup>.

Die Erforschung der Emotionen und ihre wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Diskussion, hier die Entdek-

kung der *emotionalen Intelligenz* (Goleman 1996), hat besonders in den vergangenen vier Jahren einen bemerkenswerten Aufschwung genommen. In diesen vier Jahren hat sich die Forschungsausrichtung innerhalb der Emotionsforschung so stark verändert, daß viele Forschungsergebnisse, die noch bis vor kurzem als gesichert galten, heute als zumindest fragwürdig angesehen werden müssen (vgl. Harré/Gillet 1994: 145). Genau zu diesem Zeitraum die Emotionen für das fremdsprachliche Lernen zu suchen, ist deshalb ein spannender Vorgang, steht doch zu vermuten, daß Emotionen »neu entdeckt« worden sind, die der Erklärung fremdsprachlicher Lernvorgänge eine neue Grundlage geben können.

*Auf der Suche nach verlorenen Emotionen* bedeutet, daß Emotionen auch schon immer im fremdsprachlichen Forschungsprozeß berücksichtigt werden. Sie bleiben aber bisher auf eine sonderbare Weise unsystematisch, sie bleiben im Hintergrund. Ich erwarte von der neuen Ausrichtung, die die Emotionsforschung nimmt, vor allem vier Impulse:

1. Emotionen als integralen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts zu verankern;

<sup>1</sup> Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen Hauptvortrag im Themenschwerpunkt 1 der 25. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des FaDaF vom 22. bis 24. Mai 1997 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

2. angesichts der Neuorientierung, die die Erforschung der Emotionen nimmt, die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts mit dieser zu verknüpfen;
3. daß auf diese Weise Synergien geschaffen werden, die das Wissen über beides, die Emotionen und das fremdsprachliche Lehren und Lernen, in neue Bahnen lenkt;
4. daß diese Forschungsergebnisse zu einer veränderten Sicht der Lernenden und der zu lernenden Sprache führen, aus denen neue Forschungsfragen abgeleitet werden können.

### **Die Suche nach den Emotionen:**

#### **1. Fundstelle – Karikaturen, Lebensberichte und alternative Methoden**

Fremdsprachenunterricht ist aus der Außenperspektive besonders stark mit Gefühlen besetzt. Daß dieses der Fall ist, läßt sich an einer Reihe von Erscheinungen ablesen, einmal an literarischen Karikaturen und zum anderen an Lebenszeugnissen und schließlich am Blick von Psychiatern und Psychologen auf den Fremdsprachenunterricht, der zur Entwicklung der alternativen Methoden führte.

Im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern, die offenbar keinen hinreichenden Stoff für diese Art der literarischen Produktion bieten, liegt eine Vielzahl literarischer Karikaturen über Fremdsprachen und den Fremdsprachenunterricht vor. Hören wir einen der frühesten und zugleich auch bedeutendsten dieser literarischen Karikaturisten:

»Deshalb wollen wir uns nun den Menschen zuwenden, die im Ruf der Weisheit stehen und nach dem sogenannten goldenen Zweig streben. An ihrer Spitze stehen die Grammatiker, ein Menschenschlag, wie er elendiger und gottverhaßter nicht vorstellbar wäre, wenn ich nicht die Mühen und Leiden ihres so bedauernswerten Berufes durch einen süßen Wahn mildern würde. Denn nicht nur fünf Furien verfolgen sie

[...] sondern diese Lehrer sind mit einem hundertfachen Fluch belastet, so daß sie hungrig und schmutzig in der Schule sitzen – in der Schule sagte ich? nein, im Sorgenhaus sollte ich sagen, besser in der Treitmühle und Folterkammer. Inmitten einer Kinderherde altern sie früh vor Ärger, werden taub vom Geschrei und vegetieren in der schlechten Luft und in dem Schmutz der Schule bei schnell abnehmender Gesundheit mühsam dahin. [...] Wenn aber jemandem ein winziger Wortfehler unterlaufen ist und ein anderer durch großen Zufall und besonders scharfe Augen es entdeckt [...] welch Spektakel beginnt dann, bis auf Messer tobt der Kampf, Beleidigungen werden erhoben und persönliche Angriffe bleiben nicht aus.« (Erasmus 1508/1979: 86–88)

Fremdsprachenunterricht als einen emotionalen Kampf beschreibt Erasmus von Rotterdam.

Auf der anderen Seite wird immer wieder in Biographien oder Autobiographien von persönlichen Kämpfen oder gar Liebesaffären mit neuen Sprachen gesprochen, von ersteren mit Scham, die aber immerhin der Erwähnung wert ist – so z. B. Disraeli –, von letzteren mit tiefster persönlicher Befriedigung, so z. B. Canetti (Smith 1996; Canetti 1972).

Psychiater und Psychologen entdeckten den Fremdsprachenunterricht als ein Feld emotionaler Brache. In den alternativen Methoden der Fremdsprachenvermittlung stellten sie Emotionen in den Mittelpunkt (vgl. z. B. Schwerdtfeger 1986). Allerdings sind zwei Merkmale bestimmend bei der Integration von Emotionen in die alternativen Methoden: ein Merkmal ist, daß in den alternativen Methoden das unterrichtliche Geschehen vor allen Dingen auf eine oder zwei Stimmungen und Emotionen gerichtet ist und diese in den Lernenden hervorgerufen werden sollen. Hierbei handelt es sich überwiegend um Freude, Glück, Vertrauen, Stolz. Das andere Merkmal ist die Grundlage dieser Methoden. Diese ist überwiegend aus therapeutischen Bezü-



gen abgeleitet. Beide Merkmale werden im folgenden nicht im Mittelpunkt stehen, ich werde mich nicht auf einige Stimmungen und Emotionen beschränken, auch werde ich nicht auf die therapeutische Veränderung, Beeinflussung von Stimmungen und emotionalen Einschätzungen in Lernenden und Lehrenden eingehen. Dennoch ist es hier wichtig festzustellen, daß gerade wegen ihrer Ausrichtung auf Emotionen diese Methoden heute vielerorts immer noch mit dem Geruch des nicht seriösen, des nicht »achtbaren« behaftet werden.

Drei anekdotische Beweisführungen für die Störungen im Verhältnis von Emotionen und fremdsprachlichem Lehren und Lernen wurden unternommen, einerseits der schlechte Ruf des Fremdsprachenunterrichts als Zielscheibe von literarischem Spott und die offenbar persönlich mit tiefen schlechten oder guten Gefühlen erlebte Lernerfahrung von Sprachen, gleichgültig, ob in der Schule oder im Eigenunterricht, dokumentiert in Biographien und Autobiographien. Andererseits die Zurückweisung der alternativen Methoden von der offiziellen fremdsprachlichen Lernpolitik nicht zuletzt wegen ihrer Überfrachtung mit Emotionen.

Wie es zu dieser sonderbaren Schieflage kommen kann, wird im Verlauf dieser Arbeit geklärt.

### **Nicht verlaufen auf der Suche nach den Emotionen – Definitionen**

Nähern wir uns nun dem Thema durch Definitionen. Was sind also Emotionen? Mein Bestreben in diesem Teil ist, hierbei an keiner Stelle das Feld, um das es geht, den Fremdsprachenunterricht, außer acht zu lassen. So wird deutlich werden, daß dieser definitorische Teil kein akademisches Glasperlenspiel ist.

Mein Ausgangspunkt ist der Umstand, daß in der Fremdsprachenunterrichtsfor-

schung der Begriff »Emotionen« kaum gebraucht wird. »Affektive Variablen« lautet das Stichwort, unter dem man gelegentlich in der Literatur fündig wird. Sind nun Emotionen und affektive Variablen identisch? Wie stehen sie zueinander?

Eine Unterscheidung zwischen *Affekt*, *Stimmung* und *Emotion* wird in der Forschung zum Fremdsprachenunterricht offenbar nicht getroffen. In der Alltagssprache dagegen werden diese Begriffe häufig synonym verwandt. Dieses trifft auch zu für die Begriffe *Affekt* und *Emotionen* in psychologischen und sozialpsychologischen Fachpublikationen (vgl. zahlreiche Beiträge in Lewis/Haviland 1993; Mandler 1992: 105). Etabliert ist in der psychologischen und sozialpsychologischen Fachdiskussion die Unterscheidung zwischen *Stimmungen* und *Emotion*. Unter *Affekt* verstehe ich mit Batson et al. und Frijda den allgemeinsten der drei genannten menschlichen Zustände. Dieser Begriff bezeichnet eine generelle Ausrichtung mit positiver oder negativer Wertigkeit, Lust oder Unlust, und einer schwachen oder starken Intensität. Die jeweilige Ausrichtung ist offenbar abhängig von Zustandseinschätzungen zwischen Lust und Unlust, Schmerz. Beide Strömungen sind verknüpft. So kann eine Situation, zum Beispiel spontan Freunde besuchen, durch Lust in Gang gesetzt werden und auch weiter Lust hervorrufen. Ein Besuch kann jedoch durchaus mit Unlust besetzt werden und dann in Lust einmünden. So entsteht positiver Affekt; Lust, wenn ein Zustand sich von einem weniger zu einem mehr gewünschten Zustand, negativer Affekt, Schmerz, wenn sich die Wandlung in die gegenläufige Richtung vollzieht (vgl. Batson et al. 1992: 298; vgl. Frijda 1993, passim). Menschen haben eine Tendenz, dieses ist keine Überraschung für uns, positive Affekte, also Lust, den negati-

ven, Schmerz, vorzuziehen. Ganz offenbar, hierauf weist Frijda hin, ist dieser allgemeinste emotionale Zustand durch Introspektion bei Menschen nicht erklärbar (vgl. Frijda 1993: 382).

*Stimmungen* sind mit diesen grundlegenden affektiven Zuständen verbunden. Sie entstehen aus einer Erwartung von positiven oder negativen Zuständen. Die verschiedenen Stimmungen können sich aus Ereignissen, tatsächlichen oder erinnerten, guten oder bösen Überraschungen entwickeln. Stimmungen unterscheiden sich von Emotionen, dieses arbeitet Frijda heraus, vor allen Dingen durch drei Kriterien: sie haben eine *längere Dauer*; sie haben eine *geringere Intensität* und sind *eher diffus* (Frijda 1993: 381ff.). Emotionen sind immer auf ein Ziel gerichtet, wie unten noch näher erläutert wird. Stimmungen beeinflussen unsere Sicht auf die Welt, die Deutung der uns umgebenden Ereignisse. Wir alle kennen schlechte Stimmungen, in denen wir die Menschen, die uns umgeben, als unangenehm und nicht vertrauenswürdig einschätzen, wir uns deshalb von ihnen zurückziehen und kein Interesse an menschlichen Kontakten haben. Sind wir dagegen in einer guten Stimmung, dann suchen wir Kontakte, sogar mit den Menschen, die wir in schlechter Stimmung furchtbar fanden, wir sind redefreudig, erinnern uns schöner Dinge, sind aktiv.

*Emotionen* nun sind im Gegensatz zu Affekt und Stimmungen immer sehr bestimmt. Sie sind stets gerichtet *auf* etwas. Z. B. Sie freuen sich über die nette Einladung. Sie sind ärgerlich über den verpaßten Zug. Sie sagen dann in einem Gespräch: »Da habe ich mich sehr gefreut« bzw. in dem anderen Fall: »Mensch, war ich sauer«. Ob Sie Ihre Gefühle nun so ausdrücken können oder dürfen, ist von dem jeweils örtlichen System von Rechten, Verpflichtungen, Konventionen und moralischen Grundüberzeugungen in

der Bewertung solcher Ereignisse abhängig (vgl. u. a. Harré/Gillet 1994: 144–161; Shweder 1994, passim).

In jeweils ansteigender Weise werden die drei hier voneinander abgegrenzten Gefühlszustände körperlich von den Menschen erlebt. Am intensivsten werden Emotionen erlebt. Sie werden je nach ihrer Intensität und Ausrichtung häufig von körperlichen Reaktionen begleitet, wie z. B.: Entspannung, Ruhe, Wachsein, Aktivität, Müdigkeit, Nervosität, Schwindel, Atemlosigkeit, Angespanntheit; häufig verändern sich in Abhängigkeit von Emotionen die Gesichtsfarbe und die Körperhaltung (vgl. u.v.a. Shweder 1994: 40–42). Wenn in der Fremdsprachenunterrichtsforschung von *affektiven Variablen* als Sammelbegriff gesprochen wird, wird eine unangemessene Verkürzung von komplexen Zusammenhängen vorgenommen. Was wird nun bei Vorgängen des Fremdsprachenlehrens und -lernens genau untersucht, Affekte, Stimmungen, Gefühle? Ich stelle die These auf, daß mit der Subsumption unter diesen Sammelbegriff *affektive Variablen* der Versuch unternommen wird, Affekte, Stimmungen, Emotionen in Untersuchungsparameter kognitiver Theorien zu verwandeln. Hierauf werde ich weiter unten noch eingehen.

Zunächst verfolge ich den jetzt eingeschlagenen Weg der Klärung von Grundbegriffen und Konzepten weiter und betrachte nach den soeben gegebenen Definitionen Theorien über Emotionen und Kognition.

### **Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen: 2. Fundstelle – Theorien von Emotionen und Kognition**

Die Forschungen und Theorien über Emotionen sind vielfältig orientiert. Averill (1992: 1) charakterisiert sie als einen veritablen Turm zu Babel, weil Verständigung zwischen diesen Theorien kaum möglich sei. Angesichts der Viel-

zahl von Theorien werden zunehmend metatheoretische Arbeiten unter verschiedenen Gesichtspunkten, z. B. unter sprachlich-kommunikativen bzw. sozialpsychologischen, veröffentlicht, die jedoch zwangsläufig zu unterschiedlichen Einschätzungen der verschiedenen Theorien gelangen.

Fiehler unternimmt in seiner Studie von 1990 eine Charakterisierung des Forschungsstandes aus sprachlich-kommunikativer Sicht, der über Emotionen in der Psychologie, Soziologie, Anthropologie und Philosophie erreicht wurde. Er ordnet die vorliegenden Forschungsarbeiten nach folgenden Gesichtspunkten:

*Kommunikation von Emotionen;*  
*Emotionsausdruck, stimmlich und intonatorisch;*  
*Emotionsdeutung;*  
*verborgene und unbewußte Emotionen;*  
*Sprache und Emotionen:*  
*emotive bzw. expressive Grundfunktionen;*  
*emotionsanzeigende Mittel;*  
*expressives Vokabular.*

(Fiehler 1990: 16–19)

Averill legt 1992 eine Metaanalyse aus der Sicht der Sozialpsychologie vor und gelangt, naheliegend, zu von Fiehler unterschiedlichen Konzeptualisierungen (vgl. Averill 1992: 2ff.). Er erstellt eine Matrix mit folgenden Kategorien, in die er die verschiedenen Arbeiten einordnet:

*systems of behavior (functional theories)*  
*enabling mechanisms (mechanistic theories)*  
*operating characteristics (trait theories)*  
*transient conditions (state theories)*  
*disintegration (conflict and deautomatization theories);*

innerhalb dieser verschiedenen Kategorien ordnet er die Arbeiten noch jeweils drei Analyseebenen zu: *biologische, soziale und psychologische* (vgl. Averill 1992: 7).

In beiden Analysen finden z. T. identische Arbeiten eine jeweils grundsätzlich unterschiedliche Einordnung.

Es kann daher nicht meine Aufgabe sein, die einzelnen Strömungen in den Theorien der Emotionsforschung zu charakterisieren und voneinander abzugrenzen. So stelle ich die Orientierung vor, von der ich die größten Erklärungsmöglichkeiten für das Handeln im Fremdsprachenunterricht erwarte.

In den vergangenen Jahren bildeten sich Konzeptualisierungen von Emotionen heraus, die sich unter dem Begriff: *Diskursive Konzepte von Emotionen* versammeln lassen. Hierin verschränken sich konstruktivistische und phänomenologische Sichtweisen. Hierfür beziehe ich mich vor allem auf Averill 1996; Fridlund 1992; Fridlund / Duchaine 1996; Frijda 1993; Gerhards 1988; Harré / Parrott 1996; Johnson Laird/Oatley 1989; Lutz 1990/1996; Mees 1991; Merleau-Ponty 1966; Shweder 1994; Vester 1991.

– Shweder charakterisiert das darin bestimmende Verständnis von Emotionen zutreffend:

»Emotionen« sind weder »Konzepte« oder »Dinge« oder »Begriffe« in einer Sprache. Sie sind komplexe narrative Strukturen, die körperlichen und seelischen Zuständen (z. B. Anspannung und Leere) Form und Bedeutung geben. Ihre Einheit wird nicht in streng logischen Kriterien gefunden, noch in wahrnehmbaren Merkmalen von Gegenständen, sondern in den Typen von Geschichten, die sich um das Selbst einer Person drehen, die es uns möglich machen, über unsere Gefühle zu sprechen«. (Shweder 1994: 37; Übersetzung von der Verfasserin)

So sind im diskursiven Ansatz Emotionen einverlebte Ausdrucksformen von Wertungen (vgl. Merleau-Ponty 1966; Harré/Gillett 1994). Sie sind an Narrationen gebunden (vgl. Merleau-Ponty 1966; Shweder 1994; Fridlund 1992; Fridlund/Duchaine 1996).

- Dieser diskursive Ansatz hebt die Begrenzung der Emotionsforschung auf eine Handvoll Emotionen auf. »Standardforschungsgegenstände« der Emotionsforschung sind z. B. Furcht, Ärger, Liebe, Schmerz, Abscheu, Glückseligkeit (vgl. Averill 1996). Die Emotionsforschung öffnet sich in ihrem narrativen Verständnis für die Vielzahl von Emotionen, die wir aus unserem alltagsweltlichen Erleben kennen - Johnson Laird/Oatley 1989 haben für den englischen Sprachraum 590 solcher Emotionen zusammengestellt und analysiert (vgl. Averill 1996: 36).

- In diesem diskursiven Ansatz von Emotionen ist die Trennung in private und öffentliche Demonstration von Gefühlen aufgehoben. Emotionen haben immer eine »implizite Sozialität«, wie Fridlund (1992: 110) sagt, ein Verständnis, das aus den unterschiedlichsten Richtungen Zustimmung erfährt (vgl. z. B. Leventhal/Scherer 1987). Die Demonstration von Gefühlen wird in der Emotionsforschung oft an dem mimischen Ausdruck festgemacht, Ausdrucksformen des Gesichts, die in ihren Grundemotionen in allen Ländern identisch sein sollen. Diese Forschungsannahme wird in der diskursiven Emotionsforschung nachhaltig bestritten. Die Mimik, die ich in der Öffentlichkeit zeige, zeigt Gefühle,

»die immer durch die Gefühle mit gelenkt werden, die auch durch die Präsenz von anderen ausgelöst werden« (Fridlund 1992: 106; Übersetzung von der Verfasserin).

»Gefühle werden hervorgebracht durch die Interaktion zwischen wirklichen oder vorgestellten Personen in strukturierten Episoden und spezifischen historischen Bedingungen«. (Harré/Gillett 1994: 150; Übersetzung von der Verfasserin)

- In diesem diskursiven Ansatz wird nicht mehr davon ausgegangen, daß dieselben Vorgänge zu identischen emotio-

nen Ausdrucksformen, emotionalen Handlungen, bei verschiedenen Personen einer Region oder gar noch bei allen Menschen in allen Regionen der Welt führen (vgl. Shweder 1994: 37).

- In diesem diskursiven Ansatz sind Emotionen überwiegend soziale Handlungen, mit denen etwas erreicht werden soll. Dieser Aussage von Harré/Gillett (1994) stimmen die eingangs zu diesem Teil genannten Autoren zu.

- Die diskursive Theorie der Emotionen ist immer zugleich auch eine Theorie über gesellschaftliche Macht. Macht ist hierbei nicht als eine statische soziale Potenz verstanden, sondern als ein Element, das sich innerhalb des Diskurses konstant verändert. So sind die Möglichkeiten, Emotionen auszudrücken, Emotionsnarrationen zu erzählen, fließend. Nicht jeder hat also das Recht, zu jeder Zeit und in jeder Situation seine Gefühle zu zeigen (vgl. Harré/Gillett 1994; Lutz 1990/1996). In herkömmlichen Theorien über Emotionen gelang es nicht, die Beziehungen zwischen Emotionen und Macht zu erklären. Dieser Zusammenhang wurde entweder gar nicht gesehen oder er wurde nur angedeutet. Er wurde in den konstruktivistischen Theorien der Emotionen Mitte der 80er Jahre erstmalig in einem größeren konzeptuellen Zusammenhang vorgestellt (vgl. Harré 1986).

- Im diskursiven Ansatz des Emotionsverständnisses wird eine geschlechtsspezifische Betrachtung der Emotionen zentral. Innerhalb der diskursiven Theorie der Emotionen werden Studien zur geschlechtsspezifischen Emotionszuweisung vorgelegt. Lutz konnte aufdecken, daß diskursiv emotionale Ausdrucksformen vor allem Frauen zugewiesen werden. Diese Zuschreibungen werden von den Frauen »angenommen« und führen zu negativen Selbstbewertungen. Durch

diese Zuschreibungen werden die negativen Merkmale, die den Emotionen zugewiesen werden, auch auf Frauen übertragen (vgl. Lutz 1990/ 1996). Der Mensch, das rationale Wesen, das ist das Höchste, der Mensch, das emotionale Wesen, wird dagegen als niedriger bewertet (vgl. auch Averill 1996: 24). Diese Gegenüberstellungen werden häufig illustriert mit folgenden Adjektiven: Emotionen sind natürlich, nicht zivilisiert; sie sind irrational, nicht rational; sie sind chaotisch, nicht geordnet; sie sind subjektiv und nicht universell, sie sind physisch, nicht intellektuell/kognitiv, schließlich sind Emotionen unkontrolliert und deshalb auch zugleich gefährlich. Stellt Lutz diese Adjektive 1990 zusammen und werden diese unverändert von ihr 1996 wiederholt, so finden sie sich in einer mehr als zwanzig Jahre älteren Schrift von Oerter mit nahezu identischen Implikaten (Lutz 1990: 69; 1996: 151; Oerter 1975: 16). Eine Bewertung, die, wie immer wieder betont wird, mit alltagspsychologischen Konzepten verbunden ist (vgl. Averill 1996; Oerter 1975).

Zwei Fragen wurden in der Charakterisierung dieses Ansatzes stillschweigend mitgeführt, die jetzt in den Vordergrund gestellt werden. Die Fragen lauten:

In welcher Beziehung stehen Emotionen und Kognition? Gibt es »kulturspezifische« Emotionen?

Wenden wir uns der ersten dieser Fragen zu: In welcher Beziehung stehen Emotionen und Kognition?

Über die tiefen Zusammenhänge zwischen Emotionen und Kognition bestehen heute 1997 aus der Sicht der Emotionsforscher und vor allem auch in dem diskursiven Ansatz der Emotionsforschung keine Zweifel – so erscheint die Zeitschrift *Cognition & Emotion* seit 1987, in der diese Zusammenhänge breit gefährdet diskutiert werden. Die traditions-

reiche platonische Teilung der Psyche des Menschen in Denken, Fühlen und Wollen, die die Grundlage bildete für die Trennung von Kognition und Emotion, sieht sich im diskursiven Ansatz endlich überwunden (vgl. zum historischen Zusammenhang Mandl/Huber 1983: 2).

Noch 1983 mußten Mandl und Huber konstatieren, daß kein schlüssiges Modell des Zusammenwirkens von Emotionen und Kognition vorliege (vgl. Mandl/Huber 1983: 8)

Diese Trennung erfuhr über die Jahrhunderte Verstärkung durch ein spezifisches Verständnis der Beziehung zwischen Wahrnehmung und Wirklichkeit. Bis diese Konzeption vor wenigen Jahren immer stärker in die Kritik geriet, wurde in der Forschung selbstverständlich von der Konzeption einer Wirklichkeit *a priori* ausgegangen, eine Wirklichkeit, auf die eine Person kognitiv oder emotional reagiert. Dieses Verständnis von Wirklichkeit schließt das persönliche Schaffen von Wirklichkeit aus. Diesem wird dagegen im diskursiven Ansatz der Emotionsforschung Rechnung getragen. Zum anderen betont Averill, daß durch diese neue Sichtweise von Emotionen

»[...] die heiße Debatte, ob Emotionen kognitiv oder nicht-kognitiv sind, viel von ihrem ›Dampf‹ verliert. [...] sie bewirkt eine größere Betonung der sozialen Determinanten von Emotionen« (Averill 1996: 36; Übersetzung von der Verfasserin).

Wie stimmig dieser diskursive Ansatz im Hinblick auf die Beziehung zwischen Emotion und Kognition ist, läßt sich an einer von Mandl und Huber 1983 aufgestellten Forderung zeigen:

»Modelle des menschlichen Handelns verweisen auf die Möglichkeit und Notwendigkeit, Emotion und Kognition theoretisch zu integrieren« (Mandl/Huber 1983: 2).

Die heutige Emotionsforschung zeigt, daß dieses nur gelingen kann, wenn

menschliches Handeln als einverleibtes diskursives Handeln gesehen wird.

Sind Emotionen und die Verknüpfung von Emotionen und Kognition ›kulturspezifisch‹?

Der diskursive Ansatz erlaubt, diese Frage einer für unsere Zwecke wichtigen Antwort zuzuführen. Die Frage muß jedoch, um angemessen beantwortet zu werden, sich dieses Kulturbegriffs annehmen, der in »kulturspezifisch« enthalten ist. Obwohl in zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen (der Anthropologie, der Sozialpsychologie und den interdisziplinären *cultural studies*) eine immer präzisere Klärung des Konzeptes »Kultur« vorgenommen wird, wird es in »kulturspezifisch« immer noch als ein Mantelbegriff gebraucht. Diesem Mantelbegriff liegt stets ein undifferenziertes Verständnis von Kultur als einem statischen Konglomerat »außerhalb« und vorwiegend »weit weg« zugrunde. Dieser Fehler wird im diskursiven Verständnis von Emotionen nicht fortgesetzt. Durch eine differenzierte Sicht von regionalen Normen und Werten und den mit ihnen verbundenen Machtbeziehungen, die den Ausdruck von Emotionen erlauben oder einschränken, werden Unterschiede in Emotionsnarrationen grundsätzlich allen Menschen zugestanden. So gesehen, löst sich die Frage nach der »Kulturspezifik« von Emotionen auf (vgl. besonders Shweder 1994; Averill 1996; Harré/Gillett 1994).

### **Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen: 3. Fundstelle – Kognition in der Fremdsprachenunterrichtsforschung oder die Zivilisierung der Gefühle**

Die Fremdsprachenunterrichtsforschung hat schwerpunktmäßig die Erforschung kognitiver Prozesse im Blick, dennoch werden Emotionen nicht vollkommen

vernachlässigt. Ich will diese Beziehung jetzt Stufe um Stufe nachzeichnen.

Wenden wir uns zunächst dem Verständnis von Kognition zu, das in der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts zugrundeliegt. Hierbei stehen in der Fremdsprachenforschung vor allem Formen des Wissens (deklaratives und prozedurales Wissen) im Vordergrund. Hieran zeigt sich, daß der Kognitionsbegriff, an dem sich die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts orientiert, ein sehr enger ist. Bereits 1983 wurde von Huber und Mandl festgestellt:

»Die Bedeutung des Wortes ›Kognition‹ umfaßt Phänomene der Informationsverarbeitung wie Prozesse des Aufmerkens, des Lernens, des Speicherns, des Erinnerns, des Abstrahierens und der Problemlösung. Mit ›Kognition‹ wird also weit mehr begrifflich erfaßt als Wissen«. (Mandl/Huber 1983: 3)

Heute fragen Kritiker der Kognitionswissenschaften, ob »kognitive Prozesse eine hinreichende Begründung für menschliches intelligentes Verhalten darstellen« (Krückels 1996: 63). Hierbei wird eine für unseren Zusammenhang sehr wesentliche Antwort gefunden, die, wenn ich die Behauptung aufrecht erhalten will, daß der Kognitionsbegriff der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts ein enger ist, kurz umrissen werden soll. Da sich kognitive Prozesse nicht von Wahrnehmungsvorgängen trennen lassen, menschliche Wahrnehmungsvorgänge von Sinnesorganen abhängen, diese Sinnesorgane leiblich im Menschen verankert sind, tritt die Komponente des menschlichen Leibes zur Erklärung von Kognitionsprozessen hinzu:

»Wahrnehmung erfolgt durch Sinnesorgane, die als Teil des Leibes an ihn gebunden sind. Als Konsequenz erscheint der Leib als das menschliche Bezugssystem [...] Die Möglichkeiten, die der Leib besitzt, seine Stellung zur Umwelt zu ändern, begrenzen die Möglichkeiten der Wahrnehmung«. (Krückels 1996: 66)

Durch diese Einsicht wird mit dem menschlichen Leib eine zentrale Kategorie in die Kognitionsforschung eingeführt, die sich, wie wir bereits sahen, in der diskursiven Emotionsforschung fruchtbringend erweist. Doch befragen wir auf diesem Hintergrund erneut die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.

Ist die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts hoffnungslos blind, daß sie festhält an einem reduzierten kognitiven Modell des Lernens? Diese Reduktion wird verständlich, wenn wir den Fremdsprachenunterricht in seiner institutionellen Einbettung betrachten: die Institution Schule bzw. jeder institutionalisierte Fremdsprachenunterricht ist eine Instanz für die *Zivilisierung der Gefühle*. Dieser von Norbert Elias (1976) geprägte Begriff meint eine aus der immer komplexer werdenden Gesellschaft im Laufe der Jahrhunderte notwendig sich ergebende gleichmäßigere Beherrschung der Gefühle der Menschen. Ihr Ausdruck wird zunehmend durch kulturelle Vorschriften kodifiziert, die geprägt sind von dominanten Werten, Normen und moralischen Vorstellungen. Eine wichtige Instanz für die Durchsetzung dieses Zivilisierungsvorgangs der Gefühle ist die Schule.

Rumpf zeigt, daß in den zurückliegenden ca. 165 Jahren die Sinnlichkeit und Körperlichkeit aus der Schule systematisch verdrängt wurde. Dieser Vorgang spiegelt sich in Vorschriften (den Schulordnungen), die sehr genau das körperliche Schüler- und Lehrerverhalten bestimmten. Diese Verdrängungen des Sinnlich-Körperlichen bestimmen institutionelles Lernen bis heute:

»Grob gesagt werden dabei den Menschen in vielen tausend Lebensstunden zwei Arten der Verinnerlichung ihrer Weltbeziehungen einstudiert: Zum ersten werden sie gelehrt [...], den sinnlich-körperlichen

Weltaustausch mit seinen nicht recht kalkulierbaren Erschütterungen nach Vorschrift eines Zeitplanes stillzustellen und ihn verlässlich greifenden Kontrollen zu unterwerfen – zugunsten der Aneignung von zusehends verwissenschaftlichen Erkenntnissen und Denkregeln, [...] Die zweite Verinnerlichung [...]: den Heranwachsenden wird beigebracht, daß sie, global gesprochen, zwischen dem 6. und dem 18. Lebensjahr [...] im Kampf um den optimalen Aufbau einer bestimmten kognitiven Operationsbasis ihre eigene unsichtbare Zukunft produzieren. [...] Diese beiden Verinnerlichungen – der Aufbau einer kognitiven Operationsbasis [...] und die Arbeit an der eigenen gestaltlosen Zukunft durchdringen das Schul-Lernen in unserer Zivilisation von der Vorschule bis zum Hochschuldiplom.« (Rumpf 1981, 7–8)

Lernen – und damit immer auch das institutionelle Lernen von Fremdsprachen – rückt in den Bereich des Schattens, des Unsinnlichen, des Freudlosen.

Mit der fast ausschließlichen Erforschung der Kognitionsprozesse im Fremdsprachenunterricht verstärkt die Forschung das Bild einer letztlich durch die Zivilisierung der Gefühle erhoffte Kontrolle und vor allen Dingen steuerbare Lernprozesse. Die kognitiv orientierte Lernforschung wird so zu einer Erfüllungsinstanz der Bedingungen der Institution.

Unsere Lernenden erleben also, so postuliere ich jetzt, die Sprache, die sie lernen, in jeweils sehr unterschiedlichen emotionalen Zusammenhängen, einerseits im häuslichen Kontext, in dem ein anderes Spektrum von Gefühlen zugelassen ist, und in der Schule, in der der Mensch als zweckrationales Wesen im Zentrum steht, in dem Gefühle einer harschen Begrenzung unterzogen werden. So wird die Äußerung plausibel, die wir von Lernenden jeden Alters hören, die im Unterricht versagen, daß sie die zu erlernenden Sachverhalte zuhause konnten.

Es ist auch nicht überraschend, daß sich ein recht eigentümliches Menschenbild

ergibt, wenn wir die spärliche Forschung zu Emotionen im Fremdsprachenunterricht anschauen. Ein Menschenbild, das ein Produkt der Zivilisierung der Gefühle ist, aber mit einem leibhaftigen Menschen kaum etwas gemein hat.

#### **Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen: 4. Fundstelle – Emotionen in der Fremdsprachenunterrichtsforschung**

Beginnen wir mit der populistischen Wissenschaftsmetapher von Krashens »affektivem Filter« (z. B. in Krashen 1981 und Krashen/Terrell 1983). Das Menschenbild, das dieser Konzeption unterliegt, ist durch und durch mechanistisch. In ihrem Mechanismus schreibt sie die rigorose Trennung zwischen Kognition und Emotion fort. Die Emotionen, die den affektiven Filter bilden, sind Angst, Motivation und Selbstwertschätzung, wenn die Angst groß und die Motivation und Selbstwertschätzung gering sind, wird der affektive Filter hochgezogen und die Lernprozesse fallen schlecht aus. In ihrer Kritik dieses Ansatzes stellen Larsen-Freeman und Long eine Reihe von Fragen an diese Wissenschaftsmetapher:

»Reicht es, um den Filter zu errichten, wenn ein Gefühl negativ ist, oder müssen es alle sein? Wie stark negativ müssen die Gefühle überhaupt sein? Kann ein positives Gefühl, z. B. hohe Motivation, ein negatives Gefühl, z. B. niedriges Selbstwertgefühl, ausgleichen? Was heißt hierbei eigentlich ›hoch‹ oder ›niedrig‹? Haben diese ›Maße‹ überall auf der Welt Geltung?« (Larsen-Freeman/Long 1991: 247; Übersetzung von der Verfasserin)

Larsen-Freeman und Long stellen Untersuchungsergebnisse aus verschiedenen Regionen der Welt dar, in denen positive und negative Haltungen zur Sprache, zum Zielland, zu den Lehrern, zu den Klassenkameraden, zur Lernsituation und zu verschiedenen Ethnien unter-

sucht wurden. Es führt in unserer Suche nach den verlorenen Emotionen im Fremdsprachenunterricht nicht weiter, auf diese Untersuchungen näher einzugehen, da ich die Position von Larsen-Freeman und Long teile, die bei ihrer Metaanalyse zu dem Ergebnis kommen:

»Schwankungen in den Haltungen zu diesen verschiedenen angeführten Bereichen führen zu Schwankungen beim Lernen einer Sprache, diese wieder führen zu Schwankungen in den Haltungen und so ad infinitum«. (Larsen-Freeman/Long 1991: 183; Übersetzung von der Verfasserin)

Es wird deutlich, daß wir in diesem Bereich nach den heute vorliegenden Ergebnissen in der Fremdsprachenunterrichtsforschung nichts Gesichertes wissen.

Schauen wir weiter und fragen, wie unser Mensch aussieht, der in anderen Studien vor uns entsteht. So gibt es Studien zum Selbstwertgefühl und Lernen von Fremdsprachen, zur Bedeutung der Extroversion, zur Bedeutung von Angst, zur Bedeutung des Gefühls der Zurückweisung, zur Bedeutung der Empathie, d. h. der Fähigkeit von Menschen, sich in die Lage von anderen zu versetzen, schließlich Studien zur Bedeutung von Scheu und Zurückhaltung für Fremdsprachenlernen. Was sind die Resultate aus diesen Studien: moderate Ängstlichkeit und moderater Mut führen zu guten Ergebnissen beim Fremdsprachenlernen. Die bisherige Forschung der Bedeutung der Emotionen für fremdsprachliches Lernen verstärkt das Bild der *Zivilisierung der Gefühle* in der Institution. Aber mehr noch, Larsen-Freeman und Long kommen bei ihrer Metaanalyse zu der Erkenntnis, daß es kaum möglich ist, mit den bisherigen Forschungsinstrumenten das Verhalten von Menschen in speziellen Situationen vorherzusagen. Sie räumen ein, daß es bisher kein Instrumentarium gebe, das – wie sie sie nennen – »affektive Variablen« angemessen mes-



sen kann (vgl. Larsen-Freeman/Long 1991: 214; besonders 260ff.).

So können wir bilanzieren: unser Fremdsprachen lernender Mensch ist in der Forschung bisher ein vor allen Dingen auf sehr wenige, ziemlich negative Emotionen atrophiertes Kunstwesen, ein Wesen institutioneller Dunkelheit.

Aber was ist mit der Motivation, ist diese nicht, wenn sie angemessen erreicht wird, eine positive emotionale Größe, die den Fremdsprachenunterricht auf das Günstigste zu beeinflussen vermag? Sicher ist sie das, jedoch müssen wir uns unter der hier anstehenden Thematik fragen, ob die Motivation, die intrinsische, die zu erreichen wir alle in unserem Unterricht anstreben, auch wirklich für die Lernenden gedacht ist, zum Besten der Lernenden. Was wollen wir in unserem Fremdsprachenunterricht erreichen? Holzkamp hat dieses Ziel angemessen formuliert, angemessen für eine Welt, in der unsere Lernenden heute stehen, in einer Welt, in der sie immer wieder, immer weiter lernen werden, wenn sie nicht an den Rand der Gesellschaft rücken wollen. Wenn ich Holzkamps Aussage auf den Fremdsprachenunterricht erweitere, heißt das Ziel, das wir erreichen wollen: daß unsere Fremdsprachenlernenden den »inneren Zusammenhang zwischen lernendem Weltaufschluß, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität« (Holzkamp 1991: 190) erkennen und immer wieder neu erfahren sollten, daß unsere Lernenden in diesem Sinne, wie Holzkamp es nennt, »expansiv lernen«. Und genau an diesem Ziel des expansiven Lernens scheitert das Konzept der »intrinsischen Motivation«:

»Expansiv begründetes Lernen bedeutet ja gerade nicht Lernen um ›seiner selbst‹, sondern Lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/Lebensqualität willen. Damit im Zusammenhang geht es in expansiv

begründeten Lernhandlungen eben nicht um die Rückbeziehung des Lernens auf einen bloß individuellen ›Spaß an der Sache‹ o. ä., sondern um die Überwindung meiner Isolation in Richtung auf die mit dem lernenden Gegenstandsaufschluß erreichbare Realisierung verallgemeinerter gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten in meinem subjektiven Erleben.« (Holzkamp 1991: 191)

Das Konzept der intrinsischen Motivation meint also gar nicht den lernenden Menschen, sondern meint seine jeweils sachbezogene Erfüllung der institutionellen Normen.

Wenn wir die Bemühungen der kognitiv ausgerichteten Fremdsprachenforschung um die Emotionen der Lernenden bilanzieren, kommen wir zu folgendem Ergebnis: mit ihren an den Naturwissenschaften ausgerichteten Forschungsdesigns kann die Forschung über den Fremdsprachenunterricht ganz offenbar nicht angemessen mit den Emotionen der Lernenden umgehen, ganz deutlich ausgedrückt, sie kann sie nicht verstehen! Sie zeigt ein verzweifelt Bemühen, diese Erforschung im Rahmen des kognitiven Paradigmas zu leisten, stößt jedoch darin zugleich immer wieder an eine undurchdringbare Wand. Es ist an der Zeit, daß die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts sich die trockenen Einsichten Gilbert Ryles zu eigen macht:

»Man neigt zur Hoffnung oder Befürchtung, biologische, psychologische oder soziologische Gesetze könnten eines Tages auf mechanische Gesetze ›zurückgeführt‹ werden – obwohl ungeklärt bleibt, welche Art von Geschäft diese ›Zurückführung‹ sein würde. [...] Die Angst [...] daß eines Tages alles durch mechanische Gesetze erklärbar sein werde, ist grundlos. Und sie ist grundlos, [...] weil es sinnlos ist, von einer solchen Eventualität zu sprechen. Physiker können eines Tages alle physikalischen Fragen beantwortet haben, aber nicht alle Fragen sind physikalische Fragen.« (Ryle 1969: 98)

### **Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen: 5. Fundstelle – Aspekte der Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts**

Um in eine neue Richtung zu gehen, die von vornherein von einer Verknüpfung von Emotionen und Kognition ausgeht, muß der Fremdsprachenunterricht, muß die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts sich erst auf neue Grundlagen besinnen. Diese liegen bereits alle vor. Sie müssen nur zusammengefügt werden, und schon steht vor uns ein ganzer Fremdsprachenlernender, als ein Mensch, der Gefühle, Leib und Verstand hat und der eine Sprache spricht und lernt, die immer schon emotional-leiblich verfaßt ist.

Diese verstreuten Stimmen, die wir jetzt zusammenführen werden, schlagen eine Brücke zu dem diskursiven Verständnis von Emotionen. Wir werden darin eine bestehende Einheitlichkeit der Argumentation entdecken, in der alle Stränge, die ich hier entwickelt habe, wie in einem Fluchtpunkt zusammenlaufen. Beginnen wir also mit dem Menschenbild, dem Bild des Lernenden.

1988 schrieb Harald Weinrich, er wolle nun endlich ein Ende machen mit linguistischen Erbaulichkeitssätzen wie: »Im Mittelpunkt der Sprache steht der Mensch«, und er verändert ihn deftig in: »Im Mittelpunkt der Sprache steht der Mensch in seiner Leiblichkeit« (Weinrich 1988: 80). Verändern wir diese Aussage für unseren Zusammenhang angemessen, kommen wir zu folgender Aussage: »*Im Mittelpunkt der Fremdsprache steht der Lernende in seiner Leiblichkeit*«. Dieses ist aber noch nicht alles, dieses ist aber noch nicht die Präzision, die wir in der vorgängigen Diskussion erreicht haben. Der Satz muß lauten: »*Im Mittelpunkt der Fremdsprache steht der Lernende in seiner Leiblichkeit, in der seine emotional-kognitiven Narrationen verankert sind, die sein Selbst immer*

*wieder neu konstituieren*.« Der leibliche Mensch vollzieht sich in seiner Narration, er wird darin, wer er ist.

Hiermit haben wir für den Fremdsprachenunterricht einen Quantensprung vollzogen, denn wir sind mitten darin, die emotionale Verfaßtheit von Sprache, auch der zu lernenden Fremdsprache, als gegeben anzuerkennen. Sicher ist es richtig, was Fiehler 1990 feststellt, daß von ihrer grundsätzlichen Auffassung des Menschen als einem zweckrationalen Wesen die Emotionen in der Sprachwissenschaft »nur in die Debatte [kommen], weil ein Etikett gebraucht wird für eine Rumpelkammer oder Schmutzecke, in die alle Phänomene gefegt werden, die durch eine bestimmte Theorie nicht befriedigend zu erfassen sind« (Fiehler 1990: 14, Anmerkung 2).

Aber diese Aussage stimmte schon vor sieben Jahren nur noch bedingt. In seiner bereits vor zwanzig Jahren vorgelegten Studie geht Grayshon in ausdrücklicher Abgrenzung von traditionellen linguistischen Arbeiten von dem Leben der Menschen in gesellschaftlichen Strukturen aus, das immer ein primär emotionales sei. Hieraus werden sprachliche Regelmäßigkeiten hervorgebracht.

»Die funktionale Abfolge ist Emotion, soziale Beziehungen, konkrete Ideen, abstrakte Ideen. Aus dieser Abfolge beginnen wir dann, regelmäßige Muster festzuhalten, die wir später als Sprache produzieren und die vermutlich die Basis für das Generieren aller von uns gebrauchten Sätze sind.« (Grayshon 1977: 45; Übersetzung von der Verfasserin)

Letztlich, so Grayshon, werden es immer die Emotionen sein, die den konventionalisierten Sprachgebrauch beherrschen, die sich über alle sozialen Konventionen von Sprache hinwegsetzen bzw. durch sie hindurchsetzen (vgl. Grayshon 1977: 59). Wir können heute, so stellt Pasucha fest, entsprechend dem Forschungsstand da-

von ausgehen, daß Emotionen systematische Bestandteile des alltagsweltlichen Sprachgebrauchs sind (Pasucha 1995: 51ff. vgl. dazu auch Fiehler 1990: 1ff.). Hierbei unterscheiden wir emotionale Rede – also Rede im Zorn – von Rede über Emotionen – also von Rede über Zorn (vgl. z. B. Fiehler 1990: 3).

Die Aussage Fiehlers stimmte also nur für eine rein analytisch orientierte Sprachwissenschaft, aber für eine heute 1997 zunehmend die Leiblichkeit des Menschen immer mitbedenkende Sprachforschung stehen verstärkt bisher wenig beachtete sprachliche Vorgänge im Zentrum des Interesses, nämlich metaphorische Prozesse. Zentral ist hierfür, sich von dem traditionellen Aristotelischen Metaphernverständnis zu lösen. Johnson faßt dieses – überwundene – traditionelle Verständnis zusammen:

»Eine Metapher ist ein elliptischer Vergleich, der nützlich für stilistische, rhetorische und didaktische Zwecke ist, der jedoch, ohne Verlust des kognitiven Gehalts, in eine wörtliche Paraphrase übersetzt werden kann«. (Johnson 1981: 4; Übersetzung von der Verfasserin)

Metaphern werden heute als *einverleibte, vorbewußte image schemata* (Johnson 1987) gesehen, in denen somit die klassische Trennung zwischen den kognitiven und emotiven Funktionen der Sprache nicht länger gilt (vgl. u. a. Johnson 1981; Johnson/Lakoff 1980). Sogar die Sprachstruktur wird, so argumentieren einige Linguisten, als »metaphorische Repräsentation unserer Körper und deren Interaktion mit der Umwelt gesehen« (Armstrong et al. 1995: 235; Übersetzung von der Verfasserin; vgl. auch Stolz 1991). Diese metaphorischen Prozesse sind mit der Leiblichkeit des Menschen verbunden und damit auch immer mit seinen Emotionen, wie die unterschiedlichsten Studien verdeutlichen. Raum-zeitliche Konzepte, modale Bedeutungen haben ihren Ur-

sprung in der Leiblichkeit des Menschen, seiner sozio-physikalischen Wirklichkeit (vgl. Sweetser 1990; Hopper/Closs Traugott 1993: 77ff.).

In dieser erweiterten Sicht des Menschen, in der die emotionale Verfaßtheit der Sprache wirklich ernst genommen und zugleich darin die kognitive Bedeutung der Sprache für den Menschen nie ausgeklammert wird, liegen die neuen Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht.

Die Frage der Lehrenden wird nun sein, wo bleiben hierbei die Regeln, die im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden sollen? Auch zur Beantwortung dieser Frage greife ich zurück auf die oben getroffenen Feststellungen über die diskursiven Emotionstheorien: Menschen stiften Sinn, sie bilden, wenn wir es anders ausdrücken wollen, Regeln; diese Regelbildungen sind immer emotional und kognitiv bestimmt. So sagt Twadell schon 1967, daß grammatische Regeln eine Folge sozialer Anthropologie sind, die der Lernende, der beginnt eine Sprache zu lernen, zunächst fraglos hin nimmt.

»Der fortgeschrittene Lernende jedoch beginnt diese Grenzen zu ignorieren und sich leicht über sie hinweg und zwischen diesen zu bewegen, so daß die wirklichen Möglichkeiten die einzigen Möglichkeiten werden, die er sieht«. (Twadell 1967; Übersetzung von der Verfasserin)

Dieses bedeutet für einen Fremdsprachenunterricht, der diese neue Orientierung ernst nimmt, daß die Grammatik der zu lernenden Sprache nicht mehr »losgelöst« von den Lernenden präsentiert werden kann, sondern Vermittlungswege gefunden werden müssen, die die Einverleibung der Grammatik und damit ihr Erleben als emotional-kognitiven Besitz des Einzelnen von Beginn der Unterweisung an ermöglichen.

Warum, so könnte nun gefragt werden, diskutiere ich nicht das naheliegendste Ausdrucksmittel von Emotionen, die nonverbale Sprache. Sie, so wissen wir aus unserer Alltagswelt, ist doch der wichtigste Teil des Ausdrucks von Emotionen. Bezogen auf Gestik, Mimik und Körpersprache sind neue Erkenntnisse gewonnen worden, die tief verbunden sind mit der nicht länger aufrecht erhaltenen Trennung von Mensch, Sprache und Leib. So kommen Armstrong, Stokoe und Wilcox in ihrer Studie: *Gesture and the Nature of Language* zu dem Ergebnis, daß Sprache als eine Form von sichtbarer und zugleich hörbarer Geste die Ausgangspunkte für die Entwicklung des menschlichen Selbst und des menschlichen Verstandes sind (vgl. Armstrong et al. 1995: 154). Sie erbringen in ihrer Studie den Nachweis, daß Gesten die Grundlagen menschlicher Sprachentwicklung überhaupt bilden. Erst die Kombination von sichtbarer Geste und hörbarer Geste hat Synapsen für Sprachentwicklung im menschlichen Hirn geschaffen.

McNeill sieht vokale und körperliche Gesten in einem dialektischen Bezug. Dieser dialektische Bezug von verbaler Äußerung und Geste ist das *movens* für die Entstehung von gedanklichen Prozessen des Menschen (vgl. McNeill 1993/1995: 246ff.). Diese Überlegungen wurden aus anderer Perspektive, der Erforschung der Gesten, bereits vor 10 Jahren gleichsam vorbereitet. Sie verknüpfen sich eng mit den aus empirischem Material gewonnenen Aussagen Kendons:

»[...] Die Studien zeigen, wie Gesten auf der gleichen Ebene wirksam sind wie gesprochene Sprache. Damit will ich sagen, daß Gesten keine alternativen Repräsentationen von Konzepten liefern; sie werden in gesprochene Sprache eingeführt als funktionell gleichwertig mit den verbalen Bestandteilen solcher Äußerungsformen«. (Kendon 1987: 83; Übersetzung von der Verfasserin)

Wir können also nicht länger von einer Trennung von lautlicher Geste und körperlicher Geste ausgehen und der ersten vor allem Rationales und der zweiten vor allem Emotionales zuweisen. Dieses treffen wir allerdings noch immer in der Fremdsprachendidaktik an, die sich stützt auf die Trennung von verbalem und nonverbalem Verhalten, wie sie in der analytischen Linguistik nahegelegt wird. Unstrittig bleibt die soziale Bedeutung der körperlichen Geste, die jedoch immer ein emotionales Potential in sich trägt.

Die Körperfeindlichkeit der Lernsituation, die ich weiter oben erläutert habe, klammert weitestgehend die körperliche Geste aus und betont vor allem die vokale Geste. Hiermit nimmt sie den Lernenden, wie wir aus den soeben benannten Forschungsergebnissen ableiten können, wichtige Hilfen in der gedanklichen, d. h. kognitiv-emotionalen Durchdringung der Sprache, die gelernt wird.

### **Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen: 6. Fundstelle – Anregungen für die Praxis**

Die folgenden Anregungen für die Praxis lassen sich in drei Gruppen einteilen. Die erste Gruppe ist bezogen auf das Verhalten der Lehrenden; die zweite Gruppe zeigt erste Umrisse von Übungen, in denen ich zentrale Merkmale der hier entwickelten Neuorientierung verwirklicht sehe; die dritte Gruppe umfaßt Überlegungen zu Übungen *über* Emotionen.

#### *Zur 1. Gruppe: Zum Verhalten von Lehrenden*

Die Aussagen zu der in unserer Leiblichkeit emotional und kognitiv verfaßten Sprache gelten auch für uns Lehrende. Wir müssen uns darüber bewußt werden, daß wir in unseren vokalen und körperlichen Gesten, die wir in unserer Unterrichts-

sprache, hier besonders in unserer Erklärsprache, verwenden, immer unsere persönliche Deutung der zu lernenden Sprache vermitteln. Diesem Umstand muß in der Lehrerausbildung für den Bereich Deutsch als Fremdsprache Rechnung getragen werden, indem er bewußt gemacht wird. Die Erklärsprache der Lehrenden ist als ein Untersuchungsbereich bisher kaum Gegenstand der fremdsprachenunterrichtlichen Forschung.

In einer von mir durchgeführten kleinen Untersuchung zur Erklärsprache von Lehrenden im Grammatikunterricht stellte sich heraus, daß diese eine institutionalisierte Sprache spezifischer Art ist, in deren vokalen und körperlichen Gesten sich persönliche, d. h. emotional und kognitiv gefärbte Einstellungen zur Sprache, die unterrichtet wird, spiegeln. Die jeweils gewählte Erklärsprache spiegelt auch die persönliche Nähe bzw. Ferne der Lehrenden zur Institution Schule. Im Rahmen dieser Studie wurden Videomitschnitte von französischen, britischen, schwedischen und niederländischen Grammatikunterrichtsstunden Deutsch als Fremdsprache analysiert. Das französische Beispiel war überwiegend einer Sicht von Grammatik zuzuordnen, die Grammatik als ein System von Regeln sieht, das abgehoben vom menschlichen Gebrauch ist. In der verbalen Sprache der Lehrerin und auch in der Visualisierung des grammatischen Problems an der Tafel offenbart sich das Regelsystem der Sprache als ein Verbund von Geboten und Verboten. Dieses Gebots- und Verbotssystem läßt keinen Spielraum zu freier Bewegung in der Sprache. Die Sprache, die hier vor den Lernenden wie ein mathematisches System entwickelt wird, hat mit einem Verständnis von Sprache als einem einverlebten System grundsätzlich nichts gemeinsam. Dominant sind vor allem in den ersten Phasen des Unterrichts Gesten, in denen das Phäno-

men der Sprache, das es zu erklären gilt, wie ein geometrisches System beschrieben wird. Die Sprache, die sich in den Erklärungen spiegelt, ist ein Kanon von Gesetzen, dessen Mißachtung Sanktionen nach sich zieht. Diese Sanktionen werden vor allem durch Gestik, Mimik und Tonfall vermittelt. Pausen, in denen den Lernenden Gelegenheit zum Nachdenken gegeben wird, gibt es nicht. Die Anspannung, die sich dadurch bei den Lernenden aufbaut, löst sich punktuell gegen Ende der Stunde durch »Anfälle« von Kichern, die jedoch in keinem Bezug zu dem bearbeiteten sprachlichen Problem stehen. In ihrer Weise gibt die Lehrerin einen völlig homogenen Unterricht. Die lautlichen und körperlichen Gesten der Erklärsprache und die Visualisierungen an der Tafel bilden eine Einheit in der Auffaltung der Gesetze, deren Übertretung Gefahren in sich birgt (vgl. Schwerdtfeger 1988b).

*Zur 2. Gruppe: Umriss bzw. Inhalte von Übungen, in denen sich die hier entwickelten Überlegungen spiegeln*

Eine Adaptation der Oxforder Studentenkomödie *Bellum Grammaticale* (1625), (Der grammatische Krieg oder der öffentliche Zwist der Nomen und Verben) kann sich für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache im Sinne der hier vorgetragenen Überlegungen als fruchtbringend erweisen. Kurz eine Inhaltsangabe dieses Stückes: Zu Beginn werden einige Gründe für den Ausbruch des Bürgerkrieges genannt: Die Adjektive fühlen sich durch die Substantive mit der Kongruenz unterdrückt und wollen nur noch im Neutrum stehen; die Nomen wollen sich ebenfalls nicht mehr nach den Verben richten; sowohl die Nomen als auch die Verben wollen das Partizip als Verbündeten gewinnen und es verspricht beiden Seiten Loyalität. Am Ende des Dramas steht die Einsicht, daß alle Beteiligten sich mit den Widrigkeiten

der Grammatik abfinden müssen, da sie alle nur gemeinsam Bedeutung haben. Einige der Personen des lateinischen Dramas seien benannt: Im Lager der Nomen z. B.: Ego (ich): Führer der Pronomen; Pape (potztausend): Führer der Interjektionen; Cis (innerhalb): Königin der Präpositionen. Im Lager der Verben z. B.: Amo (ich liebe): König der Verben; Edo (ich esse): ein Verb; Sum (ich bin): ein Ausreißer. Andere Personen sind z. B.: Participium: ein Führer, der im Hinterhalt lauert; Simul (zugleich): der friedliche Führer der Konjunktionen<sup>1</sup>.

Wenn die Erarbeitung eines Dramas nach diesem Vorbild im Rahmen des Projektunterrichts im Fach Deutsch als Fremdsprache und eine anschließende Aufführung erfolgen, sind zahlreiche Bedingungen der oben getroffenen Aussagen erfüllt, z. B. die Einverleibung der Grammatik, deren Ironisierung.

Eine weitere Möglichkeit des szenischen Erarbeitens von Grammatik entwickelte Martin Woesler während seines Praktikums am Goethe-Institut Peking<sup>2</sup>. Er brauchte 1. ein Substantiv (Subjekt), 2. ein Modalverb (Hilfsprädikat), 3. ein Verb (Prädikat) und 4. ein Satzzeichen (Fragezeichen/Punkt): z. B. *Julia will lernen?* Diese einzelnen Elemente schrieb er auf Papptafeln und gab sie Schülern, nachdem er die Satzgliedstellung bearbeitet hatte. Nach seiner Ansage jeweils gruppieren sich die Schüler in neuen Formationen: z. B. *Julia will lernen. Julia will lernen? Will Julia lernen?* Nach der Formation in die Sätze wurden die Schüler, die die Schilder trugen, gefragt, wie sie sich

fühlten. Je nach der Angemessenheit der Formation gaben die Schüler ihre Antworten. Eine zweite Frage beantworteten sie: *In welcher Beziehung stehst Du zu ... ?* Diese Frage wurde ebenfalls nach der Angemessenheit der Formation beantwortet.

In einem Fremdsprachenunterricht, der die hier entwickelten Überlegungen realisieren will, gewinnen Modalpartikeln eine erhebliche Bedeutung. Sie geben den Sprechenden die Gelegenheit, ihr »seelisches Befinden« (von der Gabelentz) auszudrücken (vgl. Weydt 1977: 11). Wenn wir einen Wandel im Fremdsprachenunterricht entsprechend dem hier entwickelten Bild des Lernenden und damit verbundenen Bild von Sprache erreichen wollen, können wir uns nicht mehr darauf berufen, daß diese Partikel schwer bzw. kaum zu unterrichten seien. Eine Möglichkeit ist z. B., einfache Dialoge mit Modalpartikeln zu verfassen und hierüber ein Bewertungsgespräch mit den Schülern zu führen. Hier wäre es durchaus empfehlenswert, Vergleiche zu den Modalpartikeln in der Muttersprache der Lernenden heranzuziehen<sup>3</sup>.

Vergleichbares gilt für den Bedeutungsgewinn der Modalverben.

Hierzu wäre folgende Übung möglich:

Die Klasse wird in fünf Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe bekommt eine Karte, auf der zwei Sätze stehen. Die Arbeitsanweisung sieht so aus, daß die Sätze hinsichtlich der Situation, der Implikationen und der möglichen Mißverständnisse analysiert werden. Hier folgen nur zwei Beispiele:

- 
- 1 Ich danke Sabine Kreutzer, Sabine Schieweck und Karola Gaede für die Übersetzung und Zusammenfassung dieses Stückes.
  - 2 Ich danke Martin Woesler für die Demonstration dieses Verfahrens im Rahmen meiner Lehrveranstaltung: *Grammatikunterricht – geliebt – gehaßt?* im Sommersemester 1996.
  - 3 Ich danke Susanne Baumann, Ursula Blömeke, Mara Gonschior, Friederike Schneider, Hatto Sterling für die Ausarbeitung eines umfangreichen Unterrichtsversuchs zu dieser Thematik.

## 1. Gruppe

a. Ihnen dürfte diese Theorie bereits bekannt sein.

b. Sie kennen diese Theorie wahrscheinlich.

zu a. Der Sprecher geht davon aus, daß die Theorie bekannt ist. Hierbei könnte es sich beispielsweise um eine Prüfungssituation handeln. Das Modalverb wirkt ironisch und bedrohlich.

zu b. Hier wird angenommen, daß die Theorie bekannt ist. Die Aussage wirkt harmloser.

## Gruppe 2

a. Magst Du das Brötchen noch?

b. Willst Du das Brötchen noch?

zu a. höfliches Angebot; es kann aber auch sein, daß das Brötchen alt ist.

zu b. nicht so höfliches Angebot. Bei beiden Aussagen fällt auf, daß die Intention stark von der Intonation abhängt<sup>1</sup>.

Einen völlig neuen Bereich der Grammatik, den es für einen Fremdsprachenunterricht zu entdecken gilt, der den Lernenden die Einverleibung grammatischer Strukturen zu verdeutlichen vermag, ist, wie oben bereits angesprochen, die Bedeutung der Metaphorisierung für die Grammatikalisierung der Sprache (vgl. Stolz 1991). Diese Grammatikalisierung verläuft in folgenden Phasen: Person → Objekt → Aktivität → Raum → Zeit → Qualität (vgl. Heine 1991).

Beispiel: mit jemandem kämpfen (Person);

mit einer Hausarbeit kämpfen (Objekt);

sich durch den Wald kämpfen (Raum);

gegen sein Alter ankämpfen (Zeit);

umkämpft (Qualität)<sup>2</sup>.

Hierzu bedarf es zukünftig der unterrichtsmethodischen Entwicklungsarbeit.

## Zur 3. Gruppe: Übungen über Emotionen

Für den Französischunterricht liegt eine Grammatik vor: *Französisch zwischen den Hügeln der Venus und den Lenden Adonis'* (Bourcillier/Kamps 1991). Traditionelle Grammatikvermittlung wird darin in frivol-heitere Kontexte mit dem situativ entsprechenden Wortschatz eingebettet.

Eine *Grammar of Love* für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache liegt ebenfalls vor (Seletzky 1993). Auch hier sind »situativ notwendige« Redewendungen in eher konventionelle Grammatikübungen eingebunden. Dieser Kontrast in beiden Publikationen gibt durchaus zur Heiterkeit Anlaß.

Auch wenn ich durchaus anerkenne, daß diese Schriften im Unterricht Heiterkeit auszulösen vermögen, stellt sich für mich die Frage danach, wie weit man eigentlich im Fremdsprachenunterricht gehen darf, ohne sich dem Vorwurf auszusetzen, daß in ihm die Gefühle der Lernenden »kolonialisiert« (s. o.) werden. Diese Gefahr muß gesehen werden, wenn im Fremdsprachenunterricht grundsätzlich den Emotionen der ihnen angemessene Raum gegeben werden soll. Eine delikate Balance muß im Zusammenhang der hier umrissenen Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts zweifellos gefunden und eingehalten werden.

Abschließend und zurückschauend kann festgestellt werden, daß die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts in ihren Zielen und Forschungsmethoden vor einem Neubeginn steht, sollen die hier umrissenen Erkenntnisse über Emotionen und Kognitionen in sie Eingang finden. Die Aufgaben sind umfangreich, zweifellos, sie sind jedoch lohnend, da sie

1 Ich danke Heike Matucha, Gabi Planke und Friederike Jungtow für die Ausarbeitung eines umfangreichen Unterrichtsversuchs.

2 Ich danke Michaela Steiner für die Ausarbeitung von Grundlagen für Übungsentwürfe.

es vermögen, den Fremdsprachenunterricht auch unterrichtsmethodisch – endlich – zu neuen Ufern zu führen.

### Literatur

- Argyle, Michael: *The Psychology of Happiness*. London; New York 1987.
- Armstrong, David F.; Stokoe, William C.; Wilcox, Sherman E.: *Gesture and the Nature of Language*. Cambridge 1995.
- Averill, James R.: »Intellectual Emotions«. In: Harré, Rom; Parrott, W. Gerrod (Hrsg.): *The Emotions – Social, Cultural, and Biological Dimensions*. London et al. 1996, 24–38.
- Averill, James R.: »The Structural Bases of Emotional Behavior – A Metatheoretical Analysis«. In: Clark, Margaret Sydnor (Hrsg.): *Emotion*. Newbury Park et al. 1992, 1–24.
- Batson, C. Daniel et al.: »Differentiating Affect, Mood, and Emotion – Towards functionally based conceptual distinctions«. In: Clark, Margaret Sydnor (Hrsg.): *Emotion*. Newbury Park et al. 1992, 294–326.
- Bellum Grammaticale*. Oxford 1625.
- Bourcillier, Patricia; Kamps, Bernd S.: *Französisch zwischen den Hügeln der Venus und den Lenden Adonis' – Fremdsprache in zärtlichen und wollüstigen Schattierungen*. Wuppertal 1991.
- Bower, Gordon H.: »How might Emotions Affect Learning?«. In: Christianson, Sven-Ake (Hrsg.): *The Handbook of Emotion and Memory – Research and Theory*. Hillsdale; New Jersey 1992, 3–11.
- Canetti, Elias: *Die gerettete Zunge*. Frankfurt a. M. 1972.
- Christianson, Sven-Ake (Hrsg.): *The Handbook of Emotion and Memory – Research and Theory*. Hillsdale; New Jersey et al. 1992.
- Clark, Margaret Sydnor (Hrsg.): *Emotion*. Newbury Park et al. 1992.
- Davidson, Richard J.; Cacioppo, John T.: »New Developments in the Scientific Study of Emotions – An Introduction to the Special Section«. *Psychological Science* 3, 1 (1992), 21–22.
- Ekman, Paul; Davidson, Richard J. (Hrsg.): *The Nature of Emotion – Fundamental Questions*. New York 1994.
- Elias, Norbert: *Über den Prozeß der Zivilisation*. 2. Band. Frankfurt a. M. 1976.
- Erasmus von Rotterdam: *Das Lob der Torheit*. Frankfurt 1508 [1979].
- Euler, Harald A.; Mandl, Heinz: *Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München 1983.
- Eysenck, Michael W.: *Happiness, Facts and Myths*. London 1990.
- Fiehler, Reinhard: *Kommunikation und Emotion*. Berlin; New York 1990.
- Fridlund, Alan J.: »The Behavioral Ecology and Sociolity of Human Faces«. In: Clark, Margaret Sydnor (Hrsg.): *Emotion*. Newbury Park et al. 1992, 90–121.
- Fridlund, Alan J.; Duchaine, Bradley: »Facial Expressions of Emotion and the Delusion of the Hermetic Self«. In: Harré, Rom; Parrott, W. Gerrod (Hrsg.): *The Emotions – Social, Cultural, and Biological Dimensions*. London et al. 1996, 259–284.
- Frijda, Nico H.: »Moods, Emotion Episodes, and Emotions«. In: Lewis, Michael; Haviland, Jeannette M. (Hrsg.): *Handbook of Emotions*. New York; London 1993, 381–403.
- Gerhards, Jürgen: *Soziologie der Emotionen: Fragestellungen, Systematik und Perspektiven*. Weinheim; München 1988.
- Goleman, Daniel: *Emotional Intelligence – Why it can matter more than IQ*. London 1996.
- Grayshon, Matthew C.: *Towards a Social Grammar of Language*. The Hague 1977.
- Harré, Rom (Hrsg.): *The Social Construction of Emotions*. Oxford 1986.
- Harré, Rom; Gillett, Grant: *The Discursive Mind*. Thousand Oaks et al. 1994.
- Harré, Rom; Parrott, W. Gerrod (Hrsg.): *The Emotions – Social, Cultural, and Biological Dimensions*. London et al. 1996.
- Harré, Rom; Parrott, W. Gerrod: »Overview«. In: Harré, Rom; Parrott, W. Gerrod (Hrsg.): *The Emotions – Social, Cultural, and Biological Dimensions*. London et al. 1996, 1–20.
- Heine, Bernd et al.: *Grammaticalization – A Conceptual Framework*. Chicago 1991.
- Hopper, Paul J.; Closs Traugott, Elisabeth: *Grammaticalization*. Cambridge 1993.
- Johnson Laird, Philip N.; Oatley, Keith: »The Language of Emotions: An Analysis of a Semantic Field«. *Cognition and Emotion* 3, 2 (1989), 81–123.
- Johnson, Mark (Hrsg.): *Philosophical Perspectives on Metaphor*. Minneapolis 1981.



- Johnson, Mark: *The Body in the Mind*. Chicago; London 1987.
- Johnson, Mark; Lakoff, George: *Metaphors We Live By*. London 1980.
- Kendon, Adam: »On Gesture – Its Complementary Relationship with Speech«. In: Siegmann, Aron W.; Feldstein, Stanley (Hrsg.): *Nonverbal Behavior and Communication*. Hillsdale; New Jersey; London 1987, 110–139.
- Krashen, Stephen D.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford 1981.
- Krashen, Stephen D.; Terrell, Tracy D.: *The Natural Approach – Language Acquisition in the Classroom*. Oxford; San Francisco 1983.
- Krückels, Malte: *Linguistische Theorie und AI – Ansätze zu einer systematischen Bilanz*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Bochum 1996.
- Larsen-Freeman, Diane; Long, Michael H.: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London; New York 1991.
- Leventhal, Howard; Scherer, Klaus R.: »The Relationship of Emotion to Cognition: A Functional Approach to a Semantic Controversy«. *Emotion and Cognition* 1, 1 (1987), 3–28.
- Lewis, Michael; Haviland, Jeannette M. (Hrsg.): *Handbook of Emotions*. New York; London 1993.
- Lutz, Catherine A.: »Engendered emotion: gender, power, and the rhetoric of emotional control in American discourse«. In: Lutz, Catherine A.; Abu-Lughod, Lila (Hrsg.): *Language and the Politics of Emotion*. Cambridge et al. 1990, 69–91; wieder abgedruckt 1996 in: Harré, Rom; Parrott, W. Gerrod (Hrsg.): *The Emotions – Social, Cultural, and Biological Dimensions*. London et al. 1996, 151–170.
- Mandl, Heinz; Huber, Günter L. (Hrsg.): *Emotion und Kognition*. München et al. 1983.
- Mandler, George: »Memory, Arousal, and Mood – A Theoretical Integration«. In: Christianson, Sven-Ake (Hrsg.): *The Handbook of Emotion and Memory – Research and Theory*. Hillsdale; New Jersey et al. 1992, 93–110.
- McNeill, David: *Hand and Mind – What Gestures Reveal about Thought*. Chicago; London 1993 und 1995.
- Mees, Ulrich: *Die Struktur der Emotionen*. Göttingen et al. 1991.
- Merleau-Ponty, Maurice: *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin 1966.
- Mestrovic, Stjepan G.: *Postemotional Society*. London et al. 1997.
- Oerter, Rolf: »Was sind Emotionen? Sozialwissenschaftliche Erklärungsversuche und Befunde«. In: Oerter, Rolf; Weber, Erich (Hrsg.): *Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung*. Donauwörth 1975, 15–68.
- Pasucha, Heike: *Kognitive Linguistik und affektive Grammatik – eine Betrachtung gegenwärtiger linguistischer Konzepte aus der Perspektive der Sprachlehrforschung*. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Bochum 1995.
- Revelle, William; Loftus, Debra A.: »The Implications of Arousal Effects for the Study of Affect and Memory«. In: Christianson, Sven-Ake (Hrsg.): *The Handbook of Emotion and Memory – Research and Theory*. Hillsdale; New Jersey et al. 1992, 113–149.
- Rumpf, Horst: *Die übergangene Sinnlichkeit*. München 1981.
- Ryle, Gilbert: *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart 1969.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: »Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene – Eine Herausforderung für die Schule?«. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 13, 2 (1986), 141–152.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: »Von der Landeskunde zur Linguistik? Überlegungen zum Regelbegriff«. In: *Text und Kontext*. Bd. 24: Landeskunde im universitären Bereich. Kopenhagen; München 1988a, 112–133.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: »Zur Erklärsprache von Lehrern im Grammatikunterricht unter Einbeziehung nonverbaler Aspekte«. In: *Grammatik im Unterricht*. München: Goethe-Institut, 1988b, 91–159.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: *Sehen und Verstehen – Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin; München 1989.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: »Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriß eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde«. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 18, 3 (1991), 237–251.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: »Zur (Wieder)Entdeckung von Sehen und Imagination für fremdsprachliches Lernen – das

- kognitive Lernmodell auf dem Prüfstand«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache* Heft 46, Regensburg 1997, 195–209.
- Shweder, Richard A.: »You're Not Sick, You're Just In Love: Emotions as an Interpretative System«. In: Ekman, Paul; Davidson, Richard J. (Hrsg.): *The Nature of Emotion – Fundamental Questions*. New York; Oxford 1994, 32–44.
- Seletzky, Martin: »The Grammar of Love, Task Sequences for Creative Writing Activity III«. In: *Treffpunkt für amerikanische Deutschlehrer*. New York 1993, 56–62.
- Smith, Paul: *Disraeli, A Brief Life*. Cambridge 1996.
- Stolz, Thomas: *Von der Grammatikalisierbarkeit des Körpers*. Arbeitspapier Nr. 2, Oktober 1991, Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften Universität/ Gesamthochschule Essen.
- Sweetser, Eve E.: *From Etymology to Pragmatics*. Cambridge 1990.
- Twadell, William F.: »Meanings, Habits, and Rules«. In: Wilson, Graham (ed.): *A Linguistic Reader*. New York 1967, 10–17.
- Vester, Heinz-Günther: *Emotion, Gesellschaft und Kultur: Grundzüge einer soziologischen Theorie der Emotionen*. Opladen 1991.
- Weinrich, Harald: »Über Sprache, Leib und Gedächtnis«. In: Gumbrecht, Hans Ulrich; Pfeiffer, Karl L. (Hrsg.): *Materialität der Kommunikation*. Frankfurt 1988, 80–93.
- Weydt, Harald (Hrsg.): *Aspekte der Modalpartikel*. Tübingen 1977.

## Ein Blick über den Zaun: Eindrücke aus den USA vom Fremdsprachenlernen mit Hypertext und Hypermedia

*Chris F. Majari*

### Vorbemerkung

#### (1)

Als Gastdozent des *Goethe-Instituts* hatte der Verfasser des vorliegenden Berichts ein Jahr lang Gelegenheit, an der *University of Connecticut (UCONN)* am Aufbau eines Multimedia-Labors mitzuwirken und so Einblicke in den Einsatz moderner Medientechnologie im Fremdsprachenunterricht zu gewinnen.

Der folgende Text besteht aus 25 Karten, die nacheinander, aber auch in jeder beliebigen Reihenfolge gelesen werden können. Absicht ist, einen **Hypertext** zu simulieren. Leider findet die Simulation auf herkömmlichem Papier statt. Auf einem Computer könnte der Leser die so **markierten** Wörter mit der Maus anklicken, um sich in einem Netzwerk aus Informationen hin- und her zu bewegen. Meine **Hyperlinks** sind Verbindungen zu anderen Karten. Die zu einem **link** passende Karte würde in einem echten Hypertext auf Mausklick oder Tastendruck ohne langes Suchen erscheinen und weiterführende Erklärungen und Informationen liefern. Wichtiger noch:

In einem echten Hypertext hätten die LeserInnen Zugriff auf komplette Texte anderer Autoren nebst Abbildungen sowie in zunehmendem Maße auch auf Originalton und sogar Video. Der wirkliche Charakter von Hypertext läßt sich eben mit der Technologie Gutenbergs höchstens ansatzweise veranschaulichen.

#### (2) Utopie?

Während die eine Hälfte der Klasse gerade Zwischenergebnisse eines **worldwide-web**-Projekts mit der Lehrerin bespricht, arbeiten die anderen Kursteilnehmer im Multimedia-Labor.

Eine Gruppe »downloaded« (»die Lehrerin hatte einen deutschen Ausdruck dafür – erinnert sich jemand?«) gerade Fotos von alternativen Kraftwerken aus dem Web für eine **Multimedia**-Präsentation zum Thema »Treibhauseffekt«.

Yoshino und Pedro erkunden die BMW-Werke mit einem interaktiven Lernprogramm, während Songül und Kostas überlegen, was für ein Ende sie dem Film »Yasemin« geben wollen. Da der Film

manchmal noch etwas schwer verständlich ist, lassen sie den Dialog ab und zu langsamer laufen oder klicken auf die Option »Untertitel« auf der Menüleiste ihres Computers. Natürlich können Sie neue Wörter mit Mausclick »nachschießen« und auf ihrer Vokabel-Diskette speichern. Tatjana und James finden schon lange, daß die Lehrerin viel zu viel Literatur behandelt und beschäftigen sich mit dem Lernmodul »Wie funktioniert ein Verbrennungsmotor«. Jean und Fatimeh **lesen** Wolfgang Borcherts *Draußen vor der Tür*, wobei sie nicht nur unbekannte Lexik, sondern auch Video-Aufzeichnungen von Theateraufführungen, historisches Hintergrundmaterial zum Nachkriegsdeutschland sowie die Kurzgeschichten des Autors einspielen können.

### (3) High-tech oder low-tech?

Die auf Karte (2) erzählte Geschichte ist vorerst nur Fiktion, obwohl Computer mit exponentieller Geschwindigkeit in unser Leben eindringen. 35% aller Familien und 50% aller Teenager haben in den USA einen Computer. 65% aller verkauften PCs sind für zu Hause; von diesen sind 90% mit einem CD-drive ausgestattet. 30 Millionen Amerikaner sind ans **internet** angeschlossen. Wenn die Zahl derjenigen, die neu zur Internet-Gemeinde kommen, weiterhin mit gleicher Geschwindigkeit wächst, wird sie 2003 die Einwohnerzahl übersteigen (Negroponte 1995: 5–6). In amerikanischen Hochschulen fanden 1995 laut einer Umfrage des *Chronicle of Higher Education* 24% aller Lehrveranstaltungen in Hochschulen in mit Computern ausgestatteten Räumen statt; die »kritische Masse«, ab der von einer wirklichen Verbreitung moderner Informationstechnologie im Hochschulunterricht gesprochen werden kann, wird gerade erreicht (DeLoughry 1996: A17). Die Geisteswissenschaften und der Fremdspra-

chenunterricht hinken dieser Entwicklung noch hinterher, so daß hier oft noch eine Diskrepanz zwischen einem relativ hochtechnisierten Privatleben und *low-tech*-Unterricht erfahren wird. Bei aller Euphorie um computergestützten Fremdsprachenunterricht (oder *CALL* = *Computer Assisted Language Learning*) setzen erst wenige SprachlehrerInnen moderne Computer ein. Neben einem engen finanziellen Spielraum und der mangelnden Bekanntschaft eines Großteils der Unterrichtenden mit modernen Technologien dürfte es auch die »ehrwürdige Tradition einer stolzen Überheblichkeit gegenüber dem Materiellen, Mechanischen oder Geschäftlichen« (Eisenstein 1979: 706) sein, die ein Vordringen des Computers in den Fremdsprachenunterricht verzögert.

Manche Kulturkritiker befürchten eine »Unterwerfung der Kultur unter die Technologie« (Postman 1992) oder eine »elektronische Sintflut, [in der] Sprache und Schrift ihre dominierende Kraft an die perfekte Beherrschung der technischen Medien verlieren« (Frühwald 1996).

Auch wenn gedruckte Media hoffentlich nicht obsolet werden, ist doch schon jetzt abzusehen, daß immer mehr Informationen in digitalisierter Form Verbreitung finden werden. Wäre das nicht schon Grund genug, an den jetzigen und zukünftigen Erfahrungswelten der LernerInnen anzuknüpfen und bytes und bits mehr in den Fremdsprachenunterricht aufzunehmen?

### (4) Hypertext 1

Als Vater von Hypertext gilt Vannevar Bush, der als Wissenschaftsberater T. Roosevelts schon kurz nach dem Ende des 2. Weltkriegs in einem bis heute vielzitierten Artikel sein Modell eines Datenverarbeitungssystems namens *Memex* beschrieb, das die Verwaltung

der ständig wachsenden Flut an Informationen auf assoziativem und damit dem menschlichen Gehirn vertrauenswürdigeren Wege ermöglichen sollte (Bush 1945: html).

Der Begriff »Hypertext« für »nicht sequentielles Schreiben« wurde 1965 von Theodore Nelson geprägt, der seit den frühen sechziger Jahren über alternative Wege, Informationen zu organisieren und zu visualisieren nachdachte – ein Unterfangen, das nach und nach im legendären, nach dem Ort der Handlung von S.T. Coleridge's assoziativem und bildreichen Poem »Kubla Kahn« benannten *Xanadu*-Projekt mündete. Ted Nelson beschreibt Hypertext als

»eine neue libertäre Literatur mit alternativen Erklärungen, bei der jeder selbst den Zugang oder Weg der ihm oder ihr am besten paßt, bestimmen kann; mit für jedermann interessanten und zugänglichen Ideen, so daß die menschliche Erfahrungswelt eine neue Fülle und Freiheit erfährt. Man stelle sich die Wiedergeburt des Lesens vor.« (in: Tuman 1992: 55)

### (5) Hypertext 2

Der Hypertext-Autor gestaltet ein Netzwerk von Informationen und gibt somit Knotenpunkte vor, über die der Leser seinen Interessen und Assoziationen folgend durch den Text navigiert. Das bekannteste Beispiel für Hypertext ist HTML (*Hypertext Mark-up Language*), ein Programm, das zur Gestaltung von Seiten auf dem **worldwide web (www)** verwendet wird. Der Leser klickt mit der Maus auf markierte Wörter oder Bilder (**hyperlinks** oder **hotlinks**), um an weiterführende Informationen zu gelangen. Diese können auf vom selben Autor gestalteten, aber auch auf fremden Seiten enthalten sein. Häufig wird im Zusammenhang mit Hypertext die poststrukturalistische Auffassung vom Text als einem offenen, nie endgültigen System erwähnt:

»In diesem idealen Text sind die Beziehungen im Textgewebe so vielfältig und treten so zueinander ins Spiel, daß keine von ihnen alle anderen abdecken könnte. Dieser Text ist eine Galaxie von Signifikanten und nicht Struktur von Signifikanten. Er hat keinen Anfang und ist umkehrbar. Man gelangt zu ihm durch mehrere Zugänge, von denen keiner mit Sicherheit zum Hauptzugang gemacht werden könnte.« (Barthes 1970: 9–10)

In dem Maße, in dem der Leser durch das Datennetz reist, wird der Autor zunehmend Organisator von Informationen. Schreiben mit Hypertext bedeutet v. a., Verbindungen herzustellen. Das hat Auswirkungen auf die Ästhetik von Hypertexten: Wichtiger als die Verbindung von Ideen und Informationen durch sprachliche Mittel ist deren adäquate technische Verbindung.

Dadurch, daß die Wahl des Weges durch den Text vom Autor auf den Leser übertragen wird, verwischt Hypertext die Grenzen von Textproduktion und -rezeption. Trotzdem werden die Inhalte immer noch vom Autor vorgegeben. Prinzipiell eröffnet Hypertext jedoch die endgültige Durchbrechung dieser Grenzen, indem der Leser aufgefordert wird, seine Anmerkungen durch Anfügen weiterer *links* anderen zugänglich zu machen. Schon heute bieten einige **websites** diese Option an. Langfristig dürfte das eine Neudefinition des Begriffs der Autorenschaft sowie des Copyrights und des Urheberrechts nötig machen.

### (6) Hypermedia

Hypermedia (oft wird auch die Bezeichnung Multimedia gebraucht) vereinigen zwei oder mehr Medien (Wortdokumente, Ton, Bild, Video, Animation). Im Gegensatz zum linearen (Video)film ist das Material bei computergestützten Multimediaprogrammen jedoch so angeordnet, daß der Zuschauer aus seiner bloßen Betrachterrolle erlöst wird und, von Pro-

gramm zu Programm in unterschiedlichem Maße, die Kontrolle über das Gezeigte erhält. Er kann mit dem Programm interagieren und im Falle von hochentwickelten Multimedia-Anwendungen sogar den Fortgang der narrativen Struktur bestimmen.

### (7) HyperCard ist ein Hypertext-Programm für Macintosh Computer

»Das Modell für HyperCard ist die [...] Karteikarte. Eine Karte entspricht einem Macintosh-Bildschirm. Wenn Sie durch die [...] Karten blättern, lesen Sie diese eine nach der anderen, als ob es sich um einen Stapel [*stack*] handelte. Karten können jede Art von Informationen enthalten, in jedem beliebigen Format, einschließlich Bilder. [...] Informationen auf einer Hyperkarte können mit jeder beliebigen Stelle auf jeder beliebigen Karte verbunden werden. Der Verbindungspunkt kann ein Wort, mehrere Wörter oder ein Bild sein. Wenn der *cursor* diesen Punkt berührt, erscheint die [...] Karte, mit der er verbunden ist. Diese Verbindungspunkte bilden einen Faden durch den Kartenstapel. Sie arbeiten sich durch einen Stapel, springen von Karte zu Karte, Idee zu Idee und wählen Ihren eigenen Weg, indem Sie die Dinge berühren, die Sie interessieren, wobei sie ständig neue Ebenen entdecken; oder Sie wählen gezielt eine ganz bestimmte Karte. [...] Eine andere Vorstellungshilfe wäre ein Buch mit Fußnoten, die nur dann erscheinen, wenn Sie auf eine Textstelle klicken, über die Sie mehr erfahren wollen. Sie würden zu interessanten Details geführt, die ihrerseits Fußnoten mit weiteren Fußnoten haben, usw.«

(Whole Earth Review 57, 1987: 102)

### (8) Multimedia ToolBook ist für Windows und verwendet eine weniger passende Metaphorik als Hypercard

»Die Grundmetaphern, die in ToolBook verwendet werden sind »Buch« und »Seite«. Ein mit ToolBook entwickeltes Programm wird als *Buch* bezeichnet. Ein Buch besteht aus einer Anzahl von *Seiten* (Die Seite ist die Grundeinheit eines mit ToolBook geschriebenen Anwendungspro-

gramms). Diese Metaphern sind hilfreich, um den Aufbau eines Anwendungsprogramms zu verstehen. Allerdings rücken die meisten Multimedia-Autoren von den Begriffen *Buch* und *Seite* ab, da diese eine lineare Organisation von Informationen implizieren. Obwohl Sie natürlich ein lineares Anwendungsprogramm mit *ToolBook* schreiben können, besteht der ansprechendste Aspekt von **Multimedia-Programmen** gerade in ihrer Fähigkeit, aus den Beschränkungen von Linearität auszuberechnen.« (Natal/Reitan 1995: 24)

### (9) Hypermedia im Fremdsprachenunterricht?

Interessant für unsere Zwecke sind Autorenprogramme wie **HyperCard** und **ToolBook**, die es erlauben, selbst Hypertext/mediaprogramme zu erstellen. Der einfachste Einsatz ist die Verbindung von Texten mit lexikalischen und grammatikalischen Erschließungshilfen (auf Mausclick werden Semantisierungshilfen in Form von Bildern bzw. fremd- oder muttersprachlichen Erklärungen gegeben). Spannender sind Anwendungen, die LernerInnen erlauben, ihren eigenen Weg durch ein Programm zu wählen und selbst Themen und Übungsformen auszuwählen, statt alle Benutzer dazu zu zwingen, das gleiche zu tun. Anspruchsvollere Programme beinhalten ein mehr oder weniger hohes Maß an Interaktivität, d. h. die Reaktion der LernerInnen beeinflusst den Fortgang des Programms.

### (10)

Glaubt man **CALL**-Enthusiasten, so ist die Konstruktion von einfachen Hypertext-Materialien mit *authoring tools* wie **HyperCard**, *Digital Chisel* (für Macintosh) und mit Einschränkungen auch mit **ToolBook** (für Windows) im wahrsten Sinne des Wortes kinderleicht, wie der Einsatz von **HyperCard** mit Grundschulkindern gezeigt habe (Nicol 1995: 141–154 und Handler et al. 1995).

Dennoch belegen Studien, daß LehrerInnen – Motivation und technische Ausrüstung vorausgesetzt – durchschnittlich zwei Jahre brauchen, um diese neue Technologie sinnvoll einsetzen zu können (Apple Classrooms of Tomorrow 1992).

Nicht ohne Grund hat sich in den USA, was den Einsatz von Computern im Unterricht angeht, der *Apple/Macintosh* mit seiner intuitiven und anwenderfreundlichen Benutzeroberfläche trotz sonst sinkenden Marktanteils durchgesetzt, weshalb überwiegend mit *HyperCard* gearbeitet wird. *HyperCard* beruht auf *HyperTalk*, einer sehr einfachen, am Englischen orientierten Programmiersprache. Mit Hilfe des Zusatzprogrammes *HyperGasp* lassen sich selbst relativ anspruchsvolle Anwendungen sogar ohne jedes Programmieren bewerkstelligen. Als besonders hilfreich erweisen sich gebrauchsfertige Funktionen wie multiple choice- und Lückentests sowie die »pop-ups«, die es z. B. ermöglichen, auf Mausclick die Bedeutung eines Wortes erscheinen zu lassen. In Deutschland stehen wir leider vor dem Problem, daß mit *HyperCard* geschriebene Lernprogramme nur auf den bei uns seltenen Macintosh-Computern abgespielt werden können, weshalb sich das deutlich kompliziertere und teurere ***ToolBook*** anbietet, dessen neuste Version (*ToolBook II*) als Ausgleich für die schwierigere Handhabung die leichte Übersetzung in die Sprachen des ***www*** (HTML und JAVA) und damit die Verbreitung von Material über dieses Medium ermöglicht.

### **(11) Internet und worldwide web**

Unter *internet* wird die Gesamtheit aller digitalen Datenübertragungswege verstanden, wohingegen als *worldwide web* (*www*) der Teil des internet bezeichnet wird, der in Form eines gigantischen Hy-

pertexts v. a. privaten Anbietern offensteht.

Während man z. B. ohne den Protest von Tierschützern virtuell Frösche sezieren kann (<http://webcrawler.com/select/teach.02.html>), endet die Suche nach sinnvollen Hypermedia-Angeboten zum Fremdsprachenlernen vorerst leider meist frustrierend. Zwar gibt es immer mehr Anbieter authentischer Materialien (mittlerweile bieten alle bedeutenden deutschen Zeitungen und Journale kostenlose *online*-Ausgaben an), doch finden sich kaum explizit auf Lernende zugeschnittene Angebote. Das *www* ähnelt einem Museum, das wir mit Hilfe von browsern wie *Netscape* oder *Mosaic* beliebig durchstreifen und dessen Exponate wir betrachten können, ohne dabei jedoch eine aktive Rolle übernehmen zu können (Ambach/Perrone/Reppening 1995: 163). Auch die Angebote des Goethe-Instituts gehen leider noch nicht über Tasks und Übungen hinaus, die auch auf Papier angeboten werden könnten (<http://www.goethe.de/z/demindex.htm>). Wünschenswert wären jedoch Erkundungsstätten, die aktive Lernerfahrungen zulassen. Ein wesentlicher Grund für diesen Mißstand ist die Tatsache, daß wirklich interaktive Programme, mit denen der Lerner aktiv und simultan operieren kann, nur mit erheblichem Aufwand und Beschränkungen aufs internet zu bringen sind. Interaktive Hypermedia-Programme können zwar (als *ftp = file transfer protocol*) über das internet verbreitet werden, aber erst nach einem relativ komplizierten und zeitraubenden, viele BenutzerInnen überfordernden Prozeß des *downloading* abgespielt werden. Abhilfe scheint ein Programm namens *JAVA* zu versprechen, das mehr Interaktivität auf dem *www* ermöglichen soll. In Hochschulen und bei Softwareentwicklern wird derzeit intensiv über die Verbrei-

tung wirklich interaktiver Lernangebote über das www nachgedacht, die zugleich kollaborativ sein sollen, d. h. die BenutzerInnen aus ihrer Vereinzelung vor dem Bildschirm herauslösen sollen, indem man ihnen den Austausch mit Anbietern und anderen Lernenden ermöglicht. Trotzdem dürfte weiterhin die Übertragungsgeschwindigkeit des internet, v. a. für Benutzer, die auf einen Telefonanschluß angewiesen sind, einen Engpaß und ein Hindernis für wirklich synchrones und interaktives Lernen darstellen.

Gegenwärtig bietet sich www in folgender Hinsicht für den Fremdsprachenunterricht an:

- als Quelle für aktuelle und authentische Materialien in der Zielsprache
- als Medium, im Unterricht produzierte Texte ins Netz zurückfließen zu lassen und so im Unterricht ein reales Projekt zu verwirklichen und gleichzeitig anderen LernerInnen Zugang zu diesen zu bieten
- als Möglichkeit, LehrerInnen über große Entfernungen hinweg mit Unterrichtsmaterial zu versorgen.

### **(12) Kommerzielle Sprachlernprogramme**

Auf dem Markt befindliche Sprachlernprogramme lassen meist den Eindruck entstehen, sie seien von den selben Autoren geschrieben worden, die sonst Programme zur Abwicklung des Lohnsteuerjahresausgleichs entwickeln. Diese Programme lassen nicht nur die immensen Möglichkeiten von *Hypermedia* brachliegen, sondern fallen auch noch weit hinter den Stand der Fachdidaktik zurück, indem sie dem Lerner zwar die Kontrolle über das Lerntempo, nicht aber über Inhalte und Formen der Aktivitäten überlassen. Noch immer überwiegt das »Paradigma der Instruktion«

(Bleas 1986: 37), bei dem der Benutzer mit Hilfe von Lückenübungen, multiple choice-tests und eingebauter Ergebnismessung instruiert, korrigiert und getestet wird. Obwohl diese Programme insofern sinnvoll sein können, als sie, im Gegensatz zu gedruckten Übungen, beliebig oft und ohne umständliches Blättern im Lösungsschlüssel verwendet werden können, sind sie doch wenig motivierend und tragen nicht dazu bei, divergierenden Lernerinteressen und -bedürfnissen gerecht zu werden. Mit am sinnvollsten und spannendsten, zumindest für fortgeschrittene Lerner, scheinen noch an Muttersprachler gerichtete CD-ROMs zu naturwissenschaftlichen oder allgemeinbildenden Themen zu sein.

Lernsoftware wie das in den USA relativ erfolgreiche Programm »Transparent Language« betreiben eher Hochstapelei, als daß sie die meist literarischen oder landeskundlichen Texte wirklich transparent machen. Zwar kann man per Mausclick die englische Bedeutung der Wörter, allerdings ohne Angaben von Genus oder Verbformen, erfragen und das neue lexikalische Material in einem elektronischen Vokabelheft speichern. Man kann sich auch Wörter oder Sätze vorsprechen lassen und anschließend die eigene Aussprache mit Hilfe eines Oszillographen vergleichen. Doch die angebotenen Übungen könnten ebenso auf Papier stehen, die Möglichkeiten von Multimedialität werden nicht ausgeschöpft. Auf der CD-ROM »Weimar« sucht der Benutzer ewig nach Bildmaterial oder einem Stadtplan, bei »Faust« nach Bildern von Theateraufführungen oder wenigstens einem Bild des Dichters, um schließlich akzeptieren zu müssen, daß das Programm nicht mehr ist als eine computerisierte Bleiwüste.



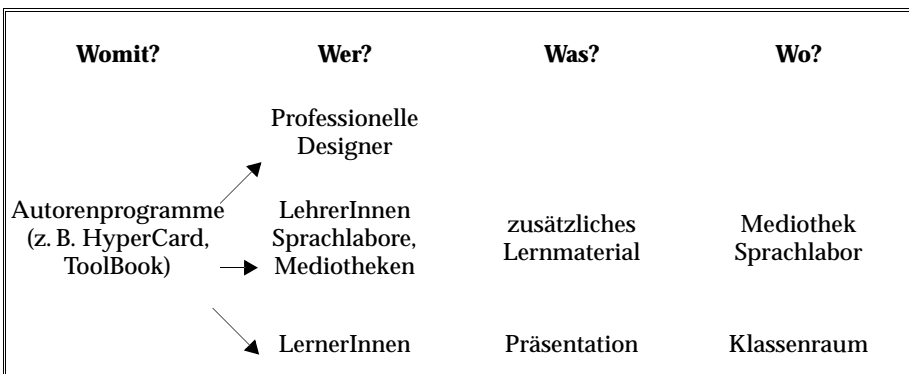
### (13) Beispiele

Im Rahmen des *Athena Language-Learning Projects (ALLP)* wurden am Massachusetts Institute of Technology (MIT) u. a. zwei computergestützte Sprachlernprogramme entwickelt, die LernerInnen gleichsam »mit dem Fallschirm über Paris oder Bogota abwerfen, wo sie sich in einer kulturell und sprachlich völlig authentischen Umgebung wiederfinden und sich in sehr komplexen Situationen zurechtfinden müssen« (Murray et al. 1989: 107).

»*A la rencontre de Philippe*« (von Gilbert Furstenberg) erzählt von einem jungen Franzosen, der verzweifelt eine Wohnung in Paris sucht. Der Lerner ist aufgefordert, dem Protagonisten bei der

Wohnungssuche zu helfen, wobei er sich mit Hilfe des Computers und interaktivem Video durch Paris bewegt. Der Verlauf der fiktiven Geschichte hängt von der Interaktion des Lernalers und seiner Reaktion auf sprachlichen Input ab. So muß er z. B. wichtige Telefonanrufe für seinen französischen Freund beantworten oder verstehen, wo der Scheck ist, mit dem er den Klempner bezahlen soll. Das Spanischprogramm »No recuerdo« von Douglas Morgenstern verbindet dokumentarische und fiktive Elemente. Erzählt wird von einem lateinamerikanischen Wissenschaftler, der sein Gedächtnis verloren hat und dem Informationen über eine drohende bakteriologische Katastrophe entlockt werden müssen.

### (14) Einsatz von Autorenprogrammen im Fremdsprachenunterricht



### (15) Erste Schritte

Sind Sprachlernprogramme wie »*A la rencontre de Philippe*« nur mit hohem finanziellen und zeitlichen Aufwand und nur mit professionellen Programmierern, Filmemachern und Schauspielern herzustellen, so lassen sich doch sinnvolle Anwenderprogramme auch mit wesentlich bescheideneren Mitteln realisieren. Als Beispiel für ein von einem »Computer-Neuling« geschriebenes Programm sei

hier die *HyperCard*-Anwendung »*Wie funktioniert ein Ottomotor*« (<http://www.ucc.uconn.edu/~langadm2/langlab.html>) erwähnt.

Ziel war es, für das neueingerichtete Multimedia-Labor am Fachbereich Fremdsprachen der University of Connecticut ein erstes Lernmodul für deutschlernende StudentInnen der Ingenieurwissenschaften zu entwickeln und gleichzeitig die Möglichkeiten von

*HyperCard* zu erkunden. Das Thema bot sich für eine Umsetzung in Hypermedia an, da es bereits in mehreren Klassen auf großes Interesse gestoßen war, jedoch die Fülle an neuem sprachlichen Material – angefangen von den technischen Termini bis hin zu Raumadverbien, Funktionsverbgefügen und Konjunktionen – die Frage nach einer geeigneten Präsentation des Materials sowie einer effektiven Vor- und Nachbereitung aufwarf. Die Anordnung des Materials basiert auf dem klassischen Stundenprofil »Einführung/Vorentlastung --> Präsentation --> Verstehensübungen --> schrittweiser Übergang von gelenkten zu freien Übungsformen«. Die Präsentation des Materials erfolgt mit Hilfe eines kurzen Animationsfilms sowie Wort- und Bildmaterial zu Geschichte und Funktionsweise des Benzinmotors. Unbekannte Wörter werden auf Mausclick semantisiert. Der Text kann auf Wunsch auch gehört werden.

Für jemanden, der seinen Computer bisher nur als Schreibmaschine benutzt hatte, waren die ersten Schritte schwierig. Trotz der Benutzerfreundlichkeit der Software ist einige Hingabe notwendig. Sind die ersten Schritte getan, liegt der Teufel meist im Detail: Wie digitalisiert man herkömmliche Videos oder wie lassen sich Bilder beschriften bzw. editieren? Zum Glück gibt es an den meisten US-amerikanischen Hochschulen *faculty labs*, die den Lehrkräften bei der Lösung solcher Probleme hilfreich zur Seite stehen. Zeitaufwendig, aber unabdingbar ist der Probelauf des fertigen Programms mit StudentInnen, der Fehler, Schwächen und mögliche Handhabungsprobleme der Benutzer an den Tag bringt. Ein weiteres Problem ist das Copyright. Es bietet sich an, Bilder und Filme aus anderen Publikationen und v. a. aus dem Internet zu verwenden,

wozu der schwierige und oft kostspielige Erwerb von Rechten unumgänglich ist.

Das beschriebene Lernmodul wurde neben der normalen Lehrtätigkeit im Verlauf von zwei Monaten geschrieben. Der Zeitaufwand lohnt sich, denn jedes weitere Programm läßt sich aufgrund der gesammelten Erfahrungen und mit dem wiederverwertbaren Rahmendesign mit einem Bruchteil der anfangs notwendigen Zeit herstellen. Gleiches oder ähnliches Design hat für die LernerInnen darüber hinaus den Vorteil der leichteren Navigierbarkeit. Der »Ottomotor« erleichtert den Lernern die Bewältigung eines sprachlich anspruchsvollen Themas ohne demotivierendes Nachschlagen im Wörterbuch. Es handelt sich hingegen noch keineswegs um einen Baustein, der die Möglichkeiten von Hypertext/media voll ausschöpft. Dem Lerner bleibt zwar überlassen, welche Materialien und Übungen er in welcher Reihenfolge erledigen möchte, doch überwiegt immer noch eine starke Programmzentriertheit. Da ich als Hypermedia-Novize voll und ganz von der neuen Technik in Anspruch genommen war, habe ich mich auf eher traditionelle Übungstypen wie Lücken zum Ausfüllen und *multiple choice* beschränkt. Weitergehende Übungen im Bereich der Textproduktion müssen von den BenutzerInnen ausgedruckt oder per E-mail zur Korrektur an den/die KursleiterIn geschickt werden. Der Vorteil gegenüber einer Präsentation des Materials in Druckform liegt in:

- der Erleichterung für die LernerInnen durch Integration von Text, Film, Bild, Ton, Übungsmaterial (mit Lösungsschlüsseln) und Wörterbuch
- der leichten Auffindbarkeit von Materialien mittels eines Hauptmenüs.

(16)

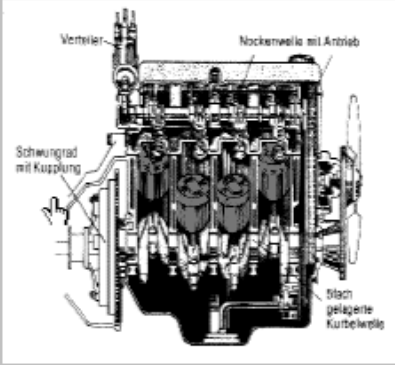
Geschichte des Verbrennungsmotors

Der Ottomotor (Benzinmotor) fällt in die Gruppe der Verbrennungsmaschinen, d.h. die Verbrennung flüssiger oder gasförmiger Stoffe findet im Inneren des Motors statt. (Vergleiche die Dampfmaschine,

**-r Versuch,-e = experiment**  
etwas versuchen = try

rd.)  
t von

Versuche, die Explosionskraft des Schießpulvers auszunutzen, waren gefährlich und scheiterten.



#8

### Thesen zum Einsatz von Hypermedia-Programmen im Fremdsprachenunterricht:

(17)

Computergestützter Fremdsprachenunterricht ist Binnendifferenzierung konsequent zu Ende gedacht. Menschen lernen aus unterschiedlichen Gründen mit unterschiedlichen Schwierigkeiten und unterschiedlicher Geschwindigkeit Fremdsprachen. Gerade in Sprachklassen im Inland haben es die Unterrichtenden mit einem weiten Spektrum unterschiedlicher Erwartungen und Voraussetzungen bei den Lernern zu tun. Computergestützte Fremdsprachprogramme haben das Potential, den Lernern bei der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts die Wahl des Lerntempos und der Art des sprachlichen Materials zu überlassen und somit unterschiedlichen Lernstilen gerecht zu werden.

(18)

Hypermedia sind das »Schweizer Armeemesser« (*The Whole World Review* 1989: 102 über HyperCard) für den Unterricht. Sie vereinigen Tafel, Diaprojektor, Kassettenrecorder, Videorecorder und Arbeitsblätter usw. und helfen so, die Fertigkeiten Lesen und Hören sinnvoll zu integrieren. Dem Lerner ermöglichen sie ein Lernen ohne mühseliges Nachschlagen in Wörterbüchern und Grammatiken, ohne die Suche nach der richtigen Kassette und der richtigen Stelle auf dieser.

(19)

Computergestützte Lernmaterialien machen Sprachunterricht effektiver, kostengünstiger und interessanter, da sie ermöglichen, Drillübungen und Semantisierungshilfen weitgehend aus dem

Unterricht auszulagern, so daß mehr Zeit für kreativere Aktivitäten bleibt.

In Zeiten, in denen immer weniger Menschen Zeit und Geld für Sprachkurse aufwenden (können), gewinnt der Aspekt einer effektiven Vor- und Nachbereitung an Bedeutung.

## (20)

LernerInnen bringen nicht nur unterschiedliche Lernerfahrungen und Fertigkeiten mit in den Unterricht, sondern auch unterschiedliches kulturelles Wissen. Besonders deutlich wird dies am Beispiel der Arbeit mit literarischen Texten: »Leerstellen als ausgesparte Anschließbarkeit« (Iser 1976: 284ff.) appellieren an die Vorstellungskraft des Lesers, aber auch an sein kulturelles Wissen. Dies wirft im fremdsprachlichen Unterricht Probleme auf.

»Was nun einen nicht-deutschen Leser angeht, so ist seine fremdkulturelle Kompetenz gerade an den Stellen besonders gefordert, wo universelle Referenzschemata, die eine spontane Identifikation mit dem Text nahelegen, an solche Schemata angrenzen, die auf historisch vermittelte Faktizität Bezug nehmen«. (Krusche 1990: 121)

Das Aufeinandertreffen unterschiedlicher fremdkultureller Leseweisen eines Texts kann zur Diskussion führen und den Unterricht spannend machen. Dennoch bedeutet es, dem Lerner zuviel aufzubürden, wenn man ihm wichtige Voraussetzungen für das Textverständnis vorenthält. Hypermedia ermöglichen einen leichten und schnellen Zugriff auf die zur Herstellung von Sinn notwendigen Hintergrundinformationen (in Form von Worddokumenten, Bildern usw.) und tragen dazu bei, daß alle Kursteilnehmer mit Gewinn am Sprachunterricht teilnehmen können. Als Anwendung für den Fremdsprachenunterricht sei hier das **Bansin-Projekt** an der *Brown University* erwähnt: Das mit **HyperCard** entwickelte

Programm ermöglicht den StudentInnen des Faches Deutsch Zugriff nicht nur auf den Primärtext *Bansiner Topographie* von Hans Werner Richter, sondern auch zu Hintergrundinformationen wie einer *time line* mit relevanten historischen Daten, Landkarten, Biographie des Autors sowie ein Glossar. Gleichzeitig gestattet das Notizbuch den Benutzern, eigene Gedanken in den Gesamttext einfließen zu lassen (Fraser/Polman 1989: 138ff.).

## (21)

Wer von uns war nicht schon einmal in der Situation, frustrierten Lernern nur mit Ratschlägen wie dem, noch einmal genau zuzuhören, bzw. mit Ermunterungen wie »Hauptsache, Sie verstehen, worum es geht« »helfen« zu können. Oft sind LernerInnen ganz einfach mit Material konfrontiert, daß zuviele Schwierigkeiten aufweist. Sinnvoller Fremdsprachenunterricht sollte jedoch auf eine »Feinabstimmung des sprachlichen inputs« (Krashen/Terrel 1987: 33) abzielen. Computergestützter Fremdsprachenunterricht ermöglicht es, dem einzelnen Lerner seinen individuellen Erfordernissen und Schwierigkeiten entsprechend dosierten input zu geben und eröffnet so neue Perspektiven für das HV-Training.

Hypermediaprogramme wie *HyperCard* oder *ToolBook* verfügen über ausreichende Tonqualität für Hörverstehensübungen. Die Vorteile liegen auf der Hand:

- Die Hörverstehensübungen sind in das Lernprogramm integriert, wodurch der/die BenutzerIn nicht mehr nach den passenden Audiokassetten bzw. der richtigen Stelle auf diesen suchen muß. Statt vor und zurückzuspulen, reicht ein einfacher Mausklick, um die Textstelle beliebig oft hören zu können.
- Die einfache Verbindung von Hörtexten mit landeskundlich stimmigen visuellen Materialien verdeutlicht den si-

tuativen Kontext und schafft so wesentliche Verstehenshilfen.

- Die Lerner sorgen selbst für ihre individuelle »Feinabstimmung«, indem sie das Sprechtempo verlangsamen können und die Möglichkeit des Zugriffs auf den geschriebenen Text etwa in Form von Untertiteln zu Videos haben. Als letzte Hilfe können in der geschriebenen Version Semantisierungshilfen ausgewählt werden.

## (22)

Weniger vielversprechend als bei den rezeptiven Fertigkeiten sind die von Hypermedia eröffneten Aussichten beim Schreib- und Sprechtraining. Inhaltliche Spracherkennung, handele es sich um gesprochene oder geschriebene Äußerungen, steckt trotz angestrebter Forschung auf dem Gebiet der künstlichen Intelligenz und *ICALL (Intelligent Computer Assisted Language Learning)* noch in den Kinderschuhen und wird, trotz erster existierender Anwendungen für das Sprachenlernen, auf absehbare Zeit nicht Einzug in die Computerzentren und Sprachlabors halten. Interaktion mit dem Computer muß sich vorläufig auf vorprogrammierte sprachliche oder außersprachliche Reaktionen des Rechners beschränken.

Einige Anwendungsmöglichkeiten im Bezug auf Textproduktion durch die Lernenden lassen sich dennoch erkennen:

- Die gemeinsame Gestaltung von **websites** oder Multimedia-Präsentationen schafft reale Kommunikationssituationen und macht das sich Verständigen der Kursteilnehmer in der Zielsprache nötig.
- Im Unterricht erstellter Hypertext ist das Endprodukt eines kollektiven Prozesses der Materialsammlung und -verarbeitung, bei dem der/die KursleiterIn seine/ihre zentrale Position verliert und nur noch sprachliche(r)

BeraterIn ist. Die Lerner sind nicht mehr ausschließlich auf das angebotene Material angewiesen, sondern haben über Internet und CD-ROMs Zugriff auf eine beinahe unendliche Fülle an Informationen.

- Das **worldwide web (www)** ermöglicht die weltweite Kontaktaufnahme und Kommunikation in der Zielsprache. (Allerdings sind über 80% aller Quellen (URLs) in englischer Sprache.)
- Hypermedia-Produktionen lassen dem einzelnen Lerner die Wahl, in Gruppen zu arbeiten oder lieber alleine zu schreiben und sein Produkt mit dem Gesamttext per **hyperlink** zu verbinden.

Genau wie das Lesen literarischer Texte ist auch das Schreiben kulturell geprägt. Auch wenn man einmal dahingestellt lassen will, ob Westeuropäer wirklich linearer schreiben als Angehörige anderer Kulturen (Kaplan 1966: 15), oder ob sich hinter dieser Feststellung nichts als Ethnozentrismus verbirgt, kann doch jeder, der einmal Aufsätze von Lernern korrigiert hat, bestätigen, daß diese unterschiedliche Muster der Anordnung von Gedanken und Argumenten aufweisen. Hypertext erleichtert die Anordnung der gedanklichen Einheiten eines Texts, wobei zugegebenermaßen die Gefahr besteht, daß

»das richtige, gar das stilistisch schöne Schreiben [...] unwillkürlich eine Kunst von gestern [wird], weil es nicht auf Stil und Lektüre, sondern auf rasche Information ankommt. Sprache und Schrift verlieren ihre bisher dominierende Kraft an die perfekte, an europäische Kulturgewohnheiten keineswegs gebundene Beherrschung der technischen Medien« (Frühwald 1996: html).

Die Beherrschung der Medien ist jedoch heute zur unverzichtbaren Kulturtechnik geworden, und eine ständig steigende Zahl von LernerInnen wird ihre

Sprachkenntnisse in diesem Zusammenhang verwenden. Da Fremdsprachenunterricht immer auch die Antizipation und Simulation zukünftiger Kommunikationszusammenhänge ist, käme ein Verzicht auf die Integration moderner Kommunikationstechnologie einer Vernachlässigung von Lernerinteressen gleich. Für Lernende aus unterentwickelten Ländern könnte die Bekanntschaft mit den neuen Medien sogar ein Stück Emanzipation bedeuten. Im übrigen soll hier auch nicht die Notwendigkeit von Stilistik im Unterricht in Abrede gestellt werden. Hypertext bietet sich jedoch an, Schreiben im Klassenverband zu trainieren.

### (23) Probleme und Gefahren

Bei all den Chancen, die Hypertext bietet, sollten offensichtliche Probleme und Gefahren nicht übersehen werden.

- Obwohl gerade das maßgeschneiderte Angebot an unterschiedliche Voraussetzungen und Interessen auf Seiten der Lerner propagiertes Ziel von Hypertext-Materialien ist, wird oft nur lehrerzentrierter Unterricht durch Materialzentriertheit ersetzt, ja oft fällt Lernmaterial in den Behaviorismus zurück.
- Es besteht die Gefahr eines ziellosen Umherirrens im Hypertext-Labyrinth ohne echten Lernerfolg. Studien belegen, daß vor allem solche Lerner, denen das Konzept des Netzwerks neu ist, nicht von diesen Angeboten profitieren (Charney 1994: 249). Gerade für den Fremdsprachenunterricht sind relativ »dichtgeknüpfte« und leicht navigierbare Netze notwendig.
- Ein reiches Angebot von Hypertextmaterial erfordert ein hohes Maß an Lernerautonomie und Reflexion über den eigenen Lernstil, der nur durch zusätzliche Beratung herbeizuführen ist.

### (24) Stand der Dinge

Zur Zeit befinden wir uns in einem Stadium, in dem einzelne Institutionen über Vorzeigemodelle verfügen, nicht jedoch über einen Korpus an Lernsoftware, der wirklich für jede(n) LernerIn relevante, aufeinander aufbauende Angebote bieten könnte. Ein erstrebenswertes Ziel könnte sein, durch internationale Kooperation von Schulen, Hochschulen, Verlagen usw. eine Datenbank und ein Netzwerk zur Verteilung von solchen Materialien aufzubauen. Interessierte Teilnehmer eines solchen Projekts könnten dann aus dem Internet Software – kostenlos, im Austausch oder gegen Gebühr – überspielen und in ihren Sprachlabors installieren. Da die wenigsten an öffentlichen Einrichtungen entwickelten Programme für die kommerzielle Verwertung gedacht sind, wäre das Copyright kein Hindernis, zumal dieses System allen Teilnehmern die Möglichkeit gäbe, ihren Bestand zu vergrößern. Das Einverständnis der AutorInnen vorausgesetzt, könnten die Module entsprechend den Erfordernissen vor Ort modifiziert werden (z. B. durch die Übersetzung von Semantisierungshilfen in die Sprache der BenutzerInnen bzw. durch Ersetzung durch zielsprachige Erklärungen) und mit den bestehenden *hyperstacks* oder *-books* verbunden werden, womit die Möglichkeit entstände, zwischen diesen hin- und herzunavigieren oder zumindest aus einem Menü das gewünschte Programm auszuwählen. Bei der Einrichtung eines neuen Sprachlabors wäre es wahrscheinlich sinnvoll, neben dem Computersystem, mit dem man selbst entwickelt, einige Computer des anderen Systems (Mac oder IBM-compatibel) anzuschaffen, um möglichst viel Software nutzen zu können. Gleichzeitig müßten auf den Arbeitscomputern der LernerInnen Buchzeichen (*bookmarks*) für sinnvolle Angebote auf dem Internet gespeichert sein.

**(25) Ausblick**

Das Zusammenwirken von sozialem Wandel und technologischen Veränderungen wird (sogar) den DaF-Unterricht einmal in eine Richtung verändern, wie sie Yonjei Masuda bereits 1980 für das Bildungswesen in der »Postindustriellen Gesellschaft« prognostiziert hat:

- Nicht mehr der geschlossene Klassenverband, sondern ein offenes Netzwerk des Lernens wird der vorherrschende Ort des Lernens sein. Diese Entwicklung überbrückt nicht nur geographischen Raum, sondern auch das Informationsgefälle zwischen industrialisierten und nicht-industrialisierten Ländern (*distance learning*).
- Statt einheitlicher Lehrpläne werden maßgeschneiderte Unterrichtsformen entsprechend nicht mehr dem Alter oder der Klassenstufe, sondern den individuellen Voraussetzungen der Lernenden existieren. Gleichzeitig wird lebenslangem Lernen eine neue Perspektive eröffnet.
- Das Selbststudium wird die dominierende Form des Lernens sein und die Rolle der Unterrichtenden von Wissensvermittlern zu Beratern und Moderatoren verändern.

Die von Masuda vorausgesagten positiven Auswirkungen moderner Lerntechnologie werden sich jedoch nicht im Selbstlauf einstellen. Denkbar ist auch der Versuch von Bildungspolitikern, im Bildungswesen mit Hilfe moderner Informationstechnologie den Rotstift anzusetzen und Arbeitsplätze von LehrerInnen durch Bildschirme zu ersetzen. Solche Bestrebungen können nur auf Kosten der Unterrichtsqualität gehen: Computerunterstütztes Lernen ist mit erheblichem Kosten- und Arbeitsaufwand verbunden und kann dennoch Unterricht nicht ersetzen, sondern nur ergänzen und bereichern.

**Literatur**

- Ambach, James; Perrone, Corrina; Reppening, Alexander: »Remote Exploratoriums: Combining Network Media and Design Environments«, *Computers and Education* 24, 3 (1995), 163–176. Siehe auch: <http://www.cs.coloradoedu/~corrina/agent-remex.html>.
- Apple Classrooms of Tomorrow, Advanced Technology Group, Apple Computer, Inc.: *Classroom Management: Teaching in High-Tech Environments: First-fourth year findings (Classroom Management Research Summary #10)*. Cupertino, CA, 1992.
- Barthes, Roland: *S/Z*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1976.
- Blease, Derek: *Evaluating Educational Software*. London und Dover, N.H., 1986.
- Bush, Vannevar: »As we may think«, *Atlantic Monthly*, Juni 1945, oder: <http://www.isg.sfu.ca/~duchier/misc/vbush1.shtml>.
- Cherney, Davida: »The Effect of Hypertext on Processes of Reading and Writing«, *Literacy and Computers – the Complications of Teaching and Learning with Technology*. New York, N.Y.: The Modern Language Association of America, 1994, 238–263.
- DeLoughry, Thomas J.: »Reaching a »Critical Mass«, *The Chronicle of Higher Education* 26 (1996), A17–A20.
- Eisenstein, Elizabeth: *The Printing Press as an Agent of Change*. Cambridge, U.K., 1979.
- Fraser, Catherine C.; Polman, Joseph: »Establishing a Hypermedia Corpus for Teaching German Language and Culture Using Macintosh HyperCard«, *UP* (Fall 1989).
- Frühwald, Wolfgang: »Vor uns die elektronische Sintflut?«, *Die Zeit*, <http://eunet.bda.de:80/cgi-bin/bda...nd&w2=Schule&sw2>.
- Handler, Marianne G.; Dana, Ann S.; Moore, Jane P.: *Hypermedia as a Student Tool – A Guide for Teachers*. Englewood, Colorado: Teacher Ideas Press, 1995.
- Iser, Wolfgang: *Der Akt des Lesens – Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Lang, 1976.
- Kaplan, Robert B.: »Cultural Thought Patterns in Intercultural Education«, *Language Learning* 16 (1966).
- Krashen, Stephen D.; Terrell, Tracy D.: *The Natural Approach*. Englewood Cliff, N. J., o. J.

- Krusche, Dietrich: »Vermittlungsrelevante Eigenschaften literarischer Texte«. In: Krusche, Dietrich; Wierlacher, Alois (Hrsg.), *Hermeneutik der Fremde*. München: Iudicium, 1990, 103–125.
- Masuda, Yoneji: *The Information Society as Post-Industrial Society*. World Future Society, Washington DC, 1980.
- Murray, Janet; Morgenstern, Douglas; Furstenberg, Gilbert: »The Athena Language-Learning Project: Design Issues for the Next Generation of Computer-Based Language-Learning Tools«. In: Wm. Flint Smith (Hrsg.): *Modern Technology in Foreign Language Education: Applications and Projects*, Lincolnwood, Illinois: NTC, 1989, 97–118.
- Natal, Dottie; Reitan, Erik: *Special Edition Using Asymetrix Multimedia ToolBook 4*. Que, Indianapolis, 1995.
- Negroponte, Nicholas: *Being Digital*. New York, N.Y.: Random House, 1995.
- Nicol, Anne: »Children Using HyperCard«. In: Ambron, Sueann; Hooper, Kristina (Hrsg.): *Learning with Interactive Multimedia*. Redmond, Washington: Microsoft Press, 1990, 141–154.
- Postman, Neil: *Technopoly – The Surrender of Culture to Technology*. New York, N.Y.: Knopf, 1992.
- Postman, Neil: *Amusing Ourselves to Death*. New York, N.Y.: Viking, 1985.
- Tuman, Myron C.: *Word Perfect: Literacy in the Computer Age*. Tuscaloosa, Alabama, 1992.
- Tuman, Myron C. (Hrsg.): *Literacy Online – The Promise (and Peril) of Reading and Writing with Computers*. Pittsburgh and London, 1992.
- Watabe, Kazuo; Hamalainen, Matti; Whinston, Andrew B.: »An Internet Based Collaborative Learning System: CODILESS«, *Computers and Education* 24, 3 (1995), 141–155.
- »Whole Earth Hyperlog: Beginning a Communicating Medium Called Stackware«, *Whole Earth Review* 57 (1987), 102–103.



# Das Germanistik- bzw. DaF-Studium in der Türkei

## *Probleme und Lösungsvorschläge*

*Tahir Balca*

Seit Jahren befindet sich das Germanistik- bzw. das DaF-Studium in einer Krise, die die Motivation von Lehrenden und Lernenden zum Schwinden bringt. Um das Interesse am Deutschstudium erneut zu wecken, werden seit einigen Jahren einzelne Versuche gestartet (Kula 1991; Polat 1996). Da diese jedoch über punktuelle Änderungen im Curriculum nicht hinausgehen oder nicht praktiziert werden, steht keine Besserung in Aussicht.

Das türkische Erziehungsministerium stellt etwa seit 1985 keine Deutschlehrer mehr an. Die vor diesem Zeitpunkt angestellten Deutschlehrer werden als Springer eingesetzt und müssen fachfremde Themen unterrichten.

Um Abhilfe zu schaffen, sehen wir uns gezwungen, das Germanistikstudium entsprechend den Anforderungen des Arbeitsmarktes von Grund auf umzustrukturieren.

Um die Anforderungen des Arbeitsmarktes festzustellen, haben wir eine schriftliche Umfrage durchgeführt. An 35 private und öffentliche Institutionen (Banken, Ministerien, Holdings) wurde ein Umfragebogen geschickt, durch den festgestellt werden sollte, was für Personal sie be-

schäftigen, welche Sach- und Fachkenntnisse also jemand erworben haben muß, um Aussicht auf eine Arbeit zu haben. Außerdem haben wir zwei Monate lang die Zeitungsanzeigen verschiedener Institutionen ausgeschnitten, aus denen die Entwicklungstendenzen des Arbeitsmarktes hervorgehen. Folgendes hat sich ergeben:

- a) Unabhängig von Fachkenntnissen sind sehr gute Fremdsprachenkenntnisse eine Voraussetzung für eine Anstellung. Die Chancen vergrößern sich, wenn der Bewerber über Kenntnisse in einer zweiten Fremdsprache verfügt.
- b) Neben einer sehr guten Fach- und Fremdsprachenkompetenz ist fachsprachliches Wissen auf den Gebieten Jura, Wirtschaft, Kunst und Kultur eine weitere Bedingung.
- c) Es besteht ein großer Bedarf an simultanen Übersetzern.
- d) Es soll auch die Fähigkeit erworben werden, ausländischen Beschäftigten Türkischunterricht zu erteilen.
- e) Für den Tourismus-Sektor braucht man dringend Personal, das über sehr gute Fach- und Fremdsprachenkenntnisse verfügt.

Diese Ergebnisse können wir in Punkten zusammenfassen:

- 1) Weil sich die Türkei der europäischen Zollunion angeschlossen hat und auch die Mitgliedschaft in der EU bezweckt, haben die Beziehungen zu den europäischen Ländern zugenommen. Dementsprechend braucht man (vor allem simultane) Übersetzer, die die Verständigung zwischen den Partnern ermöglichen und die juristischen bzw. Handelsbestimmungen ins Türkische übertragen können. Um die Nachfrage nach qualifizierten Übersetzern zu decken, wurden schon an der Bogaziçi-, Hacettepe-, Istanbul- und Mersin-Universität Abteilungen für Übersetzen-Dolmetschen eingerichtet.
- 2) Obwohl die Türkei aufgrund ihrer historischen Monumente bzw. ihrer Naturschönheiten und auch des geringen Preisniveaus touristischer Dienstleistungen das bevorzugte Reiseland vieler Europäer, aber besonders der Deutschen ist, mangelt es ihr an qualifizierten Arbeitskräften im Tourismus-Bereich.
- 3) Wenn man den türkischen Gegebenheiten Rechnung tragen will, scheint es ein pragmatischer Ausweg zu sein, die Ausbildung des Tourismus-Personals germanistischen Abteilungen zu übertragen. Die Kombination von DaF-Studium und Tourismus ist in zweierlei Hinsicht notwendig: Auf diese Weise kann nämlich nicht nur die Krise, in der sich DaF befindet, überwunden werden, sondern partiell auch diejenige des türkischen Tourismus. Ammon (1991) bezeichnet ebenfalls diese Verbindung als einen denkbaren Ausweg aus der gegenwärtigen Krise.

Auf dem Tourismus-Markt kommt der deutschen Sprache besondere Bedeutung zu.

- 1) Durch die starke Zunahme der Freizeit ändert sich auch das Verhalten der Menschen. Die durchschnittliche Jahresarbeitszeit betrug 1960 2100 Stunden; vermutlich werden es im Jahr 2000 um die 1500 Stunden sein. Man erwartet also ein Wachstum des Freizeit- und Urlaubsmarktes (*Studiengang München* 1994: 4).
- 2) Deutsche Staatsbürger haben eine unübertreffliche Reiselust. Daß mehr als 65 % der Bundesbürger über 14 Jahre mindestens eine Urlaubsreise im Jahr unternehmen und mehr als 40 Milliarden DM jährlich für Reisen ausgeben werden bzw. dies etwa einem Fünftel der weltweiten Ausgaben für Tourismus entspricht, ist ein triftiger Grund dafür (Opaschowski 1989: 29).
- 3) Binnen der ca. 30-jährigen Geschichte der drei Generationen türkischer Staatsbürger in Deutschland, deren Anzahl zwei Millionen übersteigt, sind zwischen Deutschen und Türken zahlreiche soziokulturelle Beziehungen entstanden, die die Deutschen dazu motivieren, Leben und Kultur ihrer Mitmenschen vor Ort kennenzulernen.
- 4) Nach den Statistiken des türkischen Ministeriums für Tourismus kommt die überwältigende Mehrheit der Touristen, die die Türkei als Reiseland wählen, aus deutschsprachigen Ländern, hauptsächlich aus Deutschland. Auch die Anfang 1996 von N. Yavus vorgelegte Magisterarbeit, die die Möglichkeiten des Beitrags des Germanistikstudiums in der Türkei zum Tourismus erforschte, hat ergeben, daß über 80 % der in die Türkei Reisenden Muttersprachler des Deutschen sind.
- 5) Rückkehrerkinder bilden das studentische Potential für DaF. Einerseits wollen sie ihre noch vorhandene

- nen guten Deutsch(land)kenntnisse bewahren und lebendig erhalten, andererseits möchten sie ihr Wissen um Kenntnisse ergänzen, die auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind. Gerade der Tourismus ist der andere Kenntnisbereich. Denn er setzt die Erfüllung zweier Bedingungen voraus: sehr gute Deutschkenntnisse und Qualifikation auf dem Tourismus-Sektor. Bei unseren Studenten ist die erste Bedingung meistens weitgehend erfüllt. Was ihnen fehlt, sind touristische Fachkenntnisse.
- 6) Untersuchungen ergeben (Agaoglu 1993: 310; Bir 1993: 273), daß die im Tourismus Beschäftigten zu 90 % keine Fachkenntnisse besitzen. Sie sind entweder in den Fachhochschulen für Tourismus und Hoteladministration gewissermaßen als Buchhalter und Finanzfachleute ausgebildet und verfügen kaum über theoretische und praktische Tourismus- und Fremdsprachenkenntnisse oder sie haben trotz sehr guter Sprachbeherrschung keine Ausbildung in Touristik. Das ist der Fall bei türkischen DaF-Absolventen, die den Bedarf an Personal für den Tourismus-Bereich de facto decken.
  - 7) Da die vorhandenen Tourismus-Fachhochschulen die nachgefragten Qualifikationen nicht vermitteln, bieten verschiedene Vereine zu diesem Zweck Kurse an. Reiseleiter bzw. Reisekaufleute werden in dreibis sechsmonatigen Kursen mit 3–4 Wochenstunden ausgebildet. Aber die Probleme sind zu vielfältig, als daß man sie durch Kurse in den Griff bekommen könnte. Sie müssen vielmehr durch eine umfassende universitäre Ausbildung gelöst werden, die Sprach- und Fachausbildung professionell miteinander verbindet.
  - 8) Daß die oben genannten Fachhochschulen den Bedarf an Tourismus-Personal nicht decken können, liegt am Inhalt ihrer Lehrveranstaltungen, die den tatsächlichen Anforderungen des Fremdenverkehrs-Sektors nicht angemessen sind. Wie wäre es sonst zu erklären, daß von den derzeit über zehntausend Absolventen derartiger Fachhochschulen nur 20 % im Tourismus eine Anstellung finden, meist aber als freiberufliche Buchhalter arbeiten (Hacıoğlu 1993: 91)? Hier zum Beispiel der Lehrplan des 1. Semesters der Fachhochschule der Mersin-Universität: Einführung in die Wirtschaft, Einführung in die Mathematik, Einführung in die Betriebslehre, Sozialpsychologie, Englisch, Hoteladministration, Atatürkische Reformen, Musik und Gymnastik.
  - 9) Der Bedarf des touristischen Arbeitsmarktes wird daher fast nur mit ausgebildeten Germanisten (bzw. DaF-Absolventen) gedeckt, die die freien Stellen einnehmen. Wenn man also DaF mit Touristik kombiniert, werden die Studenten nicht mehr nur studieren, um später irgendein Diplom in der Tasche zu haben, sondern wegen der sich abzeichnenden Berufschancen. Die intendierte Kombination würde m. E. zu einem bevorzugten Studiengang in der Türkei. Die Motivation zum Deutschlernen würde automatisch enorm steigen.
  - 10) Die wichtigste Voraussetzung für eine Tätigkeit im Tourismusbereich ist die sehr gute Beherrschung der deutschen Sprache. Im Widerspruch dazu ergaben diesbezügliche Untersuchungen, daß die Absolventen der Tourismus-Fachhochschulen nicht in der Lage sind, in einer Fremdsprache angemessen mündlich oder schrift-

lich zu kommunizieren. Unterrichtssprache ist dort entweder Türkisch (mit Englisch als 1. Fremdsprache) oder Englisch mit Deutsch oder Französisch als Wahlfach. Wie schon erwähnt, hat diese Ausbildungsvariante bisher keinen Erfolg gezeigt. Sie ist auch in Zukunft zum Scheitern verurteilt.

Die türkischen Gegebenheiten fordern die Kombination von DaF und Touristik. Französisch und Englisch sollen als Wahlfächer fungieren.

11) Nach neuesten Forschungen wird man in der Türkei in den nächsten fünf Jahren 80.000 Tourismus-Fachleute brauchen (vgl. Dall 1993: 321). Für Absolventen des geplanten Studienganges ist also ein großer Arbeitsmarkt vorhanden.

Fazit: Die Einrichtung einer Unterabteilung durch das Germanistische Seminar der Pädagogischen Fakultät der Çukurova-Universität, der bei einem persönlichen Gespräch auch der Rektor zugestimmt hat, ist ein Desiderat. Die vorgesehene Unterabteilung wird ausschließlich Studenten aufnehmen, die ihre Deutschkenntnisse bei der sogenannten interuniversitären Aufnahmeprüfung nachgewiesen haben. Das erste Jahr wird als Vorbereitungsklasse fundierte Deutschkenntnisse vermitteln und auf das eigentliche Studium vorbereiten. Das Curriculum der weiteren acht Semester muß noch in Zusammenarbeit mit Fachleuten aus dem Tourismus-Bereich erarbeitet werden.

## Literatur

- Agaoglu, K.: »Turizm Eğitiminin Batı Avrupa Olkeleri ile Karşılaştırmalı Konumu ve Türkiye Uygulamasında Yaşanılan Tıkanıklıklar«. In: *Turizm Eğitimi; Turizm Bak.* 1993, 291-314.
- Ammon, U.: *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter, 1991.
- Bir, A. u. a.: »Turizm Eğitiminde Uzaktan Eğitim Teknolojisi Uygulaması ve Değerlendirmesi«. In: *Turizm Eğitimi; Turizm Bak.* 1993, 273-289.
- Boyacı, C.: »Üniversite Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanı Yetiştirme Sorunları ve Çözüm Önerileri«. In: *Turizm Eğitimi; Turizm Bak.* 1993, 121-123.
- Dall, Ö.: »Turizm Eğitiminde TUGEV' in Yeri«. In: *Turizm Eğitimi; Turizm Bak.* 1993, 321-324.
- Hacıoğlu, N.: »Yükseköğretimde Mesleki Turizm Eğitimi Geliştirme Perspektifleri«. In: *Turizm Eğitimi; Turizm Bak.* 1993, 91-100.
- Kula, O.B.: »Hochschul- und fachdidaktische Überlegungen zur Analyse und Reform der Germanistik und Deutschlehrerausbildung in der Türkei«. In: *Ankaraner Beiträge zur Germanistik*. Ankara/Istanbul 1991, 13-23.
- Opaschowski, H. W.: *Tourismusforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 1989.
- Polat, T.: »Der interkulturelle Ansatz und einige Überlegungen zum Deutschunterricht in der Türkei«. In: *Almanca Dil Dergisi. AÖD Yayın.* 1996, 125-133.
- Studiengang Tourismus*. Fachhochschule München, 1994.
- Turizm Eğitimi. Turizm Bak. Yay.* Ankara 1993.
- Turizm İstatistikleri 1992*. DİE Matbaası. Ankara 1994.

# Polnische Stereotypenbilder über Deutschland und Deutsche

*Jolanta Żurek*

Im Dezember 1993 wurden in einer Untersuchung zum Thema »Polnische nationale Stereotype« 147 Wirtschafts-, Rechtswissenschafts- und Soziologiestudenten des ersten Semesters an der Universität Łódź befragt. 104 von ihnen lernten Deutsch, die meisten über zwei Jahre. Die Umfrage erfolgte in schriftlicher Form und in polnischer Sprache. Es ging dabei vor allem um die Ermittlung der Vorstellungen über den deutschsprachigen Raum und seine Bewohner sowie um Feststellung der Quellen dieser Vorstellungen.

Im Rahmen dieses Aufsatzes werden lediglich die Ergebnisse bezüglich der Bilder zu Deutschland und den Deutschen präsentiert. Eine umfangreichere Auswertung findet sich in der Magisterarbeit der Autorin, in deren Rahmen diese Umfrage durchgeführt wurde.

Selbstverständlich sind die Ergebnisse repräsentativ lediglich für die befragte Gruppe. Wenn im folgenden von »den Polen« gesprochen wird, so bezieht sich das stets auf diese Probanden und geschieht nur, um den Text sprachlich nicht zu sehr zu belasten. Würde das mißverstanden, so würde ja der Stereotypenbildung geradezu wieder Vorschub geleistet.

## 1. Deutschland – der Nachbar Polens

Fast keine der zahlreichen deutsch-polnischen Begegnungen in der tausendjährigen deutsch-polnischen Geschichte wer-

den aus polnischer Sicht positiv bewertet. Gemeint sind nicht nur die beiden Weltkriege, sondern auch frühere häufige Überfälle und Auseinandersetzungen, z. B. die sog. Missionen der Kreuzritter (13.–16. Jh.) und nach deren Ablösung der preußische Einfluß in Polen. Hinzu kommt noch die intensive Germanisierung Polens im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts, sowie die Abgrenzung zwischen den beiden Ländern als Folge des Ost-West-Konflikts nach dem Zweiten Weltkrieg. Der Zusammenstoß der beiden Kulturen und Sprachen bewirkte, daß schon im Mittelalter ein vorwiegend negatives Stereotyp »des Deutschen« entstand (Bystron 1932: 394, zitiert in Brzezina 1989: 49). Dieses Bild wurde in der Zeit des Kalten Krieges weiter kultiviert.

Wie das heutige Bild über Deutschland aussieht, ermittelt die oben genannte Umfrage. Bei der Befragung wurde nach der Verteilung der Sympathien und Antipathien zu Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern Europas gefragt. Konkret ging es darum, wie gut die ausgewählten Länder bekannt sind und wie die Akzeptanz gegenüber deren Völkern ist sowie das Interesse, sie kennenzulernen. Als »Vergleichsländer« dienten alle sonstigen Nachbarstaaten Polens sowie England und Frankreich. Die zwei letzten wurden ausgewählt, weil Englisch und Französisch neben Deutsch zu den in Polen am häufigsten gelernten Sprachen gehören.

In dem Fragebogen wurden u. a. folgenden Fragen gestellt:

»Angenommen, Angehörige folgender Nationalitäten würden in demselben Haus wohnen wie Du. Würdest Du sie als Nachbarn akzeptieren?«

»Kennst Du persönlich Angehörige folgender Nationen?« und

»Möchtest Du einen/mehr Bewohner der genannten Nationen kennenlernen?«.

Dabei sollte die dritte Frage nur als Kontrollfrage zu der ersten dienen. Die Akzeptanz, mit Angehörigen einer Nation in einem Haus zu wohnen, hängt eng mit der Bereitschaft zusammen, Kontakte zu diesen aufzunehmen bzw. zu vertiefen.

Die Ergebnisse zeigen, daß den Polen Deutsche am besten bekannt sind (s. Tabelle 1), bei allgemein geringer Kenntnis der ausgewählten Nationen. Fast die Hälfte der Befragten kennt bereits einige Deutsche persönlich. Verhältnismäßig

gut kennen sie auch Tschechen (28,1%), Russen (24,4%) und Slowaken (17,3%). 20,9 Prozent sind mit Engländern, 16,2 Prozent mit Franzosen und 15,0 Prozent mit Österreichern bekannt. Sehr viel seltener sind Kontakte mit Ukrainern, Schweizern, Weißrussen und Litauern. Im allgemeinen kann festgestellt werden, daß mit Ausnahme der Deutschen, mit denen etwa die Hälfte der Probanden persönliche Kontakte haben bzw. hatten, der größte Teil der Polen Menschen anderer Nationen persönlich nicht kennt.

Die Antworten der Studenten auf die Frage nach den Gründen der Bekanntschaften lassen erkennen, daß die meisten Kontakte auf die Urlaubszeit in Polen, in Deutschland oder in einem dritten Land zurückgehen. Einige Kontakte wurden durch gemeinsame Freunde/Bekannte bzw. durch die Familie, die in Deutschland lebt, geschlossen. Im Falle der deutschsprachigen Länder kam es in drei Fällen zu Schulkontakten, wo den Probanden muttersprachliche Lehrer aus England und Rußland begegnet sind. Mit Russen entwickelten fünf Studenten während ihrer Schulzeit Brieffreundschaften. Einige Kontakte mit Engländern (4)<sup>1</sup>, Franzosen (3) und Deutschen (2) wurden zufällig auf der Straße, in Geschäften oder im Pub geschlossen. Russen (6), Ukrainer (5) und Weißrussen (3) traf man auf den polnischen Flohmärkten. Russen (3), Ukrainer (3) und Litauer (1) sind durch den Besuch derselben polnischen Schule oder Universität bekannt.

Der größten *Sympathie* der Polen erfreuen sich dagegen Engländer. 79,8% der Studenten erklären sich mit der Antwort »sicher ja« und »ja« dazu bereit, mit ihnen in einem Haus zu wohnen. An der zweiten Stelle rangieren Franzosen, die eine Akzeptanz von 77% erreichen. Wei-

Land	Bekanntschaften von Polen mit Menschen anderer Nationalitäten		
	ja, einige	ja, eine	nein
Deutsche	46,8%	5,0%	48,2%
Tschechen	28,1%	5,6%	66,2%
Russen	24,5%	12,2%	63,3%
Engländer	20,9%	10,1%	69,1%
Slowaken	17,3%	0,7%	82,0%
Franzosen	16,2%	8,8%	75,0%
Österreicher	15,0%	6,4%	78,6%
Ukrainer	9,3%	6,4%	84,3%
Schweizer	8,7%	1,4%	89,9%
Weißrussen	7,2%	4,3%	88,4%
Litauer	6,5%	4,4%	89,1%

**Tabelle 1:** Verteilung der Bekanntschaften von Polen mit Menschen anderer Nationalitäten (Frage 2)

1 Die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die Anzahl der zutreffenden Antworten.

ter folgen Schweizer (70%), Österreicher (68,1%), Slowaken (57,4%), Tschechen (53,2%) und Litauer (47,9%). Die Deutschen mit 45,5% besetzen die achte Stelle.

Östliche Nachbarn erreichen einen noch geringeren Prozentsatz: Weißrussen 43,4%, Russen 39,9% und Ukrainer 38,5%.

Land	ja	egal	eher nicht	sicher nicht
Engländer	79,8%	13,3%	4,2%	2,8%
Franzosen	77,0%	18,2%	2,1%	2,8%
Schweizer	70,0%	29,4%	0,7%	0%
Österreicher	68,1%	26,4%	5,6%	0%
Slowaken	57,4%	31,5%	11,2%	0%
Tschechen	53,2%	28,0%	15,4%	3,5%
Litauer	47,9%	35,0%	15,4%	8,6%
Deutsche	45,5%	23,1%	8,6%	16,1%
Weißrussen	43,4%	25,2%	17,5%	14,0%
Russen	39,9%	23,1%	23,1%	14,0%
Ukrainer	38,5%	20,3%	23,1%	18,2%

**Tabelle 2:** Bereitschaft, mit Menschen verschiedener Nationen in einem Haus zu wohnen (Frage 1)

Die größte *Antipathie* wird Ukrainern (18,2%), Deutschen (16,1%), Russen und Weißrussen (je 14,0%) entgegengebracht. Auch Russen und Weißrussen werden nicht gerne im selben Haus gesehen. (Dabei muß angemerkt werden, daß diese Frage auf die polnischen Vpn, besonders diejenigen, die keinen längeren Auslandsaufenthalt hinter sich haben, abstrakt wirkt. Der Anteil der Ausländer und Minderheiten im Land ist gering. Bei der Wahl der Antwort werden also die vorgefaßten Meinungen und viel weniger eigene Erfahrungen abgerufen. Durch eine solche Formulierung der Frage werden daher die emotionalen Einstellungen deutlich.)

Die Ergebnisse der ersten Frage stimmen mit den Antworten auf die dritte Frage überein. 91,5% der polnischen Studenten begrüßten die Aufnahme bzw. die Vertiefung der Kontakte zu Engländern (s. Tabelle 3). An der zweiten Stelle stehen wiederum Franzosen (86,4%), und sie

Land	ja	nein
Engländer	91,5%	8,5%
Franzosen	86,4%	13,6%
Schweizer	82,7%	17,3%
Österreicher	81,1%	18,9%
Deutsche	61,7%	38,3%
Slowaken	56,9%	43,1%
Litauer	51,8%	48,2%
Tschechen	48,2%	51,8%
Russen	36,7%	63,3%
Ukrainer	30,9%	69,1%
Weißrussen	30,0%	70,0%

**Tabelle 3:** Bereitschaft, den Kontakt zu vertiefen (Frage 3)

werden von Schweizern (82,7%) und Österreichern (81,1%) gefolgt. An der fünften Stelle stehen mit 61,7% die Deutschen, danach kommen Slowaken (56,9%), Litauer (51,8%), und Tschechen (48,2%). Die Liste endet, ähnlich wie im

Fall der Akzeptanz, im selben Haus zu wohnen, mit Russen (36,7%), Ukrainern (30,9%) und Weißrussen (30,0%).

Die Frage, ob Menschen, die schon persönlichen Kontakt zu den einzelnen Nationen aufgenommen haben, eine andere emotionale Einstellung zu den Nationen haben als diejenigen, die noch keinen Kontakt hatten, kann leider nur begrenzt beantwortet werden. Die Verteilung in der Gruppe hinsichtlich vorhandener bzw. nicht vorhandener Bekanntschaft stellt sich nämlich als sehr ungleichmäßig heraus.

Aus der Umfrage geht hervor, daß sich die Haltung zu den Ländern, bis auf eine Ausnahme, nicht wesentlich ändert. Das Kennen von zu einer Nation gehörigen Menschen scheint also zumindest nach den Ergebnissen der Untersuchung keinen großen Einfluß auf die Veränderung der Einstellung auszuüben. Bei den meisten Ländern ist die Position unverändert. Nur bei den Deutschen wird ein erheblicher Sprung deutlich: Aus der vorletzten Position bei den Probanden, die keine Deutschen persönlich kennen, auf den mittleren Rang unter denen, die einige persönlich kennen. Dies zeigt, welche Rolle die Begegnung der beiden Nationen in bezug auf Stereotype spielen kann, und weist eine Möglichkeit der Überwindung des Problems auf.

Vergleicht man die Ergebnisse der beiden Fragen, so fällt auf, daß die Listen mit Westeuropa beginnen und über Mittel- nach Osteuropa übergehen. Diese Ergebnisse entsprechen der allgemeinen Tendenz der Öffnung gegenüber dem Westen und der Vernachlässigung des Interesses am ehemaligen Ostblock. Sie stimmen auch mit der Erkenntnis überein, daß nationale Stereotype in großem Maße von der geopolitischen und gesellschaftlichen Nähe oder Distanz zu den untersuchten Nationen abhängen (Koch-Hillebrecht 1977: 89–92, Bassewitz 1990:

9). Größere Distanz trägt zu groben und unklaren, positiven oder negativen Vorstellungen bei. Geographische Nähe bietet dagegen einen Grund für nationale Auseinandersetzungen.

Die emotionale Annäherung der Polen an England und Frankreich hat dabei eine lange Tradition. Die Polen tendierten immer dazu, gute Kontakte mit diesen Nationen zu unterhalten (beispielsweise die Bildung der polnischen Legionen in der Napoleon-Armee oder französisch- und englisch-polnische Solidaritätspakte, die kurz vor dem Ausbruch des Zweiten Weltkrieges geschlossen wurden und große Hoffnungen auslösten). In der Nachkriegsgeschichte wurde Frankreich zu einem der wichtigsten Asylländer für die polnische Intelligenz, Künstler und Literaten (vor allem für Filmregisseure: z. B. Andrzej Wajda, Roman Polański, Krzysztof Kieślowski sowie den Literaturnobelpreisträger von 1980, Czesław Miłosz). Die Exilregierung hatte in den Jahren 1945–1989 ihren Sitz in London. Im Vergleich dazu war Deutschland vorwiegend ein Auswanderungsland für die Deutschstämmigen, die oft (obwohl sicherlich nicht immer) den Aufbau einer besseren wirtschaftlichen Existenz suchten.

Eine weitere Erkenntnis des Fragebogens betrifft die emotionale Einstellung der Polen zu den Deutschen, was an dem Interesse, mit ihnen zusammenzuwohnen, gemessen wird. Deutsche stehen immer hinter den anderen genannten Westeuropäern zurück. Andererseits aber, wenn man nur die Nachbarländer Polens in Betracht zieht, fällt der Vergleich für den westlichen Nachbarn wesentlich positiver aus. Unter der Gruppe dieser Länder würde man Deutsche am ehesten kennenlernen wollen. Zusammenwohnen würden diejenigen, die Angehörige der entsprechenden Nationen schon kennen, aber lieber mit Slowaken und Tschechen.



Die Gründe des Interesses, Deutsche kennenzulernen, liegen, was aus weiteren Antworten des Fragebogens abzulesen ist, vorwiegend in der geographischen Nähe (»der direkte Nachbar«), aber auch in der wirtschaftlichen und politischen Zusammenarbeit zwischen den Ländern. Diese Ergebnisse stimmen mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen, z. B. mit denen des Meinungsforschungsinstituts von 1988 und 1993 (Smiłowski 1990: 12) überein.

Eine weitere Analyse führt zu dem Ergebnis, daß Deutsche zwar das Interesse der Polen wecken, aber nicht den Wunsch nach größerer Nähe (»Kennenlernen« – gerne, »Zusammenwohnen« – lieber nicht). Allgemein gesehen ist aber keine extreme Haltung Deutschen gegenüber feststellbar. Sie sind sicherlich nicht die beliebtesten, nehmen aber mittlere Positionen ein.

## **2. Deutschland und die Deutschen – die »typischen« Eigenschaften**

Auf eine offene Frage nach Assoziationen zu Deutschland werden insgesamt 380 Antworten gegeben. 115 davon (30,2%, genannt von fast der Hälfte der Probanden) beziehen sich auf die Charaktereigenschaften der Deutschen. Dieser hohe Prozentsatz hängt wahrscheinlich damit zusammen, daß »Deutschland« und »Deutsche« in der polnischen Sprache nur durch ein Wort (»Niemcy«) besetzt ist.

Am häufigsten (29 mal) wird hierbei die »deutsche Ordnung« (auch die Parole »Ordnung muß sein«) genannt, die oft zusammen mit »Disziplin« (insgesamt 12 mal), »passiver Gehorsam« und »strenge Lebensprinzipien« (jeweils einmal) vorkommt. 18 Studenten weisen auf die »deutsche Sauberkeit« hin, eine davon gibt »übertriebene Sauberkeit« an. 11 Studenten nennen den »Fleiß«. Alle diese Eigenschaften fungieren schon seit langem nicht nur in Polen (vgl. z. B. Koreik

1993: 455) als »typisch deutsch«. Daneben sind auch siebenmal »Hochmut«/»Eingebildetheit« und ebenso siebenmal »Brutalität« (auch »Aggressivität«/»Bestialität«) zu finden. »Genauigkeit« wird sechsmal erwähnt, »Pedanterie« und »pedantisch gepflegte Gärten« jeweils einmal. Außerdem kommen »Ehrlichkeit«, »Aufgeschlossenheit«, »Pünktlichkeit«, »Sparsamkeit«, »Geiz«, »Perfektionismus«, »Egoismus«, »Snobismus«, »Intoleranz« und »Chauvinismus« vor.

Sehr häufig sind Nennungen zu finden, welche die Beziehungen zwischen Deutschland und Polen berühren (insgesamt 92). Sie werden von 57 Personen genannt. In dieser Gruppe befinden sich 74 Assoziationen zu den Weltkriegen, Konzentrationslagern, zum Dritten Reich, Faschismus und zu Hitler. Eine Probandin verbindet Deutschland mit dem Tod ihres Großvaters. Acht nennen »Polenfeindlichkeit«, weitere sieben gehen auf die »Teilung Polens« ein. Fünf Studenten geben »die ewigen deutsch-polnischen Konflikte« (auch »wenig positive Assoziationen«/»ganze Geschichte«/»der ewige Feind Polens«) an.

Viele der Assoziationen (»Konzentrationslager«, »Faschismus«, »SS-Waffen« oder »Hitler«) stellt auch Jonda (1991: 101–116) in einer vergleichbaren Studie fest.

Assoziationen wie »Ausländerfeindlichkeit«/»Gewalt«/»Aggression« sogar »Grausamkeit gegenüber Ausländern« (8 Personen), »Unruhen gegenüber den Asylanten« (3), »negative Einstellung zu anderen Völkern« (2), »Skinheads« (3), »Neofaschismus« (3), »Rassismus« (3), »Antisemitismus« (3) und »Nationalismus« (1) spiegeln die durch Massenmedien vermittelten Probleme des Landes wieder. »Brutalität«, »Morde«, »Gewalt«, »negative, feindliche Haltung gegenüber den Polen« sind ebenso bei Jonda (1991: 101–116) zu finden.

Die weiteren Merkmale beziehen sich auf »Wohlstand«/»Reichtum« (12), »Geld« (4) und »hohen Lebenskomfort« (6). Von den Erzeugnissen der deutschen Industrie werden »Bier«/»gutes Bier« (18), »Mercedes« (5) und »gute Autos« (3) besonders genannt. Die deutschen Waren sind den Polen aber viel zu teuer (1).

Weniger bekannt ist auch das »Ruhrgebiet« (2) und »große Stadtagglomerationen« (2). Die »wirtschaftliche Macht« (12) und »hohe Technik« (3) wird gelegentlich als »Bedrohung durch einen expansiven wirtschaftlichen Krieg« (1) empfunden. »Das ist eine kräftige Großmacht, in der viele Menschen leben, die Polen hassen« (1).

Selten assoziieren die Polen Deutschland mit Tourismus oder Kultur. Die erste Kategorie wird nur von zehn Personen, die zweite von neun genannt. Es wurde achtmal »Berlin« und jeweils einmal »Hamburg«, »Rhein« und »interessantes Land« erwähnt. »Beethoven«, »Mozart«, »Kultur«, »Baukunst (gotischer Stil)«, »Literatur« und »Bayerische Volkslieder« kommen jeweils einmal vor.

Schließlich denken drei Probanden an die »deutsche Vereinigung« und einer an die damit verbundenen Probleme. Sieben weitere bringen Deutschland mit der »Berliner Mauer« und drei mit »Kohl« in Verbindung. Sieben assoziieren das Land mit »Sport«/»Fußballklubs«: »Bayern München« oder »Werder Bremen«. Zehn denken gleich an den in Deutschland verbrachten Urlaub, einem fällt seine »eigene negative Einstellung zu Deutschen« ein.

Darüber hinaus bringen sieben Probanden »Deutschland« mit der deutschen Sprache in Verbindung. Dabei ist die Assoziation fünfmal pejorativ (eine »unangenehme«, »harte«, »schreckliche« oder »gehaßte« Sprache). Bemerkenswert ist, daß vier Vpn dieser Gruppe Deutsch lernen. Sie erklären an einer anderen Stelle des Fragebogens den Grund des Deutschler-

nens. Für eine war dies die geographische Nähe und die große Verwendungsmöglichkeit der Sprache in Europa, für eine andere das Interesse an der deutschsprachigen Literatur. Zwei hingegen mußten die Sprache lernen, weil sie im Lyzeum keine andere Wahl hatten.

Bei der Ermittlung ihres Bildes über die Menschen hatten die Vpn zwei offene Fragen zu beantworten, eine nach den positiven und eine nach den negativen Assoziationen.

Zum positiven Bild der Deutschen äußerten sich 121 Probanden und nannten insgesamt 253 Begriffe. Sie beschrieben Deutsche als ein sehr fleißiges Volk. Auf diese Eigenschaft machen 54 Probanden (also mehr als ein Drittel) aufmerksam. Sie wurde auch am häufigsten bei der Untersuchung des Meinungsforschungsinstituts genannt (Smilowski 1990: 12). Auf sie weisen auch Berichte über das Ansehen der Deutschen im Mittelalter hin (Golczewski 1974: 64–102).

Außerdem legen Deutsche in polnischen Augen sehr viel Wert auf »Sauberkeit« (41) und »Ordnung« (10). »Sie pflegen ihre Häuser, Gärten und Anzihsachen mit großer Liebe« (6), so daß »im ganzen Land [...] eine unbefleckte Sauberkeit und Ordnung [herrscht]« (1).

Auffallend sind auch die Charakterzüge, die mit Wirtschaftlichkeit (12), Arbeit und Haushalt zusammenhängen. Die Polen schätzen deutsche »Genauigkeit«/»Präzision«/»Perfektionismus« (31) und »Solidität« (13). Darüber hinaus halten sie sie für »organisationsfähig« (12), »zielstrebig« (9) und »konsequent« (5). Da sie sich ihrer Pflichten bewußt sind (7), handeln sie »verantwortungsvoll« (3), »zuverlässig« (3) und »gewissenhaft« (3). Ihre Arbeit wird einwandfrei getan (1), da Deutsche auch zu ihrem Beruf und ihren Pflichten eine verantwortungsbewußte Einstellung haben (1). Dies alles, ergänzt durch einen hohen Grad an »Entscheidungsfä-

higkeit« (2) und »Unternehmungssinn« (1), bringt gute wirtschaftliche Ergebnisse. Außerdem sind Deutsche »fähig, ihre Zeit sowie auch die Zeit und die Arbeit der Gastarbeiter optimal zu nutzen« (3). Ähnliche Ergebnisse erbrachten auch die Befragungen des Meinungsforschungsinstituts. Weitere Merkmale, wie »Disziplin« (13) und »Gehorsam« (2) sowie »Sparsamkeit« (14) und »Pünktlichkeit« (12) werden von fast jedem zehnten der befragten Studenten genannt.

Nur einige Probanden geben solche Eigenschaften der Deutschen an, die in der persönlichen Begegnung beobachtbar sind. Deutsche werden als »ehrliche« (5) und »höfliche« (5) Menschen gesehen, die »gastfreundlich« (3) und »aufgeschlossen« (2) sind. Sie besitzen die »Fähigkeit, Kontakte zu anderen leicht knüpfen zu können« (1) und »kümmern sich um den Nächsten« (1). Sie sind »spontan« (1), »humorvoll« (1) und »feiern sehr gerne« (1). Insgesamt kommen aber diese Eigenschaften selten vor. Weiterhin werden Deutsche als »selbstbewußt« (6) gesehen und weisen »eine starke Persönlichkeit« (2) auf. Sie »pflegen ihre Kultur« (5), »gehen kultiviert mit anderen Menschen um« (4) und »fahren sehr gut Auto« (2). Sie sind »rationalistisch« (3) und »vorsorglich« (2). Von den negativen Adjektiven (insgesamt 210 angegebenen von 125 Probanden) bezieht sich ein Drittel auf den politischen Bereich. Die jungen Polen kreiden den Deutschen immer noch negativ die in der Vergangenheit liegenden Vorkommnisse der Kriege und Eroberung an. Sie kritisieren bei der Darstellung der Deutschen den »Nationalismus« (12) und »Chauvinismus« (12), den »Imperialismus« und die »Expansivität« (7). Diese Assoziationen, reichlich durch Literatur und Filme über den Zweiten Weltkrieg und Propaganda unterstützt, verstärken sich jedesmal, wenn über Angriffe der Rechtsextremisten berichtet wird. Gerade zur Zeit der

Datenerhebung brach eine Welle solcher Angriffe aus, die sicherlich einen Einfluß auf die gegebenen Antworten hatte.

Auch die »Aggressivität« (7), der »Neofaschismus« (3) und »Fanatismus« (4) werden in der Umfrage oft genannt. Weitere Bezeichnungen beziehen sich auf den deutschen »Hochmut«, worunter der »Trotz« (36), »Eingebildetheit« (27), die Parole »Deutschland über alles« (9) und »zu hohes Selbstbewußtsein« (3) gemeint sind.

Deutsche werden für eine »intolerante Nation« (13) gehalten, welche die »anderen nicht akzeptieren« kann (1) und über sie »herrschen« will (1). Ihre »Eroberungslust« wird fünfmal erwähnt. Diese Assoziationen stehen in Übereinstimmung mit den Eindrücken von Krieg und Faschismus, die schon beim Bild von Deutschland auftauchten. Viele der Bezeichnungen (wie die »Überheblichkeit« (14%), »Hochmut« (12%) und »Eingebildetheit« (10%), »Aggressivität« (11%), »Polenfeindlichkeit« (9%), »Revisionismus« (9%), »Eroberungssucht« (8%) und »Nationalismus« (6%)) finden sich auch in der Untersuchung des Meinungsforschungsinstituts. Auch Begriffe wie »herrschaftlich«, »hochmütig/ eingebildet«, »aggressiv«, »streitsüchtig« wurden von der Mehrheit als zutreffend bestätigt.

Im Umgang mit Mitmenschen mißfallen den Polen vor allem »fehlende Gastfreundlichkeit« (7), »Arroganz« (6) und »Verschlossenheit« (4). Nach Meinung einzelner Personen sind sie »kalt« (1), »humor-« (1), »phantasielos« (1) und »wenig spontan« (1). Sie »kümmern sich zu wenig um das Familienleben« (1). Ihr Handeln ist ausschließlich durch das »Eigeninteresse« (1) bestimmt und ihr »Denken wird durch Stereotype« geprägt (2). Andere Menschen und Nationen werden »sehr leichtsinnig und oberflächlich beurteilt« (2). Deutsche sind »egoistisch« (5), »laut« (6) und »wenig individuell« (2).

Vergleicht man das positive und das negative Bild, so fällt auf, daß die Meinung in bezug auf Gastfreundlichkeit (sowie Ver- und Aufgeschlossenheit) geteilt ist. Auch Genauigkeit, Sparsamkeit, Sauberkeit, Zielstrebigkeit und Gehorsam finden im negativen Bild ihre Gegenpaare. Die »zu pedantische Genauigkeit« wird siebenmal zur Sprache gebracht, »Geiz« und »Habgier« jeweils viermal, »übertriebene Sauberkeit«, »Zielstrebigkeit auf alle Kosten« und »leicht beeinflußbar durch Propaganda« jeweils einmal.

So spiegeln die »Charakterfehler« der Deutschen die langjährigen Abneigungen, Erinnerungen an den Krieg sowie das Minderwertigkeitsgefühl der Polen wider. Bei der Kritik handelt es sich eindeutig um das vorhandene Stereotyp des deutschen Soldaten mit allen dazugehörigen negativen Eigenschaften. Der Hochmut und die Verschlossenheit hängen damit ganz eng zusammen.

## 2.1 Einfluß der Begegnung auf das Bild der Deutschen

Bei dem Versuch, die Beurteilung der Deutschen in Abhängigkeit davon festzustellen, ob man Angehörigen der entsprechenden Kultur begegnet ist oder nicht, ergibt sich, daß die deutsche Disziplin häufiger von denen genannt wird, die keine Deutschen kennen (17,9% gegenüber 7,6% von denen, die schon Kontakt hatten). Dasselbe gilt für Wirtschaftlichkeit (29,2% gegenüber 16,9%), Sauberkeit (37,3% gegenüber 27,7%) und Verantwortung (34,3% gegenüber 26,1%). Andererseits ist diese Gruppe weniger bereit, »andere Eigenschaften« (8,9% gegenüber 24,6%) zu nennen, was damit zusammenhängen kann, daß sie bei der Nachfrage nach Charaktereigenschaften auf die stereotypen Merkmale zugreifen. Demgegenüber ist die Wahrnehmung der Menschen, welche der Nation begegnet sind, differenzierter (s. Tabelle 4).

angegebene Eigenschaften	Probanden, die Deutsche kennen	Probanden, die keine Deutschen kennen
Disziplin	7,6%	17,9%
Wirtschaftlichkeit	16,9%	29,2%
Sauberkeit	27,7%	37,3%
Verantwortung	26,1%	34,3%
andere Eigenschaften	24,6%	8,9%

*Tabelle 4:* Verteilung der Zuordnung von deutschen Charaktereigenschaften in Abhängigkeit davon, ob persönliche Bekanntschaften mit Deutschen existieren oder nicht

### 3. Quellen des Wissens

Schließlich wurde mit Hilfe des Fragebogens versucht, die Informationsquellen über den deutschsprachigen Raum und seine Angehörigen zu ermitteln. Bei einer Frage wurden die Quellen direkt erfragt, während bei zwei anderen über die Menschen, Filme und Bücher aus dem oder über den deutschsprachigen Raum informiert werden sollte. Herauszulesen ist, daß die Fernsehprogramme

(88,4%) sowie der Geschichtsunterricht (81,6%) bei der Prägung der Bilder vom deutschsprachigen Raum überwiegen. Viele meinen auch, ihr Wissen hauptsächlich aus der Presse (79,6%) und aus Radiosendungen (63,9%) zu beziehen. Die persönliche Begegnung trägt ebenso wie die genannten Massenmedien zur besseren Kenntnis der Menschen bei. Von den Probanden, die Deutsche, Österreicher oder Schweizer bereits ken-

nenlernten, geben etwa 63% diese Quelle an.

Der Deutschunterricht dagegen scheint nicht intensiv genug auf landeskundliche Themen einzugehen. Nur die Hälfte (53,4%) der deutschlernenden Studenten<sup>1</sup> weist auf diese Quelle hin. An weiteren Stellen stehen: Literatur (53,2%), Gespräche mit Freunden (51,0%) und mit der Familie (49,7%). Den letzten Rang nimmt mit 39,5 Prozent der Erdkundeunterricht ein.

Unter den populärsten Filmen und Büchern prägen sich diejenigen ein, die im Zweiten Weltkrieg spielen. Jeweils zehnmal werden das Buch von Kazimierz Moczarski *Gespräche mit dem Henker (Rozmowy z katem)* sowie der Film von Agnieszka Holland *Europa, Europa* genannt. Als nächstes kommt der polnische Filmschlager über einen polnischen Spion in der deutschen Abwehr *Ein höherer Einsatz als das Leben (Stawka większa niż życie)*. Erwähnt werden auch *Vier Panzergranadiere und ein Hund (Cztery pancerni i pies)*, *Die polnischen Wege (Polskie drogi)*, *Vergiß deinen Namen nicht (Zapamiętaj imię swoje)* und *Steine auf die Schanze (Kamienie na szaniec)*. Vier Personen nennen ganz allgemein: »Kriegsfilme« oder »Literatur über Kriegslager«. Schließlich fallen den Polen jeweils viermal Titel aus der polnischen Literatur ein: *Medaillons (Medaliony)* von Zofia Naukowska, *Die Deutschen (Niemcy)* von Leon Kruczkowski und *Die schöne Frau Seidenman (Początek)* von Andrzej Szczypiorski.

Von den Filmen, welche sich in der Zeit vor bzw. nach dem Krieg abspielen, nennen die Studenten insgesamt siebenmal: *Im Labyrinth (W labiryncie)* und *Das Haus (Dom)*, von der Literatur *Die Kreuzritter (Krzyżacy)* von Henryk Sienkiewicz.

Bei den deutschen Werken wird am häufigsten (7 mal) *Mein Kampf* genannt. (Es handelt sich hierbei vermutlich um das zu der Zeit oft in Polen gespielte Theaterstück von George Tabori.) Viermal weisen die Studenten auf die *Blechtrummel* von Günter Grass und ebenso viermal auf *Die Leiden des jungen Werthers* von Johann Wolfgang von Goethe hin. Bekannt ist auch Erich Maria Remarque, von dem mehrere Titel ein- bzw. zweimal genannt werden: *Arc de Triomphe*, *Der Weg zurück*, *Im Westen nichts Neues*, *Zeit zu leben, Zeit zu sterben*, *Liebe den Nächsten*, *Die Nacht von Lissabon*. Thomas Mann ist mit *Die Buddenbrooks* und *Der Zauberberg* jeweils zweimal vertreten, Heinrich Böll mit *Wo warst du Adam?*, Anna Seghers mit *Das siebte Kreuz*. Von Hermann Hesse ist *Unterm Rad*, von Kafka *Das Schloß* und von Michael Ende *Momo* bekannt. Von den Fernsehserien werden *Telefon 110* und *Schwarzwaldklinik*, von den Kinofilmen *Stalingrad* genannt. Insgesamt kommen diese Titel 38 mal vor.

Bei den Nennungen fehlten auch nicht so berühmte Filme wie *Wie habe ich den Zweiten Weltkrieg angefangen?* (5) und *Die Abenteuer des braven Soldaten Švejk* (3). Ein einziges Mal wurden »Dokumentarfilme und Publizistik« erwähnt.

An berühmten Persönlichkeiten werden insgesamt 128 Personen genannt, wovon 18 einmal erwähnt werden. Sie werden von 133 Probanden genannt. Dabei dominieren Politiker (222), mit Adolf Hitler (79) an der ersten Stelle. Es fällt auch die große Anzahl von Musikern, Dichtern und Literaten auf. An die Philosophen dagegen wird relativ selten gedacht, an die Naturwissenschaftler mit Ausnahme von Albert Einstein überhaupt nicht.

Der erste Rang von Hitler ist nicht nur für Polen spezifisch. Bei Briten steht er bei

1 Einbezogen wurden nur diejenigen, welche Deutsch mehr als zwei Jahre lernen.

einer vergleichbaren Studie mit 60% an der zweiten Stelle, bei den Deutschen selbst mit 38% an der dritten (Koreik 1993: 452). Bei der Untersuchung von Friz (1991: 46) rangierte er sowohl bei den Engländern mit 76% als auch bei den Amerikanern mit 48% ebenso wie bei den polnischen Studenten an der ersten Stelle.

Ferner fielen den Polen Helmut Kohl (54), Otto von Bismarck (19), Richard von Weizsäcker (11) und Willi Brandt (7) ein. Danach folgen Friedrich Barbarossa (2), Friedrich der Große (2), Franz Josef (2), Friedrich Wilhelm (1), Heinrich II. (2), Otto I. (5), Otto III. (3), Ulrich von Jungingen (2), Joachim von Ribbentrop (2), Jürgen Stroop (3), Heinrich Himmler (4), Hermann Göring (3), Joseph Goebbels (1), Konrad Adenauer (3), Hans-Dietrich Genscher (3) und Erich Honecker (4).

Auch Bismarck wiederholt sich bei den anderen nationalen Gruppen. 66% der Briten und 56% der Deutschen aus der Koreik-Studie nennen den Namen, d. h. er befindet sich an der ersten Stelle bei den Briten und an der zweiten, hinter Adenauer, bei den Deutschen. Dabei sind aber die Assoziationen, die mit dieser Person zusammenhängen, unterschiedlich. Bismarck bleibt in Erinnerung der Polen der preußische Kanzler, der Polen stark unterdrückte. Damit verkörpert er das Stereotyp der nicht beliebten preußischen Disziplin, Ordnung sowie bedrohenden Stärke. Es werden daher ausschließlich negative Assoziationen mit ihm verbunden (Łysakowski 1992: 90–94, Golczewski 1974: 214–217).

Der hohe Rang von Kohl dagegen hängt sicherlich mit seiner Einstellung zu politischen Änderungen im Europa der letzten Jahre und vor allem mit dem Interesse an der Zusammenarbeit Deutschlands mit

Osteuropa zusammen. Demzufolge wird er von den Polen höher geschätzt als von den englischen Probanden, bei denen er erst an der 8. Stelle plazierte war. Andererseits aber stieg die Antipathie ihm gegenüber von 18% im September 1989 auf 51% im Februar 1990, was mit den Befürchtungen der polnischen Gesellschaft vor der starken Bundesrepublik erklärt wird. Diese Änderung war vor allem eine Reaktion auf den Besuch des Bundeskanzlers in Moskau. Dieser wurde nämlich als ein für Polen bedrohlicher Versuch der deutsch-russischen Annäherung empfunden, weil er an die bisherigen deutsch-russischen Pakte und ihre negativen Auswirkungen auf die politische Existenz Polens erinnerte (Śmiłowski 1990: 12).

Fast ebenso oft wie Politiker sind auf der polnischen Liste Komponisten (207) zu finden. Hierzu zählen: Wolfgang Amadeus Mozart (59), Ludwig van Beethoven (41), Strauss<sup>1</sup> (41) und Johann Sebastian Bach (34). Weiter kommen auch Franz Schubert (6), Robert Schumann (5), Richard Wagner (7), Joseph Haydn (5) und Carl Maria von Weber (1) vor.

Häufig sind Dichter und Schriftsteller vertreten. Sie werden 135 mal genannt. In dieser Gruppe dominieren: Johann Wolfgang von Goethe (57), Friedrich Schiller (23) und Thomas Mann (20). Assoziiert werden aber auch Günter Grass (8), Franz Kafka (5), Bertolt Brecht (4), Max Frisch (4), Friedrich Dürrenmatt (2), Hermann Hesse (3), Erich Maria Remarque (3) und die Brüder Grimm (1). Aus der Filmbranche kommen Arnold Schwarzenegger (9), Marlene Dietrich (5) und Klaus Kinski (1) vor (insgesamt 15 Erwähnungen).

Unter den Philosophen (31 Nennungen) erinnert man sich vor allem an Sigmund

1 Der Name »Strauss« stand am häufigsten ohne Vornamen. Manchmal kam »Familie Strauss«, seltener »Johann Strauss« vor.

Freud (14) und Friedrich Nietzsche (10) sowie auch an Immanuel Kant (2), Artur Schopenhauer (2) und Erich Fromm (1). Diese Gruppe ist jedoch wenig vertreten, wenn man die Bedeutung der deutschen Philosophie berücksichtigt.

Von den Sportlern dagegen (insgesamt 21) fallen den Polen vereinzelt mehrere Namen ein. Genannt werden Boris Becker, Franz Beckenbauer, Lothar Matthäus, Katharina Witt, Steffi Graf, Katrin Krabbe, Andreas Brehme, Karl Heinz Rummenigge und Rudi Völler.

#### **4. Stereotype – das Thema im Fremdsprachenunterricht**

Die Ergebnisse der Umfrage führen zu dem Schluß, daß bis zu einer Beseitigung von Stereotypen in den deutsch-polnischen Beziehungen und dem Aufbau einer freundschaftlichen Grundeinstellung zwischen den beiden Völkern noch ein weiter Weg ist. Dem liegen mehrere Ursachen zugrunde. Zum einen ist das die mit Konflikten behaftete historisch-politische Vergangenheit, zum anderen der unterschiedliche Stand der deutschen und der polnischen Wirtschaft.

Der Fremdsprachenunterricht bietet die Möglichkeit, die Lerner bezüglich des Problems zu sensibilisieren und zum Nachdenken anzuregen.

Die Auseinandersetzung mit Stereotypen und der Versuch der Meinungsänderung bilden ein Vorhaben, dessen Erfolg von vielen Faktoren abhängt. Im Fremdsprachenunterricht zählen dazu der Charakter des Lehrers und dessen Wahrnehmung durch sein Publikum (Glaubwürdigkeit, Kompetenz) sowie seine Nationalität. Auch die Persönlichkeit der Lerner (Autorität, Angst, Aggressivität sowie auch die familiären Verhältnisse) sind zu berücksichtigen (Allport 1971: 285, Triandis 1975: 182–197 und 252–270). In Polen kommt erschwerend hinzu, daß der Unterricht als Quelle der Meinungs-

bildung und -änderung mißbraucht wurde. Er diente jahrelang der Verbreitung von Unwahrheiten und der Rechtfertigung des politischen Systems. Das in der Schule erworbene Wissen über die geschichtlich-politischen Vorkommnisse des 20. Jahrhunderts stand häufig im Widerspruch zum Wissen (oder der eigenen Erfahrung), das die Schüler im Elternhaus, im Freundeskreis oder durch die Untergrundliteratur, die als glaubwürdigere Quellen angesehen wurden, erfuhren. Im Endeffekt sind die polnischen Lerner häufig mißtrauisch, wenn Informationen vermittelt werden, die ihren Einstellungen und dem bisherigen Wissen nicht entsprechen. Der Lehrer, als Quelle solcher Informationen, muß sich gegenüber den Schülern als glaubwürdig erweisen.

Aus den genannten Gründen kann auch keine allgemein gültige Vorgehensweise empfohlen werden. Der Lehrer sollte zwischen mehreren Methoden wählen und diese flexibel variieren. Bei zahlreichen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen konnte ebenfalls keine Liste der »besten Methoden« angefertigt werden. Ihre Wirksamkeit läßt sich nämlich schwer messen. Diese Schwierigkeiten ergeben sich daraus, daß die Probanden, bei denen durch einen Vor- und Nachtest die Änderungen beobachtet werden, auch noch anderen Einflüssen unterliegen, die wenig kontrollierbar sind. Außerdem sind die Einwirkungen langfristig, und es können sowohl eine Einstellungsregression als auch sog. »latente Wirkungen« (auch »schlafende Effekte« genannt) erfolgen. Das erste bedeutet, daß nach einer gewissen Zeit wieder die alte Meinung vertreten wird, während das zweite heißt, daß sich die Wirkungen erst nach einer zeitlichen Verzögerung beobachten lassen (Allport 1971: 478–479).

Jedoch können bei der Beschäftigung mit Stereotypen im Fremdsprachenunter-

richt mehrere Sensibilisierungsversuche zum Thema gemacht werden. Dazu gehören z. B.:

- *Vermittlung von Informationen über den deutschsprachigen Raum.* Wie die Umfrage zeigt, fehlt den polnischen Probanden landeskundliches Wissen über diese Länder. Die von ihnen angegebenen Bilder spiegeln fast ausschließlich stereotype Merkmale der Länder wider. Ein umfangreicheres Wissen könnte die Bilder differenzieren und entstereotypisieren<sup>1</sup>.
- *Sensibilisierung dafür, daß die eigene Wahrnehmung subjektiv und u. a. durch den eigenen Kulturkreis geprägt ist.* Damit bietet sie nur eine der vielen Möglichkeiten der Weltstrukturierung und -wahrnehmung.
- *Bewußtmachung der eigenen Stereotypenbilder mit dem besonderen Schwerpunkt auf den nationalen Stereotypen im deutschsprachigen Raum.* Bewußt werden sollen vor allem die Quellen der Stereotype.

Für diese Lernziele haben sich folgende Verfahren im Unterricht bewährt.<sup>2</sup>

### 1. Assoziogramme und Collagen

zum Land und zu den Menschen sowie zu konkreten Themen wie z. B. »Familie«, »Freundschaft«, »Arbeit«, »Freizeit« in bezug auf die Deutschen.

Sie bieten Möglichkeiten für die Lernenden, sich ihrer Bilder bewußt werden. Wenn in Einzel- bzw. Kleingruppenarbeit

dabei unterschiedliche Bilder entstehen, kann zusätzlich auf die Subjektivität der Wahrnehmung aufmerksam gemacht werden.

### 2. Rollen- und Simulationsspiele

Hierbei gibt es mehrere Einsatzmöglichkeiten:

- ein Spiel einer Situation *ohne vorherige inhaltliche Vorbereitung.* Dadurch zeigen sich, ähnlich wie bei Assoziogrammen und Collagen, die herausgebildeten Stereotype;
- ein Spiel einer Situation, *nachdem relevante Inhalte vorher besprochen wurden.* Ein solches Spiel ermöglicht, das schon theoretisch erworbene Wissen über die fremde Kultur, Sitten und Werte emotional zu erleben und dadurch nachvollziehbar zu machen;
- ein Spiel einer Situation, bei der die Lernenden *die benötigten Informationen, zumindest teilweise, selbst sammeln.* Sie werden durch Briefwechsel bzw. e-mail mit deutschen Ämtern, Verbänden, Unis u. ä. angefordert. (Als problematisch beim Briefwechsel erweist sich das Zeitintervall zwischen der Anforderung und dem Ankommen von Informationen. Das Verfahren könnte aber mit Erfolg in Landeskundeseminaren, im Germanistikstudium oder in Kursen, die sich über mehrere Semester erstrecken, eingesetzt werden.)

Beim Einsatz von Rollenspielen im Unterricht muß die zu spielende Situation vor-

1 Informationsvermittlung als Quelle zur Relativierung von Stereotypen hat ihre Vor- und Nachteile. Dagegen spricht, daß die Motivation der Lerner, etwas Neues wahrzunehmen, von ihrer Einstellung zu dem Neuen abhängt. Bei fehlendem Interesse an der Auseinandersetzung mit den eigenen Stereotypen können die Informationen leicht vergessen, kontextlos gespeichert oder sogar so verdreht werden, daß sie die stereotype Einstellung noch verfestigen. Andererseits aber kann nicht ausgeschlossen werden, daß Informationen auf die Dauer doch zur Veränderung der Stereotype beitragen (Allport 1971: 482).

2 Bei der weiteren Darstellung der Vorgehensweisen im Fremdsprachenunterricht habe ich vor allem die polnischen Probanden, die in Polen Deutschkurse besuchen, als Zielgruppe des Unterrichts vor Augen.



her festgelegt werden. Dabei kann man entscheiden, ob einzelne, voneinander unabhängige Szenen gespielt werden, oder ob es sich eher um ein in mehreren Unterrichtseinheiten auszuarbeitendes Thema handelt. In beiden Fällen wird zuerst geklärt, in welchem Land sich die Szene abspielt (Deutschland oder Polen) und welche Nationalitäten miteinander in Kontakt treten. Eine nächste Überlegung betrifft die Tatsache, ob sich die Spielerspersonen schon kennen (wenn ja, woher und wie gut) oder erst kennenlernen. Eventuell kann auch der Gesprächsrahmen festgelegt werden. Auch Namen, Beruf, sozialer und familiärer Status, Nationalität und Geschlecht sollen entweder durch den Lehrer oder den Lerner definiert werden. Dabei können die Spielenden entweder über alle diese »Informationen« verfügen oder über einen für sie relevanten Teil. Im zweiten Fall bekommt jeder Spielende nur die Informationen, die er im Laufe der Spielhandlung wissen, spielen bzw. aus-handeln soll.

Neben der Simulation von einzelnen, voneinander unabhängigen Szenen kann eine Unterrichtsreihe konzipiert werden. Hierbei kann man sich auf die Idee von Deby-sers »Mietshaus« stützen. Nach den Regeln dieses Spiels, das von Schmale (1983: 3–15) ins Deutsche übersetzt, überarbeitet und für das Deutsche adaptiert wurde, bewohnen die Lerner ein Haus mit selbst erfundenen Personen, beleben sie mit Namen, Werdegang, Beruf, Familie usw. Sie treffen sich in unterschiedlichen Situationen und versuchen, in Kontakt zu kommen. Sehr gut eignet sich die Idee für heterogene Gruppen, in denen jeder Lerner eine Wohnung mit Vertretern seiner eigenen Kultur bewohnt. (Der Lehrer müßte dann den deutschen Mitbewohner erfinden.) Auf diese Weise entstünde eine Minipopulation, weil jeder Spielende seine »Person« wahrscheinlich mit einigen »typischen«, kulturbedingten Eigenschaf-

ten ausstatten würde. Durch diese Simulationen können die Sitten und Bräuche, die Bedeutung von Gesten und Mimik sowie unterschiedliche Sichtweisen deutlich gemacht und thematisiert werden.

Bei der Simulation des Spiels in einer homogenen polnischen Gruppe dagegen kann es den Spielteilnehmern schwer fallen, sich in die Lage der gespielten Deutschen zu versetzen. Besonders große Schwierigkeiten werden vermutlich auftreten, wenn die Szene ohne vorherige Thematisierung gespielt werden soll. Wie die Umfrage gezeigt hat, wissen sie wenig über diese Nationen. Es wären dann zwei Möglichkeiten vorstellbar. Entweder greifen die Lerner auf die ihnen bekannten Stereotype zurück, oder sie spielen die Bewohner des deutschsprachigen Raums auf dieselbe Art und Weise, auf die sie auch die polnischen Charaktere spielen würden. Im zweiten Fall würden sie einfach die kulturellen, ihnen unbekannteren Unterschiede nicht berücksichtigen und die aus der eigenen (polnischen) Erfahrung vertrauten Verhaltensweisen imitieren. Durch ein solches Spiel können die Wissenslücken entdeckt und thematisiert werden.

Im Anschluß an den Unterricht/eine Unterrichtsreihe sollen die Zielkultur-, Situations- und Sprachadäquatheit sowie die Darstellungsprobleme von den Zuschauern und den Spielenden kommentiert werden. (Dieser Vorgang setzt allerdings ein umfangreiches Wissen über die Zielkultur voraus, über welches die Lehrer und Lerner, die vorher kaum Kontakt zu Deutschland/Deutschen hatten, nicht immer verfügen.)

### *3. Aufsätze, Filme, Dramen, Romane, persönliche Berichte*

Sie bieten die Möglichkeit, aktuellere und differenziertere Informationen über die Zielkultur zu geben, als in den traditionellen Lehrwerken zu finden sind. Wenn

sie eine emotionale Komponente haben, steigt ihre Wirksamkeit bei der Veränderung der Stereotypenbilder. Besonders großer Erfolg ist bei Lernern zu erwarten, die sich mit einem in den Medien dargestellten Mitglied der fremden Gruppe identifizieren. Dies ist allerdings öfter bei Kindern oder Jugendlichen als bei Erwachsenen der Fall (Allport 1971: 484). Notwendig ist hierbei ein vorsichtiger Umgang mit der Materialauswahl. Viele Medien konzentrieren sich auf Probleme und Sensationen, weil dadurch das Interesse der Leser am einfachsten aktiviert wird. Aus demselben Grund kommt es in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts vor, daß solche Themen dominieren, die auf Sorgen und Schwierigkeiten der Länder der Zielkultur hindeuten (Husemann 1990: 93–95). Häufig setzen sie Hintergrundinformationen voraus, über welche die Lerner im Ausland nicht immer verfügen. Das fehlende Wissen erschwert ihnen, den Argumenten zu folgen und diese zu relativieren. Solche Texte werden zu potentiellen Quellen der Verfestigung der alten und Schaffung neuer Stereotype (Husemann 1990: 96). Daher muß dafür gesorgt werden, daß eine ausgewogene Darstellung eines Themas aus unterschiedlichen Blickwinkeln durch mehrere Medien erfolgt. Darüber hinaus soll auf die Subjektivität jeder Wahrnehmung aufmerksam gemacht werden. Ein Bild über eine Nation ist nur eins unter mehreren möglichen und darf nicht als Norm gesehen werden.

Durch Darstellung konkreter Situationen und Informationen kann der Lerner zur Reflexion über die eigene und die fremde Kultur angeregt werden. Auch Bilder, die im Rahmen des Unterrichts entstehen, müssen relativiert werden und dürfen sich nicht als »das Bild der Nation« verfestigen. Sonst käme es dazu, daß das frühere Stereotypenbild durch ein neues ersetzt würde. Sensibilisierung, worauf

sich einige Lehrwerke, wie beispielsweise *Sichtwechsel*, *Sprachbrücke* oder *Typisch Deutsch* konzentrieren, ist bei der Auseinandersetzung mit dem Fremden und dem Eigenen ein wichtiger Schritt. Die Einbeziehung des Eigenen ist dabei wünschenswert. Die Fähigkeit, sich mit Stereotypen über die eigene Kultur auseinanderzusetzen zu können, hilft bei der Differenzierung der Bilder über die fremde Kultur.

#### 4. Feldforschungsprojekte

Sie können angewendet werden, wenn die Lernenden bald in ein deutschsprachiges Land reisen (z. B. im Rahmen eines Austauschprogramms). In solchen Fällen kann man noch vor der Reise Stereotypenbilder mit Hilfe von Assoziogrammen, Collagen, Rollenspielen oder Diskussionen feststellen. Dann sollen sich die Lernenden vornehmen, einige nach eigener Entscheidung ausgewählte Merkmale/Charaktereigenschaften/Feststellungen während ihres Auslandsaufenthalts zu überprüfen. Sie sollen auf diese Phänomene besonders achten und mit den Angehörigen der anderen Kultur darüber ins Gespräch kommen. Empfehlenswert wären sicherlich eigene Kassetten- und Videoaufnahmen. Nach der Rückkehr wird vor der Lerngruppe Bericht über die Forschungserkenntnisse erstattet. Andere Gruppenteilnehmer können die Ergebnisse aufgrund ihrer Erfahrungen kommentieren. Auf diese Art und Weise kommt es zum Erfahrungsaustausch und einer weiteren Sensibilisierung.

#### 5. Diskussionen

Es ist schon mehrere Male darauf hingewiesen worden, daß eine spontane Diskussion über Stereotype immer wünschenswert ist. Nachdem durch Assoziogramme, Collagen, Spiele, Aufsätze, Filme, Berichte u. a. die Stereotypenbilder deutlich geworden sind, soll immer die

Gelegenheit zum Meinungsaustausch gegeben werden. Je nach Gesprächsverlauf können Ursprung und Angemessenheit von Stereotypen diskutiert werden. Besonders wünschenswert ist eine Diskussion in einer Gruppe, die zumindest teilweise eigene Erfahrungen hat. Ihr Beitrag würde, den Ergebnissen der Umfrage nach, das Bild stark differenzieren.

## 6. Schlußbetrachtungen

Die vorgeschlagenen Vorgehensweisen, auch wenn schon in ihren einzelnen Aspekten lange bekannt, scheinen mir sehr wichtig zu sein. Die neue Phase der deutsch-polnischen (Ost-West-) Beziehungen fördert neue Kontakte und Zusammenarbeit. Damit sie möglichst reibungslos ablaufen, reicht es nicht aus, den Wortschatz der Zielsprachen perfekt zu erlernen, sondern es müssen auch die kommunikativen und interkulturellen Aspekte in den Unterricht integriert werden. Die andere Denk- und Verhaltensweise, welche durch die jahrelang dauernde politische Trennung unbekannt blieb, soll nachvollziehbar werden. Der Einfluß der Geschichte und der Propaganda auf die heutige Wahrnehmung des Landes und der Menschen muß revidiert werden. Die bisher fehlenden Begegnungen müssen häufiger und stärker thematisiert, besprochen und »geübt« werden.

## Literatur

Allport, Gordon W.: *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1971 (Studien-Bibliothek) 1971.

Bassewitz, Susanne von: *Stereotypen und Massenmedien. Zum Deutschlandbild in französischen Tageszeitungen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 1990.

Brzezina, Maria: *Polszczyzna Niemców. Języki mniejszości narodowych w tekstach literackich i folklorystycznych*. Warszawa; Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989.

Bystron, J. S.: *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce*. Kraków: Nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej, 1932.

Friz, Susanne: *Das Bild von England, Amerika und Deutschland bei Fremdsprachenlernern und in Fremdsprachenlehrwerken. Ein Beitrag zur komparativen Landeskunde*. München: Tuduv, 1991.

Golczewski, Frank: *Das Deutschlandbild der Polen 1918–1939. Eine Untersuchung der Hystographie und der Publizistik*. Düsseldorf: Droste, 1974.

Husemann, Harald: »Stereotypen in der Landeskunde. Mit ihnen leben, wenn wir sie nicht widerlegen können?«, *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2 (1990), 89–98.

Jonda, Bernadette: »Die Deutschen und die beiden deutschen Staaten in der Sicht der Jugendlichen in Polen«. In: Melzer, Wolfgang; Heitmeyer, W.; Liegle, L.; Zinneker, J. (Hrsg.): *Osteuropäische Jugend im Wandel*. Weinheim; München: Juventa, 1991, 101–116.

Koch-Hillebrecht, Manfred: *Das Deutschlandbild: Gegenwart, Geschichte, Psychologie*. München: Beck, 1977.

Koreik, Uwe: »Bismarck und Hitler, fleißig und arrogant. Eine vergleichende Untersuchung zu Stereotypen bei britischen Studierenden und deutschen Oberschülern vor dem Hintergrund des Fremdsprachenunterrichts«, *Info DaF* 4 (1993), 449–458.

Lysakowski, Piotr: »Bismarck«. In: Kobylinska, Ewa; Lewaty, Andreas; Rüdiger, Stephan (Hrsg.): *Deutsche und Polen. 100 Schlüsselbegriffe*. München; Zürich: Piper, 1992.

Schmale, Günter: »Blumen für die Hausgemeinschaft, Erfahrungen mit dem Programm ‚Das Mietshaus‘ in einem Intensivkurs für Studienanfänger im Fach Deutsch«, *Info DaF* 2 (1993), 3–15.

Šmiłowski, Eugeniusz: »Czy psychoza niepewności. Polacy o Niemcach: emocje rosną, temperatura spada«, *Polityka* 15 (1990), 12

Triandis, Harry C.: *Einstellungen und Einstellungsänderungen*. Weinheim; Basel: Beltz, 1975.

Żurek, Jolanta: *Nationale Stereotype im Vergleich. Das polnische Bild über die Angehörigen des deutschsprachigen Raums*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, 1994.

## Die Problematik der Sprachpraxis im Fach Germanistik in Korea

*Hi-Youl Kim*

### 0. Einführung

Auch heute noch gilt bei den Koreanern das Sprichwort »Reden ist Silber, Schweigen ist Gold«, denn das Schweigen wird als wichtige Tugend im Alltagsleben und als ein Wahrheitsweg im Buddhismus, insbesondere im Zen-Buddhismus, angesehen, der in der koreanischen Gesellschaft tief verwurzelt ist.

Außerdem übte der Konfuzianismus großen Einfluß insbesondere auf traditionelle Bildungsinhalte und das Familiensystem aus. Die in der gegenwärtigen Gesellschaft Koreas noch nachwirkende konfuzianische Lehre, die in der gegenwärtigen Gesellschaft Koreas noch nachwirkt, beruht auf drei Aspekten:

1. drei moralische Pflichten (sam-gang),
2. fünf Grundsätze für familiäre und soziale Ethik (o-ryun) und
3. fünf moralische Richtlinien (o-sang).

Die moralischen Pflichten (sam-gang) entstehen aus den patriarchalischen Beziehungen zwischen Fürst und Untertan (gun-ue-shin-gang), zwischen Vater und Sohn (bu-ue-sa-gang) sowie zwischen Mann und Frau (bu-ue-bu-gang).

Die fünf Grundsätze zur familiären und sozialen Ethik (o-ryun) heißen

1. Gerechtigkeit zwischen Fürst und Untertan (gun-shin-yu-ui),
2. Vertrautheit zwischen Vater und Sohn (bu-sa-yu-tschin),
3. Unterschied zwischen Mann und Frau (bu-bu-yu-byol),
4. Rangordnung zwischen älterem und jüngerem Menschen (sang-yu-yu-so),
5. Treue zwischen Freund und Freund (bung-u-yu-shin).

Diese wurden in der koreanischen Wirklichkeit wie folgt praktiziert:

1. Der Untertan (untergeordnete Position) soll dem Fürsten (übergeordnete Position) gehorchen.
2. Der Sohn (Kind/Schüler) soll den Vater (Eltern/Lehrer) respektieren.
3. Die Frau (Ehegattin) soll dem Mann (Ehegatten) gehorchen.
4. Der jüngere Mensch (Junior) soll den älteren (Senior) respektieren.
5. Der Gesellschaftskreis bzw. die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ist wichtiger als das Persönliche bzw. die Individualität.

Die fünf moralischen Richtlinien (o-sang) heißen Wohltätigkeit bzw. Liebe (in), Gerechtigkeit (ui), Höflichkeit (ye), Weisheit (ji) und Vertrauen bzw. Treue (shin).

Aufgrund dieser konfuzianischen Lehre spielen die Solidarität bzw. die Gruppenzugehörigkeit, die mit den menschlichen Beziehungen eng verbunden sind, eine wesentliche Rolle in der koreanischen Familie, Schule und Gesellschaft. Durch die menschliche Beziehung zwischen Schüler und Lehrer entsteht oft ein Vertrauensverhältnis, das im allgemeinen eine positive Auswirkung auf den Unterricht hat (Franz 1984: 39).

## **1.0 Überblick über den Deutschunterricht in Korea**

### **1.1 Deutsch als zweite Fremdsprache an der Sekundarschule**

Das koreanische Erziehungssystem, das sich nach dem formalen Modell des amerikanischen Schulsystems richtet, besteht aus 6–3–3–4 (2)-2–3 Schul- und Studienjahren: Die Grundschule dauert 6 Jahre, die Mittelschule 3 Jahre. Im ersten Jahr der Mittelschule beginnen die Schüler mit Englisch als erster Fremdsprache. Die Oberschule dauert ebenfalls 3 Jahre; in dieser Zeit lernen die Schüler außer Englisch noch eine weitere Fremdsprache. Ein Universitätsstudium dauert 4 Jahre (B. A.), mit Ausnahme der Medizin (6 Jahre), und neben den Hochschulen gibt es auch noch verschiedene Fachhochschulen, die auf eine zweijährige Ausbildung ausgelegt sind. Der Magisterkurs dauert 2 Jahre (M. A.), der Dokortkurs (Dr.) 3 Jahre.

In der Sekundarschule wird Englisch als Pflichtfach 6 Jahre lang mit wöchentlich 5 Stunden (ca. 900 bis 1000 Unterrichtseinheiten – UE) und die zweite Fremdsprache als Wahlpflichtfach ca. ein Zehntel im Vergleich zu Englisch als erster Fremdsprache unterrichtet. Rein theoretisch haben die Schüler die Möglichkeit, eine zweite Fremdsprache unter den Sprachen Deutsch, Französisch, Japanisch, Chinesisch und Spanisch zu wählen. In

der Realität haben sie aber keine freie Wahl, da die meisten Schulen gewöhnlich nur eine Sprache als zweite Fremdsprache anbieten und diese zweite Fremdsprache als Wahlfach unter verschiedenen Fächern in der Zentralprüfung (dem Abitur in Deutschland vergleichbar) nur geringes Gewicht hat. Daher spielt die zweite Fremdsprache in dieser Prüfung kaum eine Rolle für die Zulassung zum Studium an der vom Schüler gewünschten Universität. Das hat zur Folge, daß der zweiten Fremdsprache an der Sekundarschule weniger Bedeutung beigemessen wird und ein starkes Desinteresse besteht.

1996 lernten 522.273 Sekundarschüler Deutsch als zweite Fremdsprache an den Oberschulen. Deutsch nimmt unter den zweiten Fremdsprachen nach Japanisch und mit großem Abstand vor Französisch die zweite Position ein.

Die enorme Anzahl (522.273) der Deutschlerner an den koreanischen Oberschulen bedeutet nicht gleichzeitig eine hohe Unterrichtsqualität. Auch führt das Desinteresse der Schüler, die hohe Schülerzahl pro Klasse (ca. 60) sowie die geringe Stundenzahl zu einer Verminderung der Unterrichtsqualität (vgl. Ammon 1991: 35).

Nach Maßgabe des koreanischen Erziehungsministeriums, dem alle koreanischen Schulen und Hochschulen unterstellt sind, sollen Schüler über alle vier Sprachfertigkeiten verfügen, d. h. einfache Texte über das Alltagsleben des fremden Landes und allgemeine Themen verstehen (Hören und Lesen) sowie eigene Gedanken in der Zielsprache formulieren und aufschreiben (Sprechen und Schreiben) können. Darüber hinaus sollen sie ein Verständnis für das Leben und die Kultur des fremden Landes entwickeln lernen (Lie 1987: 85 und Shin 1991: 67). Diese vorgegebenen Ziele sind weit entfernt von der Schul- und Lernrealität.

Tabelle 1: *Statistik zur zweiten Fremdsprache 1996*

Schule		Lehrer	Schülerzahl	Klassen
Japanisch		2.415	802.654 (305.295: G 497.359: R)	16.709 (6.389: G 10.320: R)
Deutsch	687	1.378 (1.264: G 114: R)	522.273 (481.007: G 41.266: R)	10.752 (9.828: G 924: R)
Französisch		848	318.883 (292.076: G 26.809: R)	6.493 5.898: G 595: R)
Chinesisch		254	86.438 (67.690: G 17.748: R)	1.735 (1.361: G 374: R)
Spanisch		51	14.812 (12.883: G 1.929: R)	306 (263: G 43: R)

G = Gymnasien; R = Realschulen/Berufsbildende Oberschulen  
(Quelle: *Statistical Yearbook of Korean Ministry of Education 1996*)

Um Deutsch an einer Sekundarschule unterrichten zu können, muß man das Fach Germanistik 4 Jahre an einer Hochschule studieren. Die Lehrbefähigung wird denen erteilt, die Pädagogik als Nebenfach studieren und ein vierwöchiges Lehrpraktikum im betreffenden Fachbereich an einer Sekundarschule absolvieren. Die meisten Deutschlehrer in Korea verfügen über sehr geringe Kommunikationsfähigkeiten im Deutschen. Dies liegt in der Tatsache begründet, daß das Fachstudium Germanistik überwiegend literaturwissenschaftlich orientiert ist und dadurch vor allem die schriftlichen Fertigkeiten ausgebildet werden. Teilweise trägt das Goethe-Institut in Seoul durch Fortbildungskurse für die koreanischen Deutschlehrer zur Verbesserung ihrer kommunikativen Fertigkeiten im Deutschen bei.

### 1.2 Deutsch im Fach Germanistik

Die Geschichte der koreanischen Hochschulen ist im Vergleich zu den deutschen Universitäten sehr jung, denn die meisten wurden erst kurz nach dem Zweiten Weltkrieg gegründet. Seit der Gründung der ersten deutschen Abteilung 1946 stieg deren Zahl bis zu den 80er Jahren auf 60 an. 1996 gab es bereits 65 deutsche Abteilungen innerhalb der Philosophischen Fakultäten und 7 innerhalb der Pädagogischen Fakultäten, d. h. es gibt zur Zeit insgesamt 72 deutsche Abteilungen an den koreanischen Hochschulen. Einige Universitäten haben 2 deutsche Abteilungen, die einerseits in der Philosophischen Fakultät und andererseits in der Pädagogischen Fakultät angesiedelt sind. 1996 waren insgesamt 13.750 Studierende (B. A.), 242 Studierende in Magisterkursen und 105 Doktoranden an den deutschen Abteilungen der koreanischen Hochschulen immatrikuliert.

Tabelle 2: *Zahl der Studierenden der Germanistik in Korea*

	Zahl der Studierenden			
	Deutsche Abteilung	B. A.	M. A.	Dr.
Philosophische Fakultät	65	13.311		
Pädagogische Fakultät	7	439		
Magisterkurs	38		242	
Doktorkurs	22			105
insgesamt		13.750	242	105

(Quelle: *Statistical Yearbook of Korean Ministry of Education* 1996)

Das Studium an der koreanischen Hochschule (B. A.) besteht aus einem allgemeinen Studium (30 bis 40% des gesamten Curriculums), das alle Studenten überwiegend im ersten und zweiten Studienjahr absolvieren, und dem Fachstudium (60 bis 70%). Der relativ große Anteil des allgemeinen Studiums soll die Ausbildung von Generalisten gewährleisten, die unabhängig vom Fachstudienabschluß in irgendeinem Bereich arbeiten können. Auch beruht die Relevanz der Generalistenausbildung darauf, daß die akademische Bildung an den Hochschulen im traditionellen Sinn eine rein geisteswissenschaftlich-theoretische Bildung und keine praktische ist (Koch 1996: 106). Diese Ausbildung zum Generalisten verursacht oft ein Mißverhältnis von allgemeinem Studium zum Fachstudium, wobei dem Fachstudium häufig eine zweitrangige Position eingeräumt wird. In der Tat beschäftigt sich die größte Zahl der Studenten der Philosophischen Fakultät häufig mehr mit dem allgemeinen Studium, das für den entsprechenden beruflichen Zweig gefordert wird, als mit dem eigentlichen Fachstudium, um eine Arbeitsstelle nach dem Studienabschluß zu finden.

Das Germanistikstudium ist zum größten Teil auf die Literaturwissenschaft kon-

zentriert, da die Literatur als wesentliches Mittel der wissenschaftlichen Ausbildung sowie zur interkulturellen Verständigung angesehen wird. In der Germanistik betragen Vorlesungen zur Literaturwissenschaft über 60% des Lehrdeputats, gegenüber der Sprachpraxis mit 20 bis 25% und der Sprachwissenschaft mit 15 bis 20%. Es gibt keine großen Unterschiede zwischen den deutschen Abteilungen der koreanischen Hochschulen im Lehrdeputat.

Tabelle 3: *Germanistik in Korea: Studieninhalte*

Literaturwissenschaft	über 60%
Sprachpraxis	20–25%
Sprachwissenschaft	15–20%

(bei einer 4jährigen Studiendauer im Fachbereich Germanistik an den koreanischen Hochschulen)

Das Fachgebiet Germanistik für die Magister- und Doktorkurse der Graduate School ist in Literaturwissenschaft einerseits und in Sprachwissenschaft andererseits aufgeteilt. Die Studierenden entscheiden sich für einen der beiden Bereiche. Die Sprachpraxis wird dort überhaupt nicht berücksichtigt.

Tabelle 4: *Germanistik in Korea: Studieninhalte*

Literaturwissenschaft	100%
Sprachpraxis	100%

(im 2jährigen Magister- und 3jährigen Dokortkurs der Graduate-School an den koreanischen Hochschulen)

Im Bereich Germanistik werden als Literaturkanon beispielsweise die Werke von Goethe, Schiller, Novalis, Büchner, Kleist, Kafka, Mann, Böll, Rilke, Hesse und Frisch behandelt. Die Tendenz zum Literaturkanon ist insbesondere in Publikationen, Dissertationen und wissenschaftlichen Aufsätzen und in Übersetzungen deutlich verfestigt.

Die koreanischen Hochschulen bieten das Fach Deutsch zum einen als erste Fremdsprache (Hauptfach) und zum anderen als zweite Fremdsprache (dann Wahlpflichtfach) an. Seit Anfang der 90er Jahre betonen Bildungspolitiker und Wissenschaftler die Notwendigkeit, daß Studenten die Sprechfertigkeit im Englischen und auch in einer weiteren Fremdsprache erwerben müssen, um auf die Zukunft eines unbegrenzten Weltmarktes vorbereitet zu sein. In der Tat ist dies aber sehr schwierig zu realisieren, denn die koreanischen Hochschulen haben keine Vorstellung, wie eine Neuorientierung der Fremdsprachenausbildung und des Fremdsprachenerwerbs praktisch verwirklicht werden könnte.

In dieser kontroversen Situation hängt die hohe Qualität des Deutschunterrichts an den Hochschulen zum Teil von deutschen bzw. deutschsprachigen Dozenten ab, die für eine begrenzte Zeit eingestellt werden. Diese Lehrkräfte unterrichten zum größten Teil Germanistikstudenten, teilweise aber auch Studenten der unterschiedlichen Fakultäten, die Deutsch als Wahlpflichtfach lernen. Zur Zeit sind 56 muttersprachliche Lektorinnen und Lek-

toren, von denen vier vom DAAD entsandt sind, an den koreanischen Hochschulen tätig. Häufig beschwerten diese sich über ihre Situation an den koreanischen Hochschulen: Sie fühlen sich von den koreanischen Lehrkörpern isoliert und in fachlichen und organisatorischen Fragen ausgeschlossen.

Generell betrachtet wird der Sprachpraxis im Fremdsprachenstudium an den koreanischen Hochschulen wenig Relevanz zugemessen; die Germanistik dient nur der Erweiterung des geistigen Horizonts im traditionellen akademischen Sinn. Deutsch nimmt aber als Bildungssprache eine bedeutende, symbolische Stellung auf dem Gebiet der Geisteswissenschaften, z. B. in der Philosophie, der Musikwissenschaft, der Rechtswissenschaft, der Soziologie und der Politologie ein. Deutsch als Verkehrssprache wird nur in einem kleinen Kreis verlangt, beispielsweise falls Akademiker oder Berufstätige je nach Bedarf deutsche Bücher bzw. Materialien in der Originalsprache lesen oder schriftlich und mündlich miteinander kommunizieren, eine Zugangsprüfung zum Studium der Graduate-School bestehen, Germanistik weiter studieren sowie ein Studium in einem deutschsprachigen Land aufnehmen möchten. Die motivierten Germanistikstudenten und andere Interessenten müssen private Sprachschulen oder das Goethe-Institut Seoul besuchen, um Sprachkompetenz zu erwerben; die wenigen und unsystematischen Veranstaltungen für die Sprachpraxis an den Hochschulen reichen dazu nicht aus.

### 1.3 Besonderheiten der Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in Korea

Die Methode des Fremdsprachenunterrichts unterscheidet sich kaum von den anderen Unterrichtsfächern in Korea. Die Lehrkraft steht im Mittelpunkt und wesentliches Unterrichtsmittel ist das Lehr-



werk. Obwohl Anfang der 80er Jahre in fast allen Ober- und Hochschulen Sprachlabors installiert wurden, kamen diese nie richtig zum Einsatz.

Im Deutschunterricht an der Oberschule arbeiten die Lehrkräfte mit einem von fünf Lehrwerken, die von koreanischen Germanistik-Professoren erstellt wurden. Diese fünf Lehrwerke, die alle fünf Jahre neu erscheinen, sind aufgrund der Rahmenordnung des Erziehungsministeriums beispielsweise in Größe und Seitenzahl festgelegt und werden von einer Lehrwerkskommission überprüft und ausgewählt (Kim 1985: 176). Im Vergleich dazu stehen an der Hochschule ganz unterschiedliche Lehrwerke zur Verfügung, und fast jeder Professor verwendet ein von ihm ausgewähltes Lehrwerk.

Abhängig von einem Lehrbuch lernen Sekundarschüler und Studenten Deutsch und legen zweimal pro Semester schriftliche Prüfungen ab, die aus grammatischen Multiple-Choice-Tests, Lückenergänzung, Wortschatz und Textübersetzen bestehen. In diesen Prüfungen werden weder Hörverstehen noch Sprechfertigkeit berücksichtigt. Im Gegensatz dazu verwenden die meisten deutschen Lektoren in ihrem Unterricht Lehrwerke, die in Deutschland erschienen sind, und bemühen sich um einen kommunikativ ausgerichteten Unterricht.

Das Lernverhalten der koreanischen Schüler und Studenten kann folgendermaßen charakterisiert werden: sie sind gehemmt und zurückhaltend, gehorsam gegenüber den Lehrkräften, und sie verbergen ihre eigene Meinung. Dieses Verhalten steht oft im Gegensatz zu den Erwartungen des deutschen Dozenten, der an einen kommunikativen Schulunterricht gewöhnt ist. Sprechängste, Passivität und Kritiklosigkeit der koreanischen Lernenden liegen wesentlich in den patriarchalischen Verhältnissen begründet, die aus dem Konfuzianismus

entstanden. Denn reproduktives Denken, Wiederholung und Nachahmung sind Bestandteile der anerkannten Lernmethode in der konfuzianischen Bildungstradition (Koch 1996: 98).

Fremdsprachenunterricht bedeutet in Korea: Wortschatz und Grammatik auswendig lernen, Übungen machen und Texte übersetzen. Diese Grammatik-Übersetzungsmethode, die als einzige Methode des Fremdsprachenunterrichts einen festen Platz einnimmt, vermittelt den Deutschlernenden ein falsches Gefühl der Sicherheit, da sie dazu neigen, sich – vom Erlernen der ersten Fremdsprache (Englisch) an – zu stark an grammatischen Regeln zu orientieren.

Eine freie, selbständige und kommunikative Lernatmosphäre bedeutet für die Lerner eher eine Verunsicherung. Sie scheuen nicht nur den freien, lockeren Sprachkontakt, sondern sie haben auch große Angst, Fehler zu machen, obgleich dies beim Erlernen einer Fremdsprache dazugehört. Auswendiglernen und Imitation (Pattern-Drill) werden aufgrund der Grammatik-Übersetzungsmethode in Korea immer noch als angenehmer Weg für das Erlernen einer Fremdsprache betrachtet. Das Problem aber besteht darin, daß die Sätze, die in den Grammatikübungen ohne Berücksichtigung des funktionalen Zusammenhangs mit Lexik und Phonetik behandelt werden, häufig nicht der Sprachrealität entsprechen. Daher lernt man häufig ein Deutsch, welches die Deutschen im Alltagsleben nicht verwenden.

## **2.0 Perspektive zur Verbesserung der Sprachpraxis in Korea**

### **2.1 Sinn des Fremdsprachenlernens und Ausbildungsziel**

Sprache ist von Kultur nicht zu trennen, da sie ein integrierter Bestandteil der Kultur ist. In dieser Hinsicht eröffnet die

Fremdsprache den koreanischen Lernenden, die sich nur an eine einheitliche Kultur gewöhnen, den Zugang zu anderen Kulturen und macht sie offen für neue Inhalte.

Das Lernen einer Fremdsprache ist gleichzeitig eine Begegnung mit dem Fremden und der Fremdheit. Der Erwerb einer Fremdsprache erweitert nicht nur die Kommunikationsmöglichkeiten, sondern vertieft das Verständnis für die fremde Kultur. Folglich können die Koreaner die eigene Lebenswelt durch den Standpunkt von außen ›objektiv‹ erkennen, so daß sie ›Selbstverstehen‹ durch ›Fremdverstehen‹ vertiefen können.

Um das ›Selbstverstehen‹ durch die Fremdsprache zu vertiefen, sind folgende Voraussetzungen in der koreanischen Gegenwart erforderlich:

1. eine offene Haltung dem Fremden gegenüber,
2. die Fähigkeit, von der Denkweise eines anderen auszugehen,
3. umfangreiche, allgemeine Kenntnisse über die Kultur des fremden Landes,
4. alle Sprachfertigkeiten in der fremden Sprache,
5. Kommunikationsmöglichkeit mit Muttersprachlern (Kaikkonen 1995: 160).

Zu diesem Zweck muß das Fremdsprachenstudium in Korea neu definiert werden, da die völlig auf die Philologie konzentrierte Germanistik weder die heutigen Bedürfnisse der koreanischen Gesellschaft befriedigen noch dem eigentlichen Sinn des Fremdsprachenstudiums entsprechen kann. Außerdem entsteht die Notwendigkeit zu einer Neuorientierung in bezug auf eine mehr sprachpraxisbezogene Ausbildung aus der wirtschaftlichen Veränderung. Heute benötigen die deutschen Firmenniederlassungen in Korea und die koreanischen Firmenniederlassungen in Deutschland Arbeitskräfte, die sowohl die deutsche als auch die englische Sprache sehr gut beherrschen.

Bis vor kurzem wurden noch diejenigen bevorzugt, die vor allem Englischkenntnisse vorweisen konnten. Daher sollte das Fachstudium Germanistik auch Lehrveranstaltungen aus dem Bereich Fachsprache (beispielsweise Wirtschaftsdeutsch) berücksichtigen.

Jedoch geraten die Abteilungen, die für das Fremdsprachenstudium verantwortlich sind, angesichts der letztlich verabschiedeten universitären Bildungsreform von 1996 in ein großes Dilemma, denn aufgrund dieser Reform wird das Fachstudium Germanistik ab 1997 über weniger Unterrichtseinheiten verfügen. Das Fachgebiet Germanistik muß sich wegen der verkürzten Unterrichtszeit entscheiden, ob die sprachpraktische Ausbildung verstärkt oder die literaturwissenschaftliche Seite forciert werden soll.

Das Fremdsprachenstudium, das nicht auf einer systematischen Sprachpraxis basiert, wird evtl. nur noch eine allgemeine Ausbildung ohne Spezialisierungsmöglichkeiten anbieten können, da die Studenten gewisse Grundkenntnisse im Deutschen nicht erwerben. Die Entscheidung zur praxisorientierten Ausbildung ist nicht so einfach, da die meisten koreanischen Germanisten zwar über sehr große Sachkompetenz im Bereich der Fremdsprache verfügen, diese Sprache aber selbst aktiv nicht genügend beherrschen. Trotzdem ist eine offene Diskussion und ein anschließender gemeinsamer Konsens der Germanisten in Korea nötig, um zu verhindern, daß »die Sprachpraxis ein Aschenputtel des Fremdsprachenstudiums« (Vogel 1985: 18) bleibt. Gleichzeitig muß das Fach Germanistik auch einen inhaltsbezogenen Deutschunterricht entwickeln, um so zu verhindern, daß es eines Tages zu einem völligen Desinteresse am Germanistikstudium kommt, da dieses dann von keinerlei Relevanz für das Berufsleben mehr wäre.

## 2.2 Ausweitung der Sprachpraxis im Fach Germanistik

Inwieweit und in welchem Rahmen die Sprachpraxis in das traditionelle Curriculum der koreanischen Germanistik stärker eingebunden werden kann und welche Fremdsprachenmethode zugrunde gelegt werden soll, wird im folgenden näher ausgeführt:

Bis zum 5. Semester sollte das Fachstudium Germanistik nur sprachpraktische Übungen anbieten. Um diese praxisorientierte Ausbildung anbieten zu können, müßte das Lehrdeputat im Bereich Deutschunterricht verstärkt werden. Die Sprachpraxis könnte somit 50 bis 60% des Lehrdeputats, die Literaturwissenschaft 25 bis 30% und die Sprachwissenschaft 10 bis 15% betragen, wenn man die 4jährige Studiendauer im Fachbereich Germanistik an den koreanischen Hochschulen zugrunde legt (vgl. Tabelle 5). Diese Ausweitung des Lehrdeputats für die Sprachpraxis würde bedeuten, daß die Curricula der Literaturwissenschaft im Vergleich zu den gegenwärtig geltenden (vgl. Tabelle 3) um die Hälfte reduziert werden müßten.

Tabelle 5: *Germanistik in Korea: Studieninhalte*

Literaturwissenschaft	50–60%
Sprachpraxis	25–30%
Sprachwissenschaft	10–15%

(bei einer 4jährigen Studiendauer im Fachbereich Germanistik an den koreanischen Hochschulen)

Im Fachbereich Germanistik der Graduate-School könnte die Sprachpraxis 30 bis 40%, die Literaturwissenschaft und die Sprachwissenschaft zusammengekommen 60 bis 70% betragen (vgl. Tabelle 6). Hier müßte das Lehrdeputat für den Bereich der Sprachpraxis erst einmal angelegt werden.

Tabelle 6: *Germanistik in Korea: Studieninhalte*

Sprachpraxis 30–40%	Literaturwissenschaft 60–70%
	Sprachwissenschaft 60–70%

(im 2jährigen Master- und 3jährigen Doktorkurs der Graduate-School an der koreanischen Hochschule)

Im Rahmen der Sprachpraxis könnten die Lehrveranstaltungen zur Literatur, die das Leseverständnis und die schriftliche und mündliche Textwiedergabe in den Vordergrund stellen, selbstverständlich weiterhin stattfinden. Die Auswahl der literarischen Texte, welche im Gebiet Sprachpraxis einerseits und im Gebiet Literaturwissenschaft andererseits behandelt werden, sollte im Kollegium der betreffenden Abteilung diskutiert und entschieden werden.

Um die sprachpraktische Ausbildung an den koreanischen Schulen zu verstärken, ist eine geeignete Unterrichtsmethode nötig. Selbstverständlich kann nicht so einfach beantwortet werden, welche Fremdsprachenmethode für Korea am besten geeignet ist. Es steht jedoch fest, daß die bisherige Unterrichtsrealität, die stark von der Grammatik-Übersetzungsmethode beherrscht wird, die Kommunikationsfähigkeit der koreanischen Lerner nicht fördert, sondern vielmehr eine passive Lernhaltung verstärkt. Um das zu verbessern, müßte über eine neue Unterrichtsmethode nachgedacht werden. Das von Kelz (1982: 132) entwickelte Methodik-Modell des Fremdsprachenunterrichts für asiatische Studenten wird für die koreanische Lernsituation als geeignet angesehen, so daß es in der folgenden Tabelle übernommen wird. Die sieben W-Fragen nach dem Unterrichtsgegenstand (was) und der Vermittlungsstrategie (wie), nach Ort (wo) und Zeit (wann), nach Lehrendem (wer)

und Lernenden (wen) sowie nach den Unterrichtsmedien (womit) stehen in Beziehung zu zwei Grundbereichen, nämlich der Didaktik und der Methodik (Kelz

1982: 128). Die den Deutschunterricht in Korea beeinflussenden Faktoren könnten dementsprechend folgendermaßen dargestellt werden:

Tabelle 7: *Sprachpraxis des Deutschunterricht in Korea*

<b>Didaktik (was) Lern- und Lehrinhalt</b>	<b>Methodik (wie) Lern- und Lehrformen</b>
1. Sprachkomponenten: – Lexik – Grammatik – Phonetik	1. Lehrer – Klassenraum mit Overhead-Projektor – Kommunikative Unterrichtsführung – Tests (Erfolgskontrolle/Klausur)
2. Sprachfertigkeiten (Kommunikationsfähigkeiten): – Hören – Sprechen – Lesen – Schreiben	2. Lehrwerke: – Lehrbuch – Arbeitsbuch/Übungsbuch – Lesebuch/Lektüre
3. Landeskunde: – Informationen über das Land der Zielsprache – nicht fachwissenschaftliches Wissen, sondern allgemeines Wissen über Kultur, Bildung, Geographie, Geschichte, Literatur, Gesellschaft, Politik, Umwelt usw.	3. Medien: – Tonbandgerät/Kassettenrecorder – Videorecorder – Diaprojektor – Overhead-Projektor – Computer – Dias – Folien für Overhead-Projektor – Video-Filme/Video – Bilder/Zeichnungen
4. Fachsprache: – in Bezug auf das Wissenschaftsgebiet, z. B. Wirtschaft, Naturwissenschaft, Musikwissenschaft, Philosophie, Jura, Medizin usw. – in Bezug auf Berufe, z. B. Korrespondenz, Dolmetschen, Übersetzen usw.	4. Selbstlernmaterialien im Sprachlabor: – Hörverständnisübungen – Ausspracheübungen – Pattern-Drill-Übungen (Strukturmusterübungen) – Sprachlernprogramme (Computer, Multimedia)
5. Zusatztexte: – einfache Literatur (Kurzgeschichten, Erzählungen, Hörspiele, Dramen) – Texte für die Umgangssprache	5. Sekundäre Lernmittel: – Zeitungen – Satellitensendungen (Fernsehsendungen, z. B. Sendungen der Deutschen Welle) – aktuelle Materialien von Inter Natio-nes, DAAD, Goethe-Institut, Zentralstelle für politische Bildung usw.

Wenn die gegenwärtige Sprachpraxis vor dem Hintergrund dieses Modells neu orientiert würde, könnte sich ein geeignetes Modell des Fremdsprachenstudiums für die koreanischen Lerner schrittweise etablieren. Die wichtigste Bedingung dafür wäre zunächst die Begrenzung der Teilnehmerzahl am sprachpraktischen Unterricht auf 20–30; zudem müssen die technischen Geräte im Klassenraum zur Verfügung stehen.

### **2.3 Einführung eines Zertifikats Deutsch als Fremdsprache**

Um die Sprachpraxis im Fach Germanistik in Korea zu stabilisieren und zu standardisieren und die Grundkenntnisse der Deutschlerner zu evaluieren, ist die Einführung von Sprachprüfungen, z. B. des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache (ZDaF), nötig, da dies den informativen Deutschunterricht beschleunigen und das Interesse an der Sprachpraxis erhöhen könnte. Darüber hinaus hätte diese Einführung von Sprachprüfungen eine neue Unterrichtsmethode und eine passende Auswahl an Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien zur Folge.

Es könnten zwei Möglichkeiten in bezug auf die Sprachprüfungen berücksichtigt werden:

1. Die Zusammenarbeit der deutschen Abteilungen bzw. der deutschen Dozenten mit dem Goethe-Institut, um das ZDaF zu erweitern. Im November 1996 wurde im Rahmen eines Symposiums der deutschen Lektoren und der koreanischen Germanisten darüber diskutiert, ob das Goethe-Institut den deutschen Lektoren ein Fortbildungsseminar anbieten könnte, damit sie sich für die Sprachprüfungen in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut qualifizieren könnten. Da die Sprachprüfungen des Goethe-Instituts weltweit anerkannt werden, ist die Erweiterung des ZDaF als sinnvoll anzusehen.

Das Problem besteht darin, ob das Goethe-Institut in Seoul der Nachfrage der koreanischen Deutschlerner gerecht werden könnte.

2. Die deutschen Abteilungen, die mit einer Verstärkung der praxisorientierten Ausbildung einverstanden wären, könnten Sprachprüfungen einführen, die das Niveau der Germanistik-Studenten dahingehend überprüfen, ob sie ausreichende Grundkenntnisse der deutschen Sprache erworben haben. Wenn die Sprachprüfungen bzw. das ZDaF im universitären Curriculum integriert oder eine entsprechende Vereinbarung im Fachgebiet Germanistik getroffen würde, könnten sich die Studierenden nicht nur im Hauptstudium erfolgreich mit der deutschen Literatur beschäftigen, sondern sie könnten auch für die Berufe, in denen hauptsächlich aktuelle Deutschkenntnisse gefordert werden, ausgebildet und qualifiziert werden. Dabei könnte man Prüfungen berücksichtigen, wie sie z. B. an französischen Universitäten (DEUG nach dem zweiten Studienjahr, LICENCE nach dem dritten) (Zeyringer 1991: 44) und an der japanischen Universität Hiroshima (Reformprojekt: Dillmann 1988: 236–246) durchgeführt werden.

Um das ZDaF und die anderen Sprachprüfungen an den koreanischen Hochschulen optimal zu etablieren oder zu fördern, ist vorher durch Untersuchungen herauszufinden, welche Form der Sprachprüfungen und welche Qualifikation der Sprachpraxis am besten zur koreanischen Lernsituation passen.

Schließlich muß der Erwerb einer Fremdsprache auch in Korea sowohl schriftliche als auch mündliche Fertigkeiten fördern. Bis jetzt liegt der Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts in Korea überwiegend auf der geschriebenen Sprache, die in traditioneller, konfuzianischer Atmosphäre der koreanischen Akademie gut

angesiedelt ist. Aber dadurch konnte weder der Wunsch der Deutschlerner, die später in einem mit der deutschen Sprache eng verbundenen Gebiet tätig werden wollen, noch die gesellschaftliche Erwartung erfüllt werden. In der heutigen koreanischen Gesellschaft, in der die Globalisierung bzw. die Internationalisierung zu einem Staatsziel geworden ist, ist die Kommunikationsfähigkeit dringlicher als früher. Das Fremdsprachenstudium in Korea braucht eine gestärkte Position der Sprachpraxis, denn diese Innovation eröffnet einen neuen Weg zur Weltkenntnis.

### Literatur

- Ammon, Ulrich: *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin 1991.
- Dillmann, Gerhard: »Institutionelle und organisatorische Probleme des Deutschunterrichts an japanischen Hochschulen, am Beispiel eines Reformprojektes an der Universität Hiroshima«, *DAAD-Dokumentationen und Materialien, Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Japan. DaF-Symposium 1988*. Bonn: DAAD, 1990, 211–246.
- Franz, Wolfgang: »Zu den Lehr- und Lernbedingungen an koreanischen Hochschulen«, *Info DaF* 10, 3 (1983/84), 34–41.
- Hann, Ulrich: »Fremdsprachliche Germanistik in Südkorea«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 10 (1984), 307–319.
- Hann, Ulrich: »Das koreanische Bildungssystem. Anmerkungen zur Interdependenz von fremdkulturellen Landeskennnissen und Fremdverhaltensunterricht in der Bundesrepublik Deutschland«, *Info DaF* 12, 2 (1985), 107–121.
- Hann, Ulrich: »Bildungssozialisation aus interkultureller Sicht. Zum Lehr- und Lernverhalten in Südkorea«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 25, hrsg. vom Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Regensburg 1986, 111–158.
- Hann, Ulrich: »»Deutsche Sprache« – Beschreibung eines koreanischen Deutschlehrbuches am Beispiel einer Unterrichtseinheit«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 25, hrsg. vom Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Regensburg 1986, 195–224.
- Hann, Ulrich: *Aspekte interkultureller Kommunikation. Eine Studie zum Deutschlandbild der Koreaner und Koreanerbild der Deutschen in Südkorea*. München 1985.
- Kaikkonen, Pauli: »Entwicklung des Kulturbildes der Fremdsprachenlernenden.« In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer, 1995, 159–167.
- Kelz, Heinrich P.: *Deutschunterricht in Südostasien*. Bonn 1982.
- Kim, Kyungsuk: »Konkrete Probleme für koreanische Studenten beim Erwerb der deutschen Sprache und Lösungsversuche«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 25, hrsg. vom Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Regensburg 1986, 159–171.
- Kim, Kyungsuk: »Deutschunterricht in Korea«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 25, hrsg. vom Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Regensburg 1986, 172–194.
- Koch, Dorothea: *Germanistikstudium in Südkorea: Bildung und gesellschaftliche Funktion unter historischen und gesellschaftsspezifischen Aspekten*. Frankfurt a. M.: Lang, 1996 (Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft).
- Lie, Kwang-sook: »Die Situation von Deutsch als Fremdsprache in Südkorea«. In: Sturm, Dietrich (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. München: Hueber, 1987, 83–90.
- Lie, Kwang-sook: »Ausbildung koreanischer Deutschlehrer«, *Info DaF* 11, 4 (1984/85), 35–38.
- Nellen, Franz P.: *Kontrastive Phonetik als didaktische Hilfestellung beim DaF-Unterricht*. Diss. Bonn 1990.
- Shin, Hyung-Uk: *Analyse und Kritik koreanischer Schulbücher für den Deutschunterricht*. Münster 1991.
- Statistical Yearbook of Education*. Hrsg. vom National Board of Education, Korean Ministry of Education, 1996.
- Uhlisch, Gerda: »Kultur und Sprache – kontrastiv«. In: Dittmar, Norbert; Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt a. M.: Lang, 1995 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 52), 233–244.

- 
- Vogel, Klaus: »Fremdsprachenlehre an der Hochschule: ›Ungeliebtes Kind‹ der Philologien«. In: Addison, Anthony; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Fremdsprachenausbildung an der Hochschule*. Bochum 1985, 17–37.
- Wierlacher, Alois: »Zum Kanonproblem des Faches Deutsch als Fremdsprache (Interkulturelle Germanistik)«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 13 (1987), 194–199.
- Zeyringer, Klaus: »›Aus-Wahl-Verwandtschaften‹. Ein Literaturkanon. Zur Germanistik an französischen Universitäten«, *Info DaF* 18, 1 (1991), 40–54.

# TURBO, ein Videomagazin für Jugendliche

## *Zum Einsatz von landeskundlichen Videobeiträgen im DaF-Unterricht<sup>1</sup>*

Jörg Meuter

### 0. Einleitung

TURBO ist die zweite Videoreihe von Inter Nationes e.V. Es erscheint als Jugendmagazin in lockerer Reihenfolge seit 1992 in bisher zehn Folgen. Einleitend ist daran zu erinnern, daß landeskundliches Film- und Videomaterial einen hohen informativen Gehalt hat, wenn es über Regionen, Landschaften oder kulturelle Ereignisse berichtet. Im Sprachunterricht kombiniert es bewegte Bilder und Tonmaterial und ist dadurch gegenüber anderen Medien in der Lage, verbale und nonverbale Kommunikation in einem realen Kontext zu präsentieren. Es kann somit einen Ausschnitt der Lebenswirklichkeit in den Unterricht bringen und die Kultur des Zielsprachenlandes präsentieren. Seit einigen Jahren reichen die Lernziele bei der Arbeit mit dem Video von der Entwicklung des Seh- und Hörverständnisses über die Sensibilisierung für nonverbale Formen der Kommunikation und ihre Wirkung bis hin zur Aktivierung der Sprechfertigkeit. Hierzu wurden Übungstypen entwickelt, die ein passives Sehverhalten der Schüler vermeiden helfen und darauf abzielen, sich *vor*, *während* und *nach*

dem Sehen mit dem Video auseinanderzusetzen<sup>2</sup>.

### 1. Beschreibung

Das Besondere an einem Videomagazin, das jugendspezifische Themen aus Deutschland aufgreift, liegt gegenüber anderen Produktionen in der Authentizität des Materials und der Möglichkeit, einen dokumentarischen Einblick in die Realität deutscher Jugendlicher und der Jugendzene zu erhalten. TURBO richtet sich deshalb an junge Zuschauer im Ausland. Als Zielgruppe wird die Oberstufe im Bereich Deutsch als Fremdsprache genannt, wobei gute bis sehr gute Deutschkenntnisse vorausgesetzt werden. Es dient nach Angaben von Inter Nationes der Unterhaltung und Information, soll aber aufgrund des Begleitheftes, das u. a. Worterläuterungen und zusätzliche Hintergrundinformationen für den Lehrer bietet, auch im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht eingesetzt werden können.

#### 1.1 Themenauswahl

Die Auswahl der Themen wie Jugendstrafvollzug, Freizeitgestaltung oder Behinderungsprobleme verzichten auf ein geschöntes

1 Der Beitrag ist eine erweiterte Fassung des Workshops »TURBO, ein Videomagazin für Jugendliche«. Deutschlehrertagung ADILT/ Goethe-Institut, Ischia 26.–29.10.1995.

2 Eine Einführung in Arbeitsformen mit Videosequenzen bietet Brandt (1996).



und idealisierendes Deutschlandbild, so daß im interkulturellen Vergleich Sprech- anlässe gesichert erscheinen, denn Sprech- motivation wird verstärkt dort evoziert, wo zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und den eigenen Erfahrungen angeregt wird. Andererseits bringt gerade diese Themenauswahl Probleme mit sich: der Erfahrungshorizont der Ziel- gruppe ist für eine kritische Ausein- dersetzung nicht groß genug.

Polarisierende Beiträge wie die Vorstellung der Musikgruppe Tekkno SBX 80 in TUR- BO 2 stoßen zwar bei den meisten Lehren- den auf Ablehnung, knüpfen jedoch auf der Schülerseite an deren eigene Erfahrun- gen an. Die Internationalität von Musik- clips dürfte daher kaum Schwierigkeiten in der Unterrichtsstunde bereiten, sondern vielmehr einen Erfolg garantieren.

Schwieriger erscheint die Auswahl und Aufbereitung für den Unterricht bei The- men wie dem Jugendstrafvollzug, der z. B. in Italien den meisten Schülern unbekannt ist. Dies mag auch für deutsche Schüler zutreffen, doch kommt hinzu, daß die in deutschen Schulen entwickelte Sensibili- tät für Außenseiterthemen im Ausland oft nicht gegeben ist. Ein weiterer, durch das italienische Bildungssystem bedingter Grund liegt offensichtlich in dem nur schwach entwickelten Lernziel, im Unter- richt über Themen zu diskutieren, wohin- gegen das enzyklopädische Wissen weit- aus gefragter ist und abgefragt wird.

Die Aufgabe des nicht muttersprachli- chen Lehrers besteht demzufolge in der Beurteilung und Auswahl des Materials *und* der didaktischen Vorbereitung und Anpassung an den Kenntnisstand seiner Klasse und deren Eigenerfahrungen. Da- mit erhält das der Unterhaltung dienende

Videomagazin eine neue Dimension, da es nicht als Pausenfüller oder Verlegen- heitsthema dient, sondern als Quasi-Roh- material den eigenen Lehr- und Lernzie- len angepaßt werden muß.

Inter Naciones hat im Begleitheft die voll- ständigen Transkripte der einzelnen Filmbeiträge und zudem als Kopiervorla- ge Arbeitsbögen für den Einsatz im Un- terricht beigefügt. Die Videokassetten mit durchschnittlich drei Themen und einem Musikclip aus der aktuellen deut- schen Musikszene haben eine Dauer von ca. 30 Minuten. Begrüßenswert ist, daß die einzelnen Beiträge nicht in bereinig- ten Sprachfassungen erscheinen, sondern durch ihre originalen Redebeiträge, z. T. in Umgangs- und Jugendsprache, Inter- esse an der »echten« Sprache wecken können. Dies macht aber zugleich eine verstärkte Vorentlastung durch Bildma- terial und Vokabelhilfen oder das vorher- gehende Lesen des Textes notwendig.

## 2. Didaktisierungsmöglichkeiten

Anhand des Beitrags »Jugendliche in U- Haft« aus dem Video TURBO 2 soll exem- plarisch gezeigt werden, wie sich eine Unterrichtseinheit mit diesen Beiträgen gestalten läßt: Der straffällig gewordene Daniel (18) stellt sich und seine familiäre Situation, die kriminelle Karriere und den Tagesablauf in der Untersuchung- haft in sechs kurzen Redebeiträgen vor. Zwei Kommentare aus dem Off schaffen einen Rahmen zu den Reflexionen des Jugendlichen. Die Dauer des Beitrags be- trägt 7.15 Minuten.

### 2.1 Notwendige Vorbereitung<sup>1</sup>

Die Worterläuterungen des Begleitheftes müssen von den Lehrenden ausgewählt

1 Inter Naciones ergänzte das Videomaterial ab Folge 8 durch eine konkretere didaktische Konzeption, die in das Begleitheft eingeflossen ist. Durch eine entsprechende Vorentlastung im Unterricht könnten ausgewählte Themen auch bereits in der Mittelstufe eingesetzt werden.

und erarbeitet werden. Hilfreich sind die bereits erwähnten Kopiervorlagen, die in Klassensatzstärke zu vervielfältigen sind. Ein aussagekräftiges Standbild, das dem Themeneinstieg dienen soll, ist aus dem Videobeitrag auszuwählen. Als Zusatzmaterialien eignen sich möglicherweise Zeitungsartikel oder Fallbeispiele.

## 2.2 Vor dem Sehen

Über ein Photo oder das Standbild des Videos lassen sich Assoziationen zu dem Thema Strafvollzug, Jugendgefängnis und -kriminalität sammeln. An der Tafel oder auf dem Tageslichtprojektor können die Beiträge der Schüler aufgelistet und kommentiert werden. Um den Videobeitrag vorzuentlasten, können die Schüler so auf das Thema eingestimmt werden, daß ihr Interesse geweckt und der anschließende Verstehensprozeß erleichtert wird.

In einem zweiten Schritt teilt der Lehrer den transkribierten Text aus und läßt ihn gemeinsam lesen. Alternativ dazu bietet es sich an, die sechs Redebeiträge Daniels im genannten Videobeitrag als Sinnabschnitte zu verstehen und den Schülern einzeln auszuteilen. Die Arbeitsaufgabe besteht darin, die Textstücke vor dem Sehen des Videos und in Partnerarbeit in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen.

## 2.3 Während des Sehens

Während der Videopräsentation haben die Schüler die Arbeitsaufgabe, ihre Reihenfolge der Textteile mit dem Video zu überprüfen. Da es sich bei diesem Beispiel um eher einzelne Kommentare handelt, deren Reihenfolge nicht eindeutig ist, wird sich eine Diskussion über die gesehene Reihenfolge nach dem Sehen fast automatisch ergeben.

Wenngleich die Aufmerksamkeit teilweise von dem Video abgelenkt wird,

erleichtert das vorgelegte Textmaterial natürlich das Textverständnis. Das Wiedererkennen der Argumente in dieser Seh- und Hörverständnis-Übung bietet auch schwächeren Schülern ein Erfolgserlebnis, wenn sie aus den einzelnen Redebeiträgen Schlüsselwörter herausheören.

## 2.4 Nach dem Sehen

Auf die kurze Überprüfung der gesehenen Reihenfolge folgt eventuell ein zweites Sehen und neben der inhaltlichen Diskussion die Weiterarbeit mit ergänzenden Texten oder Aufgaben (siehe 3.).

Deutlich wird, daß durch videobegleitende Aufgaben eine passive Rezeptionshaltung vermieden werden soll. Sofern die Redetexte bei einer solchen Videoarbeit nicht transkribiert vorliegen, können natürlich einfache Text- oder Handlungskarten mit Schlüsselwörtern vorbereitet werden. Das Begleitmaterial von Inter Nationes sieht als fortsetzende Aufgabe einen Lückentext vor, in dem in einen leicht variierten Text 8 Schlüsselwörter eingesetzt werden müssen. Anschließend sollen in einem »(fingierten) Interview mit einem U-Häftling« dessen umgangssprachliche Kommentare, wie »ich bin wieder eingefahren«, in einen zweiten Lückentext eingesetzt werden. Schließlich muß in einer Multiple-Choice-Aufgabe die richtige Bedeutung der umgangssprachlichen Wendungen erkannt werden. Da es sich bei allen drei Aufgaben um die Erarbeitung umgangs- und jugendsprachlicher Wendungen handelt, ist der Übergang zu den folgenden drei Aufgabenstellungen sehr schwierig: Sie gehen über die Verständniskontrolle und Wortarbeit hinaus und gehen davon aus, daß die Schüler sich in der Fremdsprache Deutsch eine differenzierte Meinung von dem Jugendlichen gebildet haben:

*Beispiel:*

Du hast Dir von dem U-Häftling Daniel ein Bild gemacht, und Du hast Dir auch Gedanken gemacht, warum Daniel straffällig wurde und wie ihm zu helfen wäre.

- Daniel hat einen schlechten Charakter. Am besten, er bleibt hinter Gittern.
- Was Daniel braucht, ist ein Beruf, der ihm Spaß macht.

....

Diese Textbögen dienen als Argumentationshilfen für eine anschließende Diskussion in der Klasse oder in Partnerarbeit. Sie regen zu weiterführender Arbeit an, in der man sich mit dem Gesehenen auseinandersetzt und eigene Meinungen äußert. Die Gefahr besteht darin, daß die Schüler die Alternative wählen, die sie sprachlich erfassen können, weshalb Ausdrücke wie *hinter Gittern bleiben* natürlich zunächst erklärt werden müssen. Notwendig erscheint aber vor allem als Zwischenaufgabe eine intellektuelle Auseinandersetzung mit der Problematik, die durch zusätzliche Aufgabenstellungen erreicht werden kann.

### 3. Ergänzende Arbeitsformen

Schriftliche Aufgaben, die über die sprachliche Erarbeitung des Videomaterials hinausgehen, können die Erstellung eines Fragebogens zur Person, der Entwurf einer Biographie oder ein fiktiver Brief an die Hauptfigur sein. Sie regen die schriftliche Produktion an und fordern dazu auf, sich ein Bild zu schaffen.

Weitere Möglichkeiten liegen im szenischen Spiel (vgl. Lonergan 1987: 49f.).

Eine besonders interessante Aufgabe besteht darin, die Hauptfigur(en) des Films durch (einen) Schüler ersetzen zu lassen und diese(n) zu interviewen. Die Klasse wird zu Journalisten, die Fragen stellen. Einige Schüler können die Rollen der Eltern, des ehemaligen Lehrers, des Richters usw. übernehmen und Kommentare und Erklärungen abgeben. Im Rampenlicht der Presse darf sich der Schüler hinter einer Sonnenbrille verstecken, und selbst sprachlich schwächere Schüler dürften Gefallen daran finden. In Kleingruppenarbeit haben die Schüler zuvor für diese Situation Rollenkärtchen mit Argumenten entworfen. Alternativ müßten diese vom Lehrer vorbereitet werden. Erst im Anschluß an diese spielerische Auseinandersetzung, deren Lernziele im Schreiben und im szenischen Spiel liegen, können Diskussionen angestrebt werden, wie sie von Inter Nationes im Begleitmaterial vorgeschlagen werden.

### Bezugsmöglichkeit:

TURBO – Ein Videomagazin für Jugendliche. Bestellkatalog: Inter Nationes e.V. Bildungsmedien und Film, Kennedyallee 91–103, D-53175 Bonn, Tel. 0049/228-880-0, Preis pro Video ca. DM 20,-

### Literatur

- Brandi, Marie Luise: *Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. Fernstudieneinheit 13. Goethe-Institut München, Berlin: Langenscheidt, 1996.
- Lonergan, Jack: *Fremdsprachenunterricht mit Video. Ein Handbuch mit Materialien. Forum Sprache*. München: Hueber, 1987.

## Das Eigene als das Fremde sehen

### *Der »Stadtführer Bukarest« als Projektarbeit mit Studenten der Bukarester »Politehnica«*

*Axel Barner*

Der *Stadtführer Bukarest*<sup>1</sup> ist aus einem Projekt hervorgegangen, das der Verfasser dieses Beitrages im Wintersemester 1993/94 mit Studenten des deutschsprachigen Studiengangs an der Universität »Politehnica« durchgeführt hat. Um es gleich vorwegzunehmen: Von der Konzeption bis zur endgültigen Fertigstellung des Buches war ein dornenreicher, aber um so interessanterer Weg zurückzulegen – interessant vor allem deshalb, weil die Arbeit ein wertvoller Intensivkurs in rumänischer Landeskunde war; eine Erfahrung, die sich immerhin über zwei Jahre hinzog, denn so lange dauerte es vom Beginn der Arbeiten bis zum Erscheinen des Buches Ende August 1995.

Der *Stadtführer* ist zuerst aus einem Gefühl des Mangels entstanden: Als ich mich im Sommer 1992 auf meine Ausreise nach Bukarest vorbereitete, mußte ich feststellen, daß keine aktuelle Reiseliteratur zu dieser Stadt erhältlich war. Für die ersten Jahre nach der »Wende« (bis etwa 1994), konnte ich nur zwei neu erschienene Reiseführer ermitteln<sup>2</sup>.

Die vor 1990 erschienene Reiseliteratur kann in ihren praktischen Angaben nur als hoffnungslos überholt gelten; die beiden oben zitierten Reiseführer bieten leider auch kaum neuere Hinweise. Reiseführer zu Bukarest erschienen meines Wissens nach 1990 nicht. In der Stadt eingetroffen, erwiesen sich die älteren, vor 1990 erschienenen Reiseführer als weitgehend unbrauchbar, denn durch Ceausescus Abrißpolitik in den achtziger Jahren, welche ganze Stadtviertel verschwinden ließ, durch die Umbenennung vieler Straßen, deren Namen an die kommunistische Vergangenheit erinnerten, durch die Änderung sämtlicher Telefonnummern Ende 1992, durch die Schließung vieler alter Restaurants, Hotels und Geschäfte und die Eröffnung neuer war es für einen fremden Besucher in der Stadt kaum möglich, sich in der Stadt zurechtzufinden. Daß es mir dennoch gelang, mich relativ leicht einzuleben, verdanke ich den Hinweisen und Hilfen meiner rumänischen Kollegen und Studenten. In dieser Zeit kam mir die Idee,

1 Barner, Axel (Hrsg.): *Stadtführer Bukarest*. Bukarest: Kriterion, 1995. – ISBN 973-26-0436-0. 121 Seiten, 2 Pläne.

2 Hoffstadt, S.; Zippel, E.: *Reiseland Rumänien*. Moers: Edition Aragon, 1992; Müller, R.: *Rumänien*. O.O.: Conrad Stein Verlag, 1992.

daß man doch all diese Tips auch für andere sammeln und weitergeben könnte.

Im Wintersemester 1993/94 unterrichtete ich Studentengruppen der Jahrgänge I bis III, entweder im Fach Landeskunde oder Sprachpraxis. Dem Kurs des II. Studienjahres schlug ich nun vor, in Kleingruppen bestimmte Themen zu einem Stadtführer zu bearbeiten. Die Festlegung der Themen ergab sich sozusagen automatisch aus dem beinahe »klassischen Kanon« anderer Reiseführer; diese Themen wurden später, mit wenigen Ausnahmen, in das Inhaltsverzeichnis übernommen:

1. Allgemeines: Lage, Geographie, Klima, Bevölkerung usw.
2. Geschichte der Stadt
3. Kunstdenkmäler und Sehenswürdigkeiten
4. Museen und Galerien
5. Unterkunft (Hotels, Pensionen, Zimmervermittlung)
6. Restaurants
7. Bukarest »by night«: Bars, Kneipen, Diskotheken
8. Kulturprogramm: Theater, Oper, Kabarett
9. Freizeitmöglichkeiten: Sport, Vereine
10. Einkäufe: Kaufhäuser, Fachhandel, Souvenirs
11. Verkehrsverbindungen innerhalb der Stadt: Metro, Bus, Taxi; Verkehrsverbindungen ins Land: Eisenbahn, Straßen, Flugzeug
12. Die Umgebung von Bukarest: Snagov, Mogosoia, Buftea
13. Praktische Tips: Einreise, Polizei, Erste Hilfe, Geldwechsel, Tanken, Post, Telefon, wichtige Adressen

Diese Liste legte ich den Studenten zu Semesterbeginn Anfang Oktober vor und gab ihnen eine Woche Zeit, sich zu kleinen Gruppen zusammenzuschließen und eines der Themen auszuwählen. Da der Kurs aus 25 Studenten bestand, (die Namen der beteiligten Studenten finden

sich im *Stadtführer* S. 121), schlug ich Gruppengrößen zwischen zwei und vier Personen vor.

Eine Woche später wurden die Arbeitsgruppen festgelegt. Ich sagte den Studenten, daß die Ergebnisse als Semesterhausaufgabe benotet und neben der Abschlußklausur zu einem Drittel in die Semesterendnote einfließen würden. In dieser Sitzung wurden auch die einzelnen Arbeitsschritte besprochen und die Terminvorgaben festgelegt:

1. Material sammeln (z. B. bei: O.N.T., der staatlichen Touristikorganisation, Flughäfen, Hotels, Restaurants, Bürgermeisteramt, Bibliotheken usw.)
2. Material sichten und ordnen (Besprechungstermin: 1.12.1993)
3. Vorlage einer Gliederung/eines Konzepts für den Text (letzte Semesterwoche vor den Weihnachtsferien)
4. Abgabe des Gruppentextes zum Thema (ca. 5–10 Seiten, Abgabetermin: 15.1.1994)

Den einzelnen Gruppen stellte ich, soweit vorhanden, Material zur Verfügung, das ich älteren Reiseführern (z. B. zu den Themen Stadtgeschichte, Kunstdenkmäler), Prospekten von Reiseveranstaltern und Zeitungen und Zeitschriften (z. B. *Bucharest – What, Where, When*) entnommen und für die Studenten kopiert hatte. Einige Gruppen waren dadurch natürlich in einem gewissen Vorteil, da sie nur eine Kompilation aus den ihnen zur Verfügung stehenden Texten herzustellen hatten, andere waren im Nachteil, da sie ihr Thema ganz neu recherchieren mußten. So war z. B. die Gruppe »Kunstdenkmäler und Sehenswürdigkeiten« sehr gut mit Material versorgt, während ich der Gruppe, die das Thema »Unterkunft« bearbeiten sollte, keine Unterlagen zur Verfügung stellen konnte.

Erste Schwierigkeiten ergaben sich daraus, daß die Studenten die vorgegebenen Termine für die Vorarbeiten zum Teil

nicht ernst nahmen und nicht einhielten, mich gleichzeitig aber auf die Weihnachtsferien vertrösteten, da sie dann mehr Zeit hätten und »es schon schaffen würden.« Ich ließ mich auf diese Argumentation ein, was ich besser nicht getan hätte, denn als die Arbeiten zum Semesterende vorlagen, stellte ich fest, daß sie erstens von äußerst unterschiedlicher Qualität waren und daß zweitens die Arbeiten, welche ich während des Semesters nicht betreut hatte, qualitativ deutlich hinter den anderen abfielen. Einige Arbeiten waren so schwach, daß ich sie mit der Note »3« (auf der Notenskala 1–10) bewertete. So gab mir die Gruppe »Unterkunft« lediglich eine lange Liste mit den Namen und Anschriften der Bukarester Hotels ab, die sie sich von der staatlichen Touristikorganisation O.N.T. hatte kopieren lassen. Die Arbeit der Gruppe »Einkäufe« bestand aus einer DIN-A4-Seite mit den Namen von drei Kaufhäusern und den Adressen mehrerer Wochenmärkte.

Am besten hatte die Gruppe »Bukarest ›by night‹«, die aus drei Studenten bestand, gearbeitet – vielleicht lag dies an dem für junge Leute motivierenden Thema! Hier deckte sich das Ergebnis der Gruppenarbeit mit meinen Erwartungen. Die Studenten dieser Gruppe sagten mir hinterher, daß sie tatsächlich mehrere Abende die Kneipen, Bars und Diskotheken besucht hatten, die sie in ihrer Arbeit beschrieben. Bei diesem Textteil handelt es sich also um eine eigenständige Recherche.

Insgesamt mußte ich jedoch bei den Korrekturen der Semesterarbeiten feststellen, daß erstens meine Erwartungen nicht erfüllt waren und daß sich zweitens die Texte in der Regel nicht für eine Veröffentlichung eignen würden. (Zu diesem Zeitpunkt hatte ich mich noch nicht um eine Publikation bemüht, da ich die Er-

gebnisse der Arbeitsgruppen erst abwarten wollte.)

Die Mängel der Arbeitsgruppenergebnisse hatten, so denke ich, verschiedene Gründe: Die größte Schwierigkeit bestand für die rumänischen Studenten darin, sich in die Rolle eines mitteleuropäischen Touristen oder Geschäftsreisenden zu versetzen, der zum ersten Male einer ihm so fremden Stadt wie Bukarest begegnet. Es gelang den Studenten nicht, das Eigene als das Fremde zu sehen, denn für sie war das Leben in dieser Stadt der Alltag, während doch etwa ein Reisender aus Deutschland in Bukarest auf eine ihm fremde Welt trifft, die ihn verwirren muß und die ihm ggf. auch Schwierigkeiten bereiten kann. Um einige Beispiele zu geben:

- Einem Deutschen erscheint die Art, in der die Bukarester ihre Autos fortbewegen, sicher anfangs mehr als abenteuerlich, und es scheint angebracht, ihm zum Verkehrsverhalten einige Hinweise zu geben.
- Viele Gäste sehen bereits bei ihrer Ankunft ihr negatives Rumänienbild bestätigt, wenn sie am Flughafen in die Hände der dort wartenden »Taxi-Mafia« geraten, die sicher kein typisches Erscheinungsbild der Rumänen abgibt. Zu den Taxifahrern am Flugplatz hätte ich mir einige Sätze gewünscht, doch in den Texten der Studenten präsentierte sich immer wieder eine heile Welt.
- Wenn auch die Bukarester Hotelpreise für Ausländer durchaus internationales Niveau erreichen, so gilt dies für Standard und Ausstattung der Hotels nicht in jedem Falle. Auch hier hatte ich erwartet, daß die Studenten sowohl die Preise als auch die Qualität einiger Hotels in zentraler Lage recherchieren würden. Statt dessen wurde von der entsprechenden Gruppe die Liste einer Werbeproschüre unkritisch übernommen.

Die Studenten taten sich auch schwer mit der Vorstellung, ein fremder Tourist könnte sich allein und ohne Begleitung durch die Stadt bewegen. Es liegt sicherlich in der rumänischen Gastfreundschaft begründet, wenn die Studenten viele Hinweise für überflüssig hielten, da doch ein Fremder immer von einem rumänischen Bekannten begleitet werden würde...

Vielen Teams gelang es auch nicht, die Arbeiten innerhalb der Gruppe selbständig aufzuteilen und die Ergebnisse zu koordinieren. Aus anderen Erfahrungen ähnlicher Art weiß ich, daß sicher noch viel zu tun bleibt, um das Sozialverhalten der Studenten in Richtung auf eine produktivere Kooperation unter Kollegen zu verändern, was angesichts des raschen Wandels im wirtschaftlichen Leben des Landes von großer Bedeutung ist. Ich hatte häufig den Eindruck, daß entweder ein Mitglied der Gruppe die Arbeiten für alle erledigte oder daß die Gruppenmitglieder einzeln für sich arbeiteten und ihre Ergebnisse nicht aufeinander abstimmten. Dementsprechend wurden mir von einigen Gruppen Einzelergebnisse abgegeben. In diesen Zusammenhang gehört auch, daß die Studenten ihre Verwunderung äußerten, als ich ihnen mitteilte, daß natürlich alle Mitglieder einer Gruppe die gleiche Note für die gemeinsame Gruppenarbeit bekämen. Dies ist in Rumänien gänzlich unüblich.

Weiterhin war mir aufgefallen, daß die Studenten bei der Abfassung ihrer Arbeiten mit Textvorlagen sehr unkritisch umgegangen waren. Einige der Materialien, die ich den Studenten zur Verfügung gestellt hatte, entstammten der nationalkommunistischen Epoche Ceausescus und enthielten deutliche Geschichtsfälschungen, die nach der Wende von 1989 allerdings aufgedeckt worden waren und durch die Medien in das Bewußtsein der breiten Öffentlichkeit gelangt

waren. Obwohl ich die Studenten auf diesen Tatbestand aufmerksam gemacht hatte, wurden diese Texte häufig einfach nur abgeschrieben. So enthielt z. B. der Abschnitt »Stadtgeschichte nach 1945« keinen Hinweis auf Ceausescus Abrißpolitik, sondern statt dessen ein Lob auf den Bau der U-Bahn und neuer Wohnviertel. Vlad III. Tepes, von dem die erste Urkunde stammt, die Bukarest erwähnt (1459), wird in den Texten der Studenten als Nationalheld gefeiert, der den Abwehrkampf gegen die Türken organisierte. Daß Tepes seinen Zeitgenossen als grausam, ja blutrünstig galt und seinen Beinamen (»der Pfähler«) erhielt, weil er seine Feinde durch eine besondere Foltermethode zu Tode brachte, erwähnten die Studenten ebenso wenig wie die für einen »westlichen Leser« interessante Tatsache, daß dieser walachische Woiwode in Mitteleuropa vor allem durch die Rezeption der Legenden bekannt wurde, die sich um den »Pfähler« ranken und aus denen Bram Stoker seinen berühmten Dracula-Roman schuf.

Zu diesen inhaltlichen Mängeln kamen zahlreiche stilistische in den Arbeiten hinzu, die einerseits durch fehlerhafte Kompilation abgeschriebener Texte, andererseits durch die sprachlichen Schwächen der von den Studenten selbstverfaßten Texte verursacht waren.

Um die Semesterarbeiten in eine einigermaßen druckreife Vorlage zu bringen, mußten alle Texte von mir stilistisch stark überarbeitet werden, die schwächsten Teile wurden von mir gänzlich neu recherchiert und verfaßt.

Bevor ich mich an diese – aufwendige – Arbeit machte, galt es zuerst einmal Veröffentlichungsmöglichkeiten zu erkunden und mögliche Sponsoren für das Buch zu finden. Der damalige Verlagslektor für das deutschsprachige Programm des Bukarester Kriterion-Verlags, H. H. Gruenwald, ließ sich für unser Stadtfüh-

rer-Projekt sogleich begeistern und versprach, das Buch im Verlagsprogramm unterzubringen, falls sich eine Teilsponsorisierung sichern ließe. Es gelang mir danach auch einige Sponsoren für unser Projekt zu gewinnen, deren tatkräftige Hilfe dessen Realisierung überhaupt erst ermöglichte. Die deutsche Botschaft stellte aus ihrem Kulturmittelfonds einen größeren Geldbetrag für die Druckkosten zur Verfügung und unsere Partnerhochschule, die TH Darmstadt, vermittelte über ihren Präsidenten, Herrn Prof. Dr.

H. Böhme, eine umfangreiche Papierspende der deutschen Papierindustrie, die die Adventistische Entwicklungs- und Katastrophenhilfe über einen Umweg über Sarajewo/Bosnien schließlich im Frühjahr 1995 nach Bukarest schaffte. Diese mit der Veröffentlichung des Buches verbundenen Erlebnisse des Herausgebers allerdings sind ein anderes Kapitel landeskundlicher Erfahrungen, das in diesem Zusammenhang seinen Platz nicht hat.



## »Falsche Freunde« im Klassenzimmer

### *Fehler beim Internationalismen-Gebrauch deutschlernender Bulgaren*

*Antoanita Topalova*

#### **0. Einleitung**

Die Bedeutung der in den meisten europäischen Sprachen existierenden Internationalismen für den Fremdsprachenunterricht ist unbestreitbar. Bekanntlich leisten diese Lexeme einen wesentlichen Beitrag zur Erleichterung der Kommunikation, da sie eine Stütze bei der Analyse fremdsprachiger Rede sind und sich am schnellsten bei deren Synthese aktivieren lassen (Akulenko 1972: 140). Die Internationalismen können nicht nur die »Alltagskommunikation zwischen Menschen verschiedener Herkunftssprachen erleichtern, sondern haben im Hinblick auf den Fremdspracherwerb und den Fremdsprachenunterricht multiplizierten Gebrauchswert« (Braun 1990: 32).

Trotz der zweifellos positiven Rolle der Internationalismen hat ihr Gebrauch nicht selten den entgegengesetzten Effekt. Wegen der unterschiedlichen semantischen Entwicklung einer Ausgangsform bei ihrer Migration in verschiedene Sprachsysteme können formähnliche Lexeme gleicher Herkunft in zwei oder mehreren Sprachen stark diffe-

rierende Bedeutungen haben. Diese Erscheinung ist unter dem Namen »falsche Freunde des Übersetzers« bekannt, da solche Lexeme leicht Mißverständnisse verursachen können. Zwei Beispiele<sup>1</sup> sollen dies verdeutlichen:

*\*In der vierten Etage sehen Sie eine **Tabelle** mit meinem **Namen** (statt *Namensschild*)*

*\*Ich habe diese Stelle nach einem **Konkurs** bekommen (statt (*Ausschreiben*), *Ausschreibung*)*

Die angeführten, der Redeproduktion deutschlernender Bulgaren entnommenen Beispiele zeigen, daß die Formähnlichkeit der Lexempaare *tabela* – *Tabelle* und *konkurs* – *Konkurs* tatsächlich irreleitend ist. Das Vorhandensein zahlreicher Fälle, in denen zwischen zwei Sprachen semantische Äquivalenz besteht, führt oft zu mechanischer Übertragung der Bedeutungen aus der einen Sprache auf die andere und ruft dadurch kommunikativ relevante Fehler hervor. Da das Deutsche und das Bulgarische keine nah verwandten Sprachen sind, gehört die Mehrheit der formähnlichen Wörter in ihnen zum internationalen Wortbestand.

1 In den Beispielen wurden die orthographischen und grammatikalischen Fehler bereits korrigiert.

### 1. Ziel und Objekt der Untersuchung

Eine Untersuchung der lexikalischen Fehler erwachsener Bulgaren, die Deutsch erwerben, zeigt, daß falsch gebrauchte Internationalismen 65 % aller Fehler verursachen (vgl. Topalova 1996). Ich sehe das als ausreichendes Grund an, das Funktionieren dieses lexikalischen Subsystems in der freien Redeproduktion der Lernenden zu analysieren. Dabei strebe ich in erster Linie eine Klassifizierung und Systematisierung der falsch gebrauchten Internationalismen an. Als fehlerhaft werden jene Formen betrachtet, die die Kommunikation erschweren und die Realisierung der Kommunikationsabsicht verhindern, indem sie die Ausgangsinformation oder den beabsichtigten kommunikativen Effekt entstellen. Dies bedeutet, daß Fehler in der Lexemform (z. B. phonetisch-phonologische, orthographische, morphologische Fehler, etwa *\*Docteur* anstatt *Doktor*) außer Acht gelassen werden, da sie die Kommunikation nicht oder zumindest nicht in hohem Maße zu erschweren vermögen.

Die Probanden, deren gesprochene und geschriebene Texte analysiert werden, sind zwischen 18 und 45 Jahre alt und haben Deutsch in einem dreimonatigen Intensivkurs mit 360 Unterrichtsstunden am Fremdsprachenzentrum des Instituts für ausländische Studierende in Sofia gelernt<sup>1</sup>.

Die Analyse basiert auf einem Korpus von etwa 700 Fehlern und erfaßt die produktiven Zieltätigkeiten Schreiben und Sprechen.

Alle Deutschlernenden haben das Gymnasium oder eine Hochschule beendet, wo sie mindestens zwei Fremdsprachen gelernt haben. Meist handelt es sich dabei

um die Sprachenkombinationen Englisch-Russisch, Französisch-Russisch oder Deutsch-Russisch. Folglich hatten die Lernenden schon die Möglichkeit, sich vom Vorhandensein internationaler Lexeme nicht nur in der eigenen, sondern auch in (mindestens) einer anderen Fremdsprache zu überzeugen.

### 2. Fehlerklassifizierung

Die Fehler können nach verschiedenen Gesichtspunkten klassifiziert werden, z. B. nach der Häufigkeit ihres Auftretens, nach ihrer Akzeptabilität, nach linguistischen oder psycholinguistischen Kriterien (Grozewa 1987/1988: 99).

Im vorliegenden Beitrag betrachte ich sie zunächst aus linguistischer Sicht und gehe anschließend auf einige psycholinguistische Ursachen für ihre Entstehung ein.

#### 2.1 Fehlerklassifizierung aus linguistischer Sicht

Nach dem Äquivalenzgrad zwischen dem falsch gebrauchten und dem jeweiligen richtigen Wort lassen sich vier Fehlergruppen unterscheiden: semantische Nulläquivalenz, partielle Äquivalenz, stilistisch-pragmatische Fehler und Fehler in der lexikalischen Kompatibilität der Lexeme.

##### 2.1.1 Nulläquivalenz

Hier handelt es sich um Fehlleistungen, die den Inhalt der Aussage völlig verunklaren, z. B.:

*\*Ich wohne in einem ruhigen Quartal.* (bulgarisch *kvarta* = ›Stadtteil, Wohnviertel‹)

*\*Sie müssen auf den roten Bouton drücken.* (bulgarisch *buton* = ›Taste, Druckknopf‹)

Bei diesen Wortpaaren haben sich die zwei Lexeme so stark von der ursprüng-

1 Dort können bulgarische Erwachsene, denen ein Auslandsaufenthalt bevorsteht, eine Reihe von Fremdsprachen in Intensivkursen erlernen.

lichen etymologischen Quellenform entfernt, daß die semantische Komponentenanalyse das Vorhandensein lediglich allgemeinerer Seme nachweisen kann (bei Bouton – buton – <+ KONKRET>, <+ RUND>, <- GROSS>; bei Quartal – kvartal – <+ TEIL VON ETWAS>). Die beiden Lexeme gehören in der Gegenwartssprache unterschiedlichen Wortfeldern an.

### 2.1.2 Partielle Äquivalenz

In diese Gruppe lassen sich zwei Fehlerarten vereinen, je nachdem, in welcher Hinsicht partielle Äquivalenz zwischen den Einheiten beider Sprachen besteht: innerhalb eines Semems oder innerhalb des ganzen Lexems. Im ersten Fall haben das deutsche und das bulgarische Lexem mehrere deckungsgleiche semantische Komponenten, aber gleichzeitig sind wichtige differentielle Komponenten ihrer Bedeutungen unterschiedlich, z. B.

*\*Ich habe einen **Keks** gebacken* (>Kuchen<) – im Bulgarischen bedeutet *keks* ›Napf, Sandkuchen<.

Im zweiten Fall haben die Lexeme sowohl gemeinsame als auch abweichende Seme, vgl.

*\*Ein Herr in einem grauen **Kostüm** hat nach dir gefragt* (>Anzug<) – das Lexem *kostjum* kann sich im Unterschied zu deutsch *Kostüm* sowohl auf Herren- als auch auf Damenbekleidung beziehen.

In diesen Beispielen wird die Kommunikation trotz abweichender Bedeutungen nicht erschwert, da sich die Wortpaare *Keks* – *keks* und *Kostüm* – *kostjum* auf ähnliche Denotate beziehen und in beiden Sprachen zum gleichen Wortfeld gehören. Immerhin liegt hier falsche Wiedergabe der Ausgangsinformation und folglich inkorrekt Sprachgebrauch vor.

Eine Übertragung von Bedeutungen eines polysemen Lexems auf sein formähnliches Gegenstück ist z. B. im Satz

*\*Ins Schlafzimmer stellen wir die **Gardero-be** zu finden.* Beim Lexempaar *Gardero-be* – *garderob* existieren zwei gleiche Seme – »(gesamte) Oberbekleidung, die jemand besitzt« und »abgeteilter Raum im Theater, Museum o. ä. für die Mäntel der Besucher« (Duden 1989). Daneben hat bulgarisch *garderob* eine weitere Bedeutung, die im Deutschen durch das Lexem *Kleiderschrank* wiedergegeben wird.

### 2.1.3 Stilistisch-pragmatische Fehler

Sehr oft verletzen die falsch gebrauchten Lexeme nicht die Semantik des deutschen Lexems, sondern seine stilistische und/oder pragmatische Markierung. So z. B. ist das Wort *Billet* im Satz *\*Wir müssen noch **Billette** für den Zug kaufen* (>Fahrkarten<) fehl am Platz, wenn es auf deutsche Verhältnisse bezogen wird, da es in Deutschland als veraltet bzw. regional markiert gilt. Dagegen wäre *Billet* in der Kommunikation mit Schweizern durchaus richtig, da dies dort die übliche Bezeichnung ist.

Die Beispiele aus meinem Korpus zeigen, daß folgende Parameter der Lexeme nicht beachtet werden können:

- Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Stilschichten
- unterschiedlicher zeitlich-historischer Bezug
- Zugehörigkeit zu bestimmten Gebrauchssphären
- regionale Differenzierung in Bedeutung oder Gebrauch.

Bei der Zugehörigkeit der Lexeme zu unterschiedlichen Stilschichten handelt es sich um Markierungen der Lexeme, die »im Kompetenzlexikon des Sprechers als Regeln registriert sind und seine kommunikative Kompetenz ausmachen« (Rossipal 1973: 14). Das ist z. B. im Satz *\*Ich kaufte meiner Freundin ein **Bukett*** der Fall, da bulgarisch *buket* neutral ist und folglich die richtige Entsprechung nicht

das als gehoben markierte Wort *Bukett*, sondern *Blumenstrauß* wäre.

In anderen Fällen wurden wieder unter dem Einfluß der Muttersprache Internationalismen auf das Deutsche übertragen, die dort als veraltet bzw. veraltet markiert sind, z. B. *\*Wo kann ich meine Bagage lassen?* (▷Gepäck◁) oder *\*In dem Coupé waren 4 Personen* (▷Abteil◁). Hier haben die Einheiten der beiden Sprachen einen unterschiedlichen zeitlich-historischen Bezug; im Bulgarischen sind sie neutral, im Deutschen dagegen veraltet. In meinem Korpus gibt es vereinzelte Beispiele für Fehler, bei denen die Zugehörigkeit des jeweiligen Internationalismus im Deutschen zu einer begrenzten Gebrauchssphäre und somit seine Markiertheit als Terminus nicht beachtet wurde: *\*Ich brauche eine Vakzination* (▷Impfung◁, bulgarisch *vaksinacija* ist neutral). Zahlreiche Fehler betreffen die Verletzung der regionalen Markiertheit der deutschen Lexeme, z. B. *\*Ich bin Advokat von Beruf* (▷Rechtsanwalt◁) und *\*Auf welchem Perron fährt der Zug nach Berlin?* (▷Bahnsteig◁).

#### 2.1.4 Fehler in der lexikalischen Kompatibilität der Lexeme

Die lexikalische Kompatibilität besteht in der Fähigkeit eines Lexems in einer Bedeutung, sich syntaktisch mit bestimmten anderen Wörtern zu verbinden. Hier kommt die Sprachtradition zur Geltung, da nicht alle potentiellen, sondern nur einige Wortkombinationen tatsächlich im Sprachgebrauch realisiert werden. Deshalb kommen manche Unterschiede zwischen den formähnlichen Wortpaaren erst auf der syntagmatischen Ebene zum Vorschein (Dentschewa/Kilewa 1994: 112).

Ein Beispiel für die Verletzung der lexikalischen Kompatibilität deutscher Wörter ist im Satz *\*Kennen Sie seinen Postkode?* zu finden, da die Lexeme *kod* – *Kode* zwar

semantisch gleich sind, doch das bulgarische Syntagma *postenski kod* im Deutschen nicht *Postkode*, sondern *Postleitzahl* als Entsprechung hat.

### 3. Klassifizierung nach Fehlerursachen

In Anlehnung an Selinkers (1972: 209ff.) Einteilung der Prozesse in der Interlanguage sind die registrierten Fehler auf folgende Ursachen zurückzuführen, die manchmal miteinander kombiniert wirken: Interferenz, Übergeneralisierung, Lernstrategien, Kommunikationsstrategien, Unterrichtsspezifik.

#### 3.1 Interferenz

Die Interferenzfehler beim Internationalismen-Gebrauch können sowohl durch die Muttersprache als auch durch eine andere vorher erlernte Fremdsprache bedingt sein. Allerdings betreffen im letzten Fall 96% der Fehler lediglich die Form der deutschen Lexeme, z. B.: *\*Conference* aus englisch *conference*, *\*Professeur* aus französisch *professeur*. Vereinzelt, die inhaltliche Seite deutscher Lexeme verletzende Fehler, die nachweislich durch die Interferenz aus dem Englischen bedingt sind, begegneten bei Personen mit sehr guten Englischkenntnissen, z. B. in den Sätzen *\*Ich bin Konduktor* (▷Dirigent◁, bulgarisch auch *dirigent*) oder *\*Wir müssen für die Prüfung studieren* (▷lernen◁, bulgarisch *uca*).

Dagegen ist die Interferenz aus der Muttersprache die stärkste Fehlerquelle, die in der gesamten Unterrichtsperiode wirksam ist.

#### 3.2 Übergeneralisierung

Nachdem die Teilnehmer Einsicht in die Regeln oder Strukturen der deutschen Sprache bekommen, versuchen sie, diese so oft wie möglich anzuwenden, um ihren mangelhaften Wortschatz durch selbstgebildete Lexeme zu kompensieren. So wurde das Wort, *\*Kanzelarium* in

dem Satz *\*Wo ist das Kanzelarium?* (›Kanzlei‹, ›Büro‹) in Anlehnung an die deutschen Substantive auf *-arium* durch Übergeneralisierung des ihnen zugrunde liegenden Wortbildungsmodells geprägt.

Auch die Semantik von Lexemen wird einer Übergeneralisierung unterzogen, was bei polysemen Wortpaaren oft vorkommt, die sowohl gleiche als auch abweichende Bedeutungen besitzen. In solchen Fällen können alle Sememe des muttersprachlichen Lexems auf sein formähnliches Äquivalent übertragen werden, wie der unter 2.1.2 zitierte Fehler in dem Satz *\*Ins Schlafzimmer stellen wir die Garderobe* (›Kleiderschrank‹) deutlich macht.

### 3.3 Lernstrategien

Die Anwendung bestimmter Lernstrategien ist nicht direkt beobachtbar und bedarf daher zusätzlicher Erfragung. Nach Aussagen von KursteilnehmerInnen möchten sie sich oft die Anstrengung zum Lernen neuer Wörter ersparen und konzentrieren sich deshalb auf das Behalten von Hyperonymen bzw. sinnverwandten Wörtern, die in zahlreichen Kommunikationssituationen eingesetzt werden können, z. B. das Verb *reparieren*, das auch in Fällen wie *\*Haben Sie das Diktat schon repariert?* (›korrigieren‹) oder *\*Ich muß den Zahn reparieren* (›eine Füllung machen‹) gebraucht wurde.

### 3.4 Kommunikationsstrategien

Der Internationalismen-Gebrauch selbst kann als eine Kommunikationsstrategie angesehen werden, insbesondere wenn das fremdsprachige Wort von vornherein nicht bekannt ist. Hierbei handelt es sich um eine Leistungsstrategie, mit der die Kommunikation aufrechterhalten wird. Es ist zu beobachten, daß mehrsprachige Personen, die internationalen Lexemen auch in anderen Fremdsprachen begeg-

net sind, öfter zu ihrem Gebrauch neigen.

### 3.5 Unterrichtsspezifik

Es können Unzulänglichkeiten des Unterrichts selbst (Lehrmethoden, -mittel, -bücher usw.) sein, die die Lernenden zu Fehlern verleiten. So z. B. führt der intensive Internationalismen-Einsatz seitens der LehrerInnen bei Semantisierung neuer Wörter zur Gleichsetzung aller Bedeutungen und stilistischer Nuancen des muttersprachlichen und fremden Wortes. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß auch die Wahl eines Grundstufenlehrwerks überraschenderweise den Internationalismen-Gebrauch der Lernenden mitbestimmen kann. So z. B. neigen Gruppen, die nach dem Lehrbuch *Deutsch für Bulgaren* (Grozewa et al. 1992) unterrichtet werden, zum intensiveren Einsatz von internationalen Lexemen. Die Zahl der lexikalischen Einheiten in dem genannten Lehrwerk ist im Vergleich zu deutschen Lehrwerken wesentlich kleiner. Offensichtlich spüren die Lernenden den Mangel an Wortschatz und versuchen ihn zu kompensieren, indem sie gern zu Internationalismen greifen.

### 4. Evaluierung

Dieser Beitrag hat versucht, die Relevanz der Erscheinung »falsche Freunde des Übersetzers« nicht nur für die Praxis der Übersetzung, sondern auch für den Deutschunterricht nachzuweisen. Für die Lehrplanung und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien sind solche Analysen von großer Bedeutung, wenn ihre Ergebnisse berücksichtigt werden.

Es lassen sich folgende Beobachtungen zusammenfassen, die den fehlerhaften Internationalismen-Gebrauch bulgarischer Deutschlerner betreffen:

- Etwa 62% aller analysierten Fehlleistungen verletzen die inhaltliche Seite,

35% die stilistisch-pragmatischen Parameter und 3% die lexikalische Kompatibilität der deutschen Internationalismen.

- Bei 7% der Fehler besteht Nulläquivalenz zwischen falsch gebrauchtem und richtigem Wort und bei 55% partielle Äquivalenz. Und trotzdem ist zu beobachten, daß die Fehler, die den Sinn der Äußerung völlig entstellen, sehr frequent sind, weil die jeweiligen bulgarischen Lexeme zum Grundwortschatz gehören, (vgl. *buton, konkurs, magazin*).
- Der große Anteil der Fehler, die die stilistisch-pragmatischen Parameter der Lexeme verletzen, ist auf die diesbezüglichen Unterschiede zwischen beiden Sprachen zurückzuführen. Zum einen sind die Internationalismen im Bulgarischen besser assimiliert, weshalb sie öfter stilistisch neutral sind, und zum anderen weist das Deutsche mehrere Standardnormen auf, die sich gerade im Subsystem der Internationalismen unterscheiden.
- Der überwiegende Teil aller Fehler ist auf die Interferenz aus der Muttersprache zurückzuführen. Das betrifft nicht nur die Lernenden, deren Fremdsprachenkenntnisse gering waren, sondern auch die Personen mit sehr guter Beherrschung der englischen oder französischen Sprache. Auch bei solchen Lernenden ist das Bulgarische als Hauptquelle der Fehler zu nennen. Folglich muß nicht auf die Ausklammerung der Muttersprache aus dem Unterricht, sondern eher auf ihre angemessene Integrierung in das Unter-

richtsgeschehen hingearbeitet werden, u. a. durch explizite Vergleiche von Bedeutung und Gebrauch formähnlicher lexikalischer Einheiten.

### Literatur

- Akulenko, Valerij Viktorovic: *Internacionalizacija slovnogo sostava jazyka*. Har'kov 1972.
- Braun, Peter: »Internationalismen – gleiche Wortschätze in europäischen Sprachen«. In: Braun, Peter; Schaefer, Burkhard; Volmert, Johannes (Hrsg.): *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie*. Tübingen: Niemeyer, 1990, 13–33.
- Dentschewa, Emilia; Kilewa, Renata: »Zur Lösung konzeptueller Probleme eines Wörterbuchs der ›Falschen Freunde‹ (Bulgarisch-Deutsch)«. In: *Germanistisches Jahrbuch. Schriften bulgarischer und deutscher Germanisten*. Sofia: Universitätsverlag »St. Kliment Ohridski«, 1994, 109–116.
- Grozewa, Maria: »Über die kontrastive Linguistik und die Effektivität des Fremdsprachenunterrichts«. In: *Germanistisches Jahrbuch der Volksrepublik Bulgarien*. Sofia 1987/1988, 96–104.
- Grozewa, Maria; Stankulowa, Krystina; Toschewa, Maria; Angelowa, Krassimira; Boshaschka, Anastassija: *Deutsch für Bulgaren*. Sofia 1992.
- Rosshipal, Hans: »Konnotationsbereiche, Stiloppositionen und die sogenannten ›Sprachen in der Sprache‹«. In: *Germanistische Linguistik*. Marburg/Lahn 1973/4.
- Selinker, Larry: »Interlanguage«. In: *International Review of Applied Linguistics* X, 3 (1972), 209–231.
- Topalova, Antoanita: »Käm leksikalnija komponent na bälgarskija nemski mezdinen ezik«. In: *Cuzdoezikovo obucenie* 1–2 (1997), Sofia, 28–33.

## Aus der Arbeit des FaDaF

### Rechenschaftsbericht des Vorstandes des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) für das Geschäftsjahr 1996/97

(Bernd Wintermann, München, Vorsitzender des FaDaF)

Auf der Mitgliederversammlung des Fachverbands im Rahmen der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache in Mainz am 23. Mai 1997 gab der Vorsitzende – Dr. Bernd Wintermann, München – einen Rechenschaftsbericht, aus dem wir im folgenden die wichtigsten inhaltlichen Teile abdrucken. Der vollständige Bericht kann über die Geschäftsstelle des FaDaF – Hüfferstr. 27, 48149 Münster, Tel. 02351/833 2045 – angefordert werden.

#### Geschäftsstelle

In der Geschäftsstelle arbeiten eine hauptamtliche Mitarbeiterin, Birgitta Moll, mit 19 Stunden pro Woche und zwei ehrenamtliche Mitarbeiter, Brigitte Krefting und Winfried Welter. Folgende Aufgaben sind zu bewältigen:

- Posteingang (durchschnittlich 5 Schreiben pro Tag)  
Telefonanrufe/E-mails (durchschnittl. 6 pro Tag)
- Mitgliederbetreuung (Korrespondenz, 110 Aufnahmen und Abmeldungen, Pflege der Mitgliedskartei)
- komplette Buchhaltung, Abwicklung des Zahlungsverkehrs, Mahnaktionen
- Produktion und Versand von 4 Ausgaben von *fadaf-aktuell*
- Rundschreiben an verschiedene Mitgliedsgruppen

- organisatorische Vorbereitung der Jahrestagung (Plakate, Einladungen, Programme, Broschüren, Mitgliederversammlung)
- Erstellung und Versand der Vorstandsprotokolle

An der Präsentation des FaDaF im *Internet* wird weiter gearbeitet. Bisher ist eine »Begrüßungsseite« fertiggestellt, die unter der Adresse: <http://www.buene.muenster.de/fadaf> aufgerufen werden kann.

#### Publikationen

1. *fadaf-aktuell*: Im Berichtszeitraum erschienen 3 Ausgaben, die bei den Mitgliedern auf ein reges Echo stießen.
2. Die gemeinsam mit dem DAAD herausgegebene Informationsbroschüre zur *Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang* ist nunmehr endlich erschienen und hier auf der Tagung erhältlich. Weitere Exemplare können beim DAAD angefordert werden.
3. Die Neuauflage der Broschüre *Deutsch als Fremdsprache an außeruniversitären Institutionen in Deutschland* ist im November 1996 erschienen und kann über den DAAD bezogen werden.
4. *Info DaF*: Der 23. Jahrgang der Zeitschrift *Info DaF* (1996) und die ersten drei Hefte für 1997 sind rechtzeitig geplant und erstellt worden. Die Absprachen in der Redaktionsgruppe (Buscha, Ehnert, Neubauer, Neuf-Münkel, Roggensch, Wolff sowie Müller-Küppers und Bharti-Küppers für die *Kommentierte Auswahlbibliographie*) erfolgte wie in den vergangenen Jahren schriftlich und telefonisch. Im Rahmen der Jahrestagung findet wieder eine Redaktionsbesprechung statt. Die Zusammenarbeit mit dem iudicium-Ver-

lag gestaltet sich weiterhin ausgesprochen positiv, auch wenn eine Erhöhung der Abonnementspreise für den Jahrgang 1997 unausweichlich war. Der Rabatt für FaDaF-Mitglieder beträgt nach wie vor DM 13.

5. In der Reihe »Materialien Deutsch als Fremdsprache« (MatDaF) erschienen im Berichtszeitraum die Hefte

43: Armin Wolff; Walter Schleyer (Hrsg.): *Fach- und Sprachunterricht*. Beiträge der 22. Jahrestagung Aachen 1994,

45: Konrad Ehlich (Hrsg.): *DaF in Lehre und Forschung*. Berichte über Forschungsarbeiten,

46: Armin Wolff; Gisela Tütken; Horst Liedtke (Hrsg.): *Gedächtnis und Sprachlernen; Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen; Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa; Eine deutsche Literatur – AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*. Beiträge der 24. Jahrestagung Göttingen 1996 (befindet sich in der Herstellung),

44: Armin Wolff; Dagmar Blei (Hrsg.): *DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF!* Beiträge der 23. Jahrestagung Dresden 1995 (geht im Juli 1997 in Druck).

## **Zusammenarbeit mit anderen Institutionen**

### **1. Mitgliedschaft im Internationalen Deutschlehrerverband**

Die Mitgliedschaft des FaDaF im IDV zeigt erst ganz allmählich erste Ergebnisse. So wird der FaDaF mit zwei Beiträgen auf der XI. Internationalen Deutschlehrertagung in Amsterdam präsent sein, und zwar mit einer Informationsveranstaltung zur DSH und – gemeinsam mit der Fachgruppe DaF im Fachverband moderne Fremdsprachen (fmf) – mit einer Posterpräsentation zu Fortbildungsangeboten. Im Juni 1998 wird der FaDaF für den IDV ein Fachsprachensymposium zum The-

ma »Erstellung von Unterrichtsmaterialien und Lehrwerken für den fachbezogenen studienbegleitenden Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht« veranstalten. Ausrichter ist die Technische Universität Chemnitz/Zwickau. Mit der Vorbereitung ist insbesondere das Beiratsmitglied Dr. Sabine Fiß betraut.

Der FaDaF hat – vermittelt durch Vorstandsmitglied Brigitte Krefting – für den Deutschlehrerverband *Armeniens* die Patenschaft übernommen. Er zahlt für die armenischen Kolleginnen und Kollegen den Mitgliedsbeitrag für den IDV. Die Mitgliedschaft ist für den armenischen Verband einerseits unbedingt notwendig, um den Anschluß an die internationale didaktische Diskussion nicht zu verlieren, andererseits sind für ihn die IDV-Beiträge unerschwinglich hoch. Der FaDaF möchte den armenischen Kolleginnen und Kollegen auch in den kommenden Jahren diese Solidarität bezeugen und bittet daher sehr herzlich um Spenden für diese Patenschaft.

2. Im Rahmen eines EU-Projekts war der Fachverband über mehrere Jahre im »*European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages*« (ECL) vertreten. Das Konsortium hält nach einheitlichen Kriterien Sprachprüfungen in 8 europäischen Sprachen ab und stellt darüber Zertifikate aus. Nach Beendigung der Pilotphase hat der Vorstand noch einmal eingehend über die weitere Mitarbeit in dem Konsortium beraten. Er ist dabei zu der Ansicht gekommen, daß die weitere Mitarbeit zu viele Kräfte binden würde und sich zudem nicht mit den übrigen Aktivitäten des Verbands im Bereich Sprachprüfungen vertrüge. Er hat daher die Beteiligung am ECL im Herbst 1996 beendet. Dessenungeachtet dankt der Vorstand Frau Elvira Gehrke, Düsseldorf, sehr herzlich für die in diesem Zusammenhang geleistete engagierte und kompetente Arbeit.



3. Die Zusammenarbeit mit der *Fachgruppe DaF im Fachverband moderne Fremdsprachen* wird kontinuierlich weiterentwickelt. Arbeitsvorhaben werden abgesprochen, FaDaF-Vorstandsmitglieder nehmen an den Mitgliedsversammlungen der Fachgruppe teil; der zweite Vorsitzende der Fachgruppe, Dr. Roland Goll, ist ständiger Gast bei den FaDaF-Vorstandssitzungen.

4. Auf der Jahrestagung der *Gesellschaft für angewandte Linguistik (GAL)* im September in Bielefeld wird der Fachverband wieder mit einem workshop vertreten sein. Auf dem von Rolf Ehnert moderierten workshop werden referieren: Professor Erwin Tschirner/Iowa, Dr. Gabriele Graefen/München, Claudia Hilker/Bielefeld.

### **Arbeitsschwerpunkte des Vorstands**

Neben der Vorbereitung und Organisation der Mainzer Jahrestagung, die einen Großteil der Arbeitskapazität beansprucht hat, hat sich der Vorstand im Berichtszeitraum v. a. mit den folgenden Themenbereichen beschäftigt:

1. Mittelfristige Planung der thematischen Arbeit
2. Umsetzung der DSH-Rahmenordnung in die Prüfungspraxis
3. Deutsch als Fremdsprache und die Attraktivität des Studienstandorts Deutschland
4. Berufsprofile und berufliche Aussichten im Bereich DaF

#### **1. Mittelfristige thematische Arbeit: Fach- und Jahrestagungen, ständige AGs Vorstand/Beirat zur thematischen Planung**

Die bereits im Rechenschaftsbericht 1996 erwähnten ständigen Arbeitsgruppen haben sich wie folgt konstituiert:

- *Wissenschafts- und Fachsprache:*  
Beirat: Ehlich, Fiß, Eggers, Wolff  
Vorstand: Braun
- *Zweitsprachenerwerb:*  
Beirat: Götze  
Vorstand: Welter

- *Methodik/Didaktik:*  
Beirat: Eggers, Neuf  
Vorstand: Königs, Stöver-Blahak
- *Medien:*  
Beirat: Ehnert  
Vorstand: Vorderwülbecke
- *Lehreraus- und -fortbildung:*  
Beirat: Paleit  
Vorstand: Krefting
- *Qualitätssicherung:*  
Beirat: Ehlich  
Vorstand: Albers
- *Literatur, Landeskunde:*  
Beirat: Wolff  
Vorstand: Schreiber

Von der Einrichtung dieser Arbeitsgruppen erhofft sich der Vorstand eine kontinuierlichere und konsistentere Planung der thematischen Arbeit für Jahrestagungen, Fachtagungen und Publikationen. Erste Ergebnisse – insbesondere zur Fachsprache und zum Zweitsprachenerwerb – liegen bereits vor.

Für Hinweise und Anregungen aus der Mitgliedschaft sind alle Genannten jederzeit dankbar.

#### **2. Umsetzung der Rahmenordnung für die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber (DSH)**

Auch wenn die Rahmenordnung ein Jahr nach ihrem Inkrafttreten vielerorts noch nicht in örtliche Prüfungsordnungen umgesetzt ist, bemüht sich der Vorstand darum, über die in der Rahmenordnung getroffenen Regelungen hinaus auch zu einer möglichst einheitlichen und sachangemessenen Prüfungspraxis beizutragen. Diesem Ziel diene insbesondere die Fachtagung »Umsetzung der neuen DSH-Ordnung in die Prüfungspraxis« vom 28.–30.11.1996 in Regensburg. Die Ergebnisse dieser Tagung sind in *fadaf-aktuell* 4/1996 dokumentiert. Zusätzliche Exemplare dieses Hefts können in der Geschäftsstelle angefordert werden. Eine

Folgetagung ist für den Herbst 1997 geplant. Sie steht auch denjenigen offen, die nicht selbst mit der Abhaltung der Prüfung befaßt sind aber in Kursen auf die DSH vorbereiten, und wird wiederum in Regensburg stattfinden. Allerdings *nicht*, wie im *fadaf-aktuell* 1/1997 angegeben, vom 5. bis zum 7. Juni, sondern *vom 2. bis zum 4. Oktober 1997*. Nähere Auskünfte erteilt Dr. Armin Wolff, Lehrgebiet DaF der Universität Regensburg. Für den Abdruck des falschen Datums und die daraus resultierende Verwirrung bittet der Vorstand um Entschuldigung.

Zur Information von Interessentinnen/Interessenten wie auch von Unterrichtenden haben DAAD und FaDaF die bereits unter Punkt 2 (Publikationen) erwähnte *Informationsbroschüre zur DSH* herausgegeben.

Der besseren Information und der Transparenz, was die Prüfungsanforderungen und die Prüfungsorganisation der DSH wie auch der als Befreiungsgrund anerkannten anderen Prüfungen betrifft, dient die von der HRK einberufene *Expertenrunde zu Prüfungsfragen*. Dieser Expertenrunde gehören an: Dr. Sybille Bolton für das Goethe-Institut, Diethelm Kaminski für den Zentralen Ausschuß für das Sprachdiplom der KMK, Harald Klingel für die Studienkollegs und Dr. Armin Wolff für die Lehrgebiete DaF der Universitäten und für den FaDaF. Die Runde hat inzwischen dreimal getagt und eine vergleichende Übersicht über die verschiedenen Prüfungen erarbeitet, die als Heft 1/1997 der Zeitschrift *Begegnung* Mitte Juli/August 1997 erscheinen wird. Ergänzend ist die Produktion einer Video-Kassette zu den Prüfungen geplant.

### 3. *Deutsch als Fremdsprache und die Attraktivität des Studienstandorts Deutschland*

Diese Thematik hat den Vorstand nicht nur bei der Vorbereitung des entsprechenden Themenschwerpunkts für die Jahrestagung intensiv beschäftigt.

Der Vorstand hat in Schreiben und in Gesprächen – insbesondere mit dem Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, Herrn Dr. Bertram, am 27.1.1997 und mit dem Generalsekretär des DAAD, Herrn Dr. Bode, am 22.4.1997 – seine Ansichten zu dieser Thematik verdeutlicht. Er bezog sich dabei auf

- die Vorlage der Interministeriellen Arbeitsgruppe (IMA) unter Federführung des BMBFT vom 14.3.
- die Regierungserklärung der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik vom 13.6.1996
- die Plenarempfehlung der HRK »Attraktivität durch internationale Kompatibilität« vom 19.6.1996
- das Aktionsprogramm des DAAD zur Förderung des Studiums von Ausländern an deutschen Hochschulen vom 14.1.1997.

Da im Verlauf der Jahrestagung alle Aspekte ausführlich zur Sprache kommen, hier nur thesenartig zusammengefaßt die Stellungnahme des derzeitigen FaDaF-Vorstands:

- Der Vorstand beschäftigt sich mit dieser Frage nicht unter standespolitischen Aspekten – Sicherung von Arbeitsplätzen –, sondern im Hinblick auf die notwendige weitere Internationalisierung der Hochschulen.
- Der Vorstand begrüßt alle Aktivitäten zur Förderung des Ausländerstudiums und zur Förderung der Attraktivität eines Studiums in Deutschland, insofern sie auf den Abbau bürokratischer und ausländerrechtlicher Hemmnisse, auf die wechselseitige internationale Anerkennung von Studienleistungen und auf die Verbesserung der Betreuung vor und während des Studiums gerichtet sind. Auch eine flexible Handhabung der Immatrikulationsregelungen wird befürwortet, sofern die sprachliche Vorbereitung und Begleitung dadurch nicht beeinträchtigt wird.

- Der Vorstand ist *nicht* der Meinung, daß die sog. Sprachbarriere, die Notwendigkeit Deutsch zu lernen, eine gravierende Ursache für das nachlassende Interesse an einem Studium in Deutschland darstellt. Auch in den »goldenen Zeiten des Ausländerstudiums« haben sich die Studierenden bereitwillig der Mühe unterzogen, Deutsch zu lernen, und waren stolz darauf, diese Sprache zu beherrschen. Insofern hat es der Vorstand bedauert, daß dieser Aspekt in ersten Pressereaktionen auf das DAAD-Aktionsprogramm eine so große Rolle gespielt hat, wie es umgekehrt zu begrüßen ist, daß er in jüngeren Presseberichten wieder in den Hintergrund tritt.
- Der Vorstand ist mit dem DAAD der Meinung, daß die sprachliche Vorbereitung intensiviert werden muß und möglichst hochschulnah, in enger Kooperation zwischen Lehrgebieten, Studienkollegs und Fachbereichen der Hochschulen stattfinden soll. Diesem Zweck dient auch die Umfrage zu den studienvorbereitenden Deutschkursen an den Hochschulen, die kurz vor dieser Jahrestagung von DAAD und FaDaF gemeinsam gestartet wurde. Der Vorstand bittet alle Lehrgebiete, die den Fragebogen noch nicht zurückgeschickt haben, dies noch nachzuholen. (Da von den Studienkollegs bereits umfangreiches statistisches Material vorliegt, brauchten die Kollegs in diese Umfrageaktion nicht mit einbezogen zu werden).
- Der Vorstand ist *nicht* der Meinung, daß - wie es in Stellungnahmen der Kultusministerkonferenz heißt - »die nötigen Sprachkenntnisse bereits im Heimatland erworben werden [sollen] und nicht erst in Deutschland«. Deutschland wäre damit das einzige Land, in dem die Meinung vertreten wird, eine Fremdsprache lernt man besser im Heimatland als im Zielsprachenland. Mit dieser Einstellung hilft man den Studienbewerberinnen und -bewerbern nicht, und so läßt sich aus diesen Bestrebungen auch keinerlei Hoffnung auf zunehmende Attraktivität ableiten. Diese Auffassung verkürzt zudem den Sprachlernprozeß auf den reinen Kenntniserwerb und unterschlägt die Orientierungs- und Begleitungsfunktion der studienvorbereitenden Veranstaltungen. Wenn gerade die fehlende Betreuung als Ursache für die nachlassende Attraktivität ausgemacht wird, hat es wenig Sinn, gerade diejenigen Einrichtungen zu schwächen, die sich dieser Aufgabe in besonderer Weise widmen. Viele ausländische Studierende kommen zudem gerade mit dem Vorsatz nach Deutschland, hier ihre Deutschkenntnisse zu vertiefen.
- Der Vorstand ist daher umgekehrt ganz sicher: Eine Hochschule wird nur dann für ausländische Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler und Studierende attraktiv bleiben oder wieder attraktiv werden, wenn sie ein attraktives Angebot zum Deutschlernen vorzuweisen hat.
- Unter diesen Vorzeichen beteiligt sich der Vorstand mit kritischem Interesse an den vom DAAD initiierten Gesprächen über die Einführung eines »Test-daf« - eines weltweit durchzuführenden standardisierten Sprachtests nach dem Vorbild z. B. des amerikanischen TOEFL, für den eine eigene Struktur aufgebaut werden soll. Eine erste Gesprächsrunde dazu ist für den 24.5.1997 angesetzt. Der Vorstand wird die Mitgliedschaft über den Fortgang dieser Gespräche kontinuierlich unterrichten.
- Da zur Frage der sprachlichen Vorbereitung ausländischer Studierender nur wenig statistische Daten vorliegen, wurden auf Vorschlag des FaDaF in

den Fragebogen zur 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks erstmals auch Fragen zur sprachlichen Vorbereitung und Begleitung ausländischer Studierender aufgenommen. In einem Gespräch mit den Mitarbeitern des Hochschul-Informationssystems (HIS), das diese Erhebungen durchführt, soll erörtert werden, wie sich der Zusammenhang zwischen sprachlicher Vorbereitung und Studienerfolg detaillierter ermitteln läßt. Dieses Gespräch wird im Juni 1997 stattfinden.

#### *4. Berufsprofile und berufliche Aussichten im Bereich Deutsch als Fremdsprache*

Der Vorstand mißt diesem Bereich große Bedeutung zu und setzt sich im Rahmen seiner Möglichkeit unter dem Stichwort »Professionalisierung« für die Verbesserung der Ausbildungs-, Arbeits- und Anstellungsbedingungen der im Bereich DaF Tätigen ein.

*Ausbildung:* Der Vorstand bereitet ein Symposium mit den für die Studiengänge Deutsch als Fremdsprache verantwortlichen Hochschullehrerinnen und -lehrer vor, auf dem insbesondere die Ausbildungsprofile dieser Studiengänge thematisiert werden sollen. Das Symposium wird vom 9. bis zum 11. Oktober 1997 in Leipzig stattfinden.

*Arbeits- und Anstellungsbedingungen:* Im Vordergrund stand für den Vorstand das Bemühen, eine Änderung in der Entsendepraxis des Bundesverwaltungsamtes und der Bundesländer zu erreichen, was die Entsendung von Programmlehrkräften in die MOE- und GUS-Staaten betrifft. Dieser Bereich steht bisher fast ausschließlich Bewerberinnen und Bewerbern mit dem 2. Staatsexamen für den deutschen Schuldienst offen und ist damit denjenigen, die über eine Ausbildung und Unterrichtserfahrungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache verfügen, weitgehend verschlossen.

Ebenso wie die Lehrstuhlinhaber für Deutsch als Fremdsprache hält der Vorstand diesen Zustand für nicht sachgemäß und für inakzeptabel, ebenso wie die Lehrstuhlinhaber setzt sich der Vorstand für eine Änderung dieser Auswahlkriterien ein. Die intensiven Bemühungen in dieser Richtung haben bisher noch nicht viel gefruchtet, sie müssen deshalb verstärkt fortgesetzt werden.

Geplant war für die diesjährige Jahrestagung ferner auch ein Vorstoß zur Verbesserung der Situation der Lehrbeauftragten, Honorarkräfte und freien Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Der Vorstand bedauert, daß sich dieser Programmteil nicht hat realisieren lassen, hält aber die Thematik nach wie vor für außerordentlich wichtig.

#### *5. Stellenpool*

Im Stellenpool sind zur Zeit 56 Stellensuchende registriert. Neuzugänge 1996: 16; 1997: 6. Leider ist die Zahl der uns gemeldeten freien Stellen deutlich niedriger: 1996: 8; 1997: 2. Stellenangebote wurden zwischen vier- und zwanzigmal verschickt; es gibt Karteikarten, auf denen seit 1991 10 Angebote aus dem In- und Ausland vermerkt sind. (Über den Erfolg der Bewerbungen liegen uns allerdings keine Informationen vor.)

Sowohl Bewerberinnen/Bewerber als auch Anbieterinnen/Anbieter können also in diesem stellenbezogenen Informationssystem eine Chance sehen. Es wäre aber unbedingt zu wünschen, daß zu besetzende Stellen in noch größerem Maße als bisher gemeldet würden – und zwar sowohl aus dem universitären als auch aus dem außeruniversitären Bereich. Ein breiteres Angebot machte den Stellenpool für beide Seiten noch interessanter und würde die Vermittlungschancen erhöhen.

Mainz, 23. Mai 1997

## **Protokoll der Mitgliederversammlung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) im Rahmen der 25. Jahrestagung DaF**

### **Ort:**

Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Philosophicum, Hörsaal P1

### **Zeit:**

23.5.1997, 18.00–21.30 Uhr

### **Versammlungsleitung:**

Dr. Bernd Wintermann (mit Ausnahme von TOP 6)

### **Protokoll:**

Brigitte Krefting

### **Anwesende:**

89 Mitglieder und einige Gäste

Zur Mitgliederversammlung war ordnungsgemäß unter Bekanntgabe einer vorläufigen Tagesordnung mit Schreiben vom 7.2.1997 eingeladen worden.

### **Tagesordnung:**

**TOP 1:** Tätigkeitsbericht des Vorstands

**TOP 2:** Finanzbericht

**TOP 3:** Bericht der Kassenprüfung

**TOP 4:** Aussprache

**TOP 5:** Entlastung des Vorstands

**TOP 6:** Wahl des Vorstands und zweier Kassenprüfer für die Amtszeit 1997–1999

**TOP 7:** Festlegungen zur Jahrestagung 1998

**TOP 8:** Anträge der Mitgliederversammlung

### **TOP 1: Tätigkeitsbericht des Vorstands**

Der Tätigkeitsbericht lag den anwesenden Mitgliedern seit Tagungsbeginn vor. Er wird in *Info DaF* 5 (1997) abgedruckt. Der Vorsitzende des Fachverbandes, Dr. Bernd Wintermann, erläuterte den vorliegenden Tätigkeitsbericht und ging dabei auf Fragen der Anwesenden ein.

### **TOP 2: Finanzbericht**

Der Kassenbericht lag den anwesenden Mitgliedern seit Tagungsbeginn vor. Der Finanzbeauftragte Hans-Georg Albers erläuterte den Kassenbericht.

### **TOP 3: Bericht der Kassenprüfung**

Walter Schleyer gab für die Kassenprüfer (Walter Schleyer und Bruna Batistella-Allgeier) den Bericht über die vorgenommene Kassenprüfung. Die Buchführung wurde ausdrücklich als übersichtlich und im einzelnen nachvollziehbar charakterisiert. Es wurde allerdings darum gebeten, die Abrechnung für die »Materialien DaF« in Zukunft in die Gesamtabrechnung zu integrieren.

### **TOP 4: Aussprache**

Rückfragen gab es insbesondere zu den Aktivitäten des Vorstands zur Verbesserung der Situation der Lehrbeauftragten, Honorarkräfte und freien MitarbeiterInnen im Bereich DaF (Punkt 9.4. des Rechenschaftsberichts). Zur Jahrestagung wurde angemerkt, daß in den Veranstaltungen zu wenig Zeit für Diskussionen blieb; es wurden andere Zeitraster angeregt.

### **TOP 5: Entlastung des Vorstands**

Aus der Mitte der Mitgliederversammlung wurde Antrag auf Entlastung des Finanzbeauftragten und des Vorstandes für das Geschäftsjahr 1996/97 gestellt. Diesem Antrag wurde einstimmig entsprochen.

### **TOP 6: Wahl des Vorstands und zweier Kassenprüfer für die Amtszeit 1997–1999**

(Für diesen TOP übernahm Dr. Rolf Ehner die Leitung.)

Aus der Mitgliederversammlung werden folgende Personen zur Wahl für den Vorstand des FaDaF vorgeschlagen:

### **Vorschläge für die Wahl des Vorstandes 1997 bis 1999**

#### *Bereich der Lehrgebiete:*

Brigitte Krefting, Münster  
 Dr. Evelyn Müller-Küppers, Mainz  
 Prof. Dr. Frank G. Königs, Leipzig  
 Annette E. Köppel, Erlangen  
 Winfried Welter, Münster  
 Eva-Maria Willkop, Mainz  
 Dr. Bernd Wintermann, München

#### *Bereich der Studienkollegs:*

Ursula Kurtenbach, Bonn  
 Anke Stöver-Blahak, Hannover

#### *Bereich der außeruniversitären Einrichtungen:*

Hans-Georg Albers, Köln  
 Doris van de Sand, Tübingen  
 Jürgen M. Schneider, Frankfurt

Von den 89 abgegebenen Stimmen waren 86 gültig.

Die gültigen Stimmen verteilten sich auf die Kandidaten wie folgt:

Dr. Bernd Wintermann, München: 80  
 Winfried Welter, Münster: 68  
 Prof. Dr. Frank G. Königs, Leipzig: 59  
 Dr. Evelyn Müller-Küppers, Mainz: 57  
 Brigitte Krefting, Münster: 42  
 Eva-Maria Willkop, Mainz 30  
 Annette E. Köppel, Erlangen 12  
 Anke Stöver-Blahak, Hannover: 72  
 Ursula Kurtenbach, Bonn: 56  
 Hans-Georg Albers, Köln: 76  
 Doris van de Sand, Tübingen: 53  
 Jürgen M. Schneider, Frankfurt: 58

Dem FaDaF-Vorstand für die Amtszeit 1997–1999 gehören somit an: *Albers, Königs, Müller-Küppers, Stöver-Blahak, Welter, Wintermann, Kurtenbach, Schneider, van de Sand.*

Als Kassenprüfer wurden gewählt: Walter Schleyer (Aachen) und Rüdiger Schreiber (Münster).

### **TOP 7: Festlegungen zur Jahrestagung 1998**

Die Jahrestagung 1998 wird, unter Vorbehalt einer endgültigen Zusage der Verantwortlichen vor Ort, vom 4. bis 6. Juni 1998 an der Universität Jena stattfinden.

### **TOP 8: Anträge der Mitgliederversammlung**

#### *Antrag 1: AG zum Themenkomplex ECTS, Unicert und DaF*

(eingebracht vom FaDaF-Vorstand; bei 3 Enthaltungen angenommen)

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand wird beauftragt, eine Arbeitsgruppe zum Thema: ECTS, Unicert und Deutsch als Fremdsprache einzurichten.

#### *Antrag 2: Verbesserung des Ausländerstudiums*

(eingebracht vom FaDaF-Vorstand; bei 4 Enthaltungen angenommen)

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand wird beauftragt, sich gemeinsam mit dem DAAD verstärkt um die politische Durchsetzung der bekannten Forderungen zur Verbesserung des Ausländerstudiums, insbesondere im sprachlichen Bereich, zu bemühen.

#### *Antrag 3: Internet*

(eingebracht vom FaDaF-Vorstand; angenommen bei 8 Enthaltungen)

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand wird beauftragt, ein Experten- und Interessententreffen zur Repräsentation von Lehrgebieten, Studienkollegs und FaDaF im Internet zu organisieren, auf dem Empfehlungen dazu erarbeitet werden sollen.

#### *Antrag 4: Themenschwerpunkte für die Jahrestagung 1998*

4.1 Wissenschaftssprache – Fachsprache  
 eingebracht vom FaDaF-Vorstand; mehrheitlich angenommen

- »wissenschaftliche Alltagssprache« für Kurzzeitstudierende?
- Fachsprachenvermittlung bei außeruniversitären Anbietern
- Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für Studienkollegs
- studienbegleitende Sprachlehreangebote fachbezogen?
- Doppelausbildung / Zusatzstudium Deutsch als Fremdsprache für Fachlehrer

4.2 Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Praxis-Prüfstand  
eingebracht vom FaDaF-Vorstand; mehrheitlich angenommen

- Welche Vermittlungskonzepte haben den Weg in die Praxis gefunden? Aus welchen Gründen?
- Welche haben sich dort bewährt? Aus welchen Gründen?
- In welchem Umfang tragen alternative Methoden und Lernformen zur Effektivierung der Sprachvermittlung bei?
  - Lehreraus- und -fortbildung
  - Materiallage
  - Lernstile und Lerngewohnheit

4.3 Studienintegrierte Sprachqualifizierung (für Kurzzeit-/Langzeit-Studierende)

eingebracht von Dietrich Eggers; mehrheitlich angenommen  
Diesen TSP mit dem TSP Wissenschaftssprache-Fachsprache zusammenzulegen wurde mehrheitlich abgelehnt.

4.4 Landeskunde aktuell

eingebracht von Gabriele Neuf-Münkel, Rüdiger Schreiber, Armin Wolff; mehrheitlich angenommen

Im Rahmen eines solchen Themenschwerpunktes sollen möglichst die folgenden Aspekte bearbeitet werden können:

- Bestandsaufnahme zur konzeptionellen Arbeit im Teilbereich Landeskunde

- Das Deutschlandbild im Jahre 7 nach der Wiedervereinigung
- Landeskunde im deutschsprachigen Raum: D A C H
- interkulturell orientierte Landeskunde
- Landeskunde in neueren Lehrwerken
- Landeskunde in literarischen Darstellungen

4.5 Literatur im DaF-Unterricht – Vorschläge aus der Praxis  
eingebracht von Gisela Tütken

Dieses Thema als eigenständigen TSP vorzusehen wurde mehrheitlich abgelehnt.

Münster, den 25.6.1997

gez.

Brigitte Krefting; Schriftführerin

### **Vorstand des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) 1997/99**

Hans-Georg Albers  
Carl Duisberg Centren Köln  
Hansa-Ring 49-51  
D-50670 Köln  
Tel.: 0221/1626-242  
Fax: 0221/1626-256

Hans-Georg Albers  
Wiener Weg 4  
D-50858 Köln  
Tel.: 0221/486558  
- *Postadresse* -

Prof. Dr. Frank G. Königs  
Herder-Institut  
Universität Leipzig  
Lumumbastr. 2  
D-04105 Leipzig  
Tel.: 0341/973-7534  
0341/973-7570 (Sekretariat)  
Fax: 0341/973-7548  
e-mail: koenigs@rz.uni-leipzig.de

Prof. Dr. Frank G. Königs  
Flötz Finefrau 1b  
D-44866 Bochum  
Tel. und Fax: 02327/10518

Dr. Evelyn Müller-Küppers (KAB)  
Sprachlehranlage/DaF  
Universität Mainz  
Jakob-Welder-Weg 18  
D-58128 Mainz  
Tel.: 06131/39-3188  
Fax: 06131/39-2648

Dr. Evelyn Müller-Küppers  
Binger Str. 10  
D-58257 Budenheim  
Tel.: 06139/6045  
– *Postadresse* –

Jürgen M. Schneider  
Reichenberger Str. 5  
D-63500 Seligenstadt  
Tel.: 06182/924940  
Fax: 06182/924942

Anke Stöver-Blahak  
Universität Hannover  
Niedersächsisches Studienkolleg für  
ausländische Studierende  
Bismarckstr. 2  
D-30173 Hannover  
Tel.: 0511/762-8440  
Fax: 0511/762-8444

Anke Stöver-Blahak  
Am Papehof 8d  
D-30459 Hannover  
Tel.: 0511/427916  
– *Postadresse* –

Doris van de Sand  
Sprachinstitut Tübingen (S. I. T.)  
Eugenstr. 71  
D-72072 Tübingen

Doris van de Sand  
IQ Deutsch  
Kleiststr. 15

D-72072 Tübingen  
Tel.: 07071/22804 (privat: 07071/22223)  
Fax: 07071/23913  
e-mail: IQ.Deutsch@t-online.de  
– *Postadresse* –

Winfried Welter  
Lehrgebiet DaF  
Westfälische Wilhelms-  
Universität Münster  
Hüfferstr. 27  
D-48149 Münster  
Tel.: 0251/83-2108  
Fax: 0251/83-8349  
e-mail: welter@uni-muenster.de  
– *Postadresse* –

Winfried Welter  
Wörthstr. 8  
D-48151 Münster  
Tel.: 0251/794131

Dr. Bernd Wintermann  
Deutschkurse für Ausländer bei der  
Universität München  
Adelheidstr. 13 b  
D-80798 München  
Tel.: 089/271-2642 oder 089/2718054  
Fax: 089/271-1936  
e-mail: deutschkurse@extern.lrz-muen-  
chen.de  
– *Postadresse* –

Dr. Bernd Wintermann  
Antonienstr. 5  
D-80802 München  
Tel.: 089/390354

*Geschäftsführender Vorstand*  
Vorsitzender: *Dr. Bernd Wintermann*  
Stellvertreterin: *Anke Stöver-Blahak*  
Weiteres Mitglied des geschäftsführen-  
den Vorstandes: *Winfried Welter*  
Finanzbeauftragter: *Hans-Georg Albers*  
Schriftführerin: *Ursula Kurtenbach*  
Öffentlichkeitsarbeit: *Jürgen Schneider*  
Kassenprüfer: *Rüdiger Schreiber, Walter*  
*Schleyer*



*Ständige Gäste*

Für den Deutschen Akademischen Austauschdienst:

Dr. Werner Roggausch  
Deutscher Akademischer  
Austauschdienst  
Kennedyallee 50

D-53175 Bonn-Bad Godesberg

Tel.: 0228/882-358

0228/882-356 (Frau Henk)

Fax: 0228/882-442

Für das Goethe-Institut:

Dr. Roland M. Goll

Bereich 21

Goethe-Institut München

Helene-Weber-Allee 1

D-80637 München

Tel.: 089/15921-318

Fax: 089/15921-265

**Mit der Wahrnehmung spezieller Aufgaben vom Vorstand beauftragt sind:**

Prof. Dr. Joachim Buscha, Universität Leipzig:

Vertretung des Vorstandes in der Redaktion für die Zeitschrift *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)*;

Dr. Armin Wolff, Universität Regensburg  
Herausgabe der Reihe »Materialien Deutsch als Fremdsprache«

Anschrift: Universität Regensburg, Lehrgebiet DaF, Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg

**Organisatorin der Jahrestagung 1998 in Jena**

Die Tagung findet vom 4. bis 6. Juni 1998 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena statt.

Institut für Auslandsgermanistik  
Friedrich-Schiller-Universität Jena

Grieggasse 6

D-07740 Jena

Tel.: 03641/630-656

03641/630-658

Fax: 03641/630-738

**Berichte über die 25. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vom 22. bis 24. Mai 1997**

Die 25. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) fand vom 22. bis 24. Mai 1997 an der Johannes Gutenberg-Universität statt und bot drei Themenschwerpunkte in Vorträgen, Diskussionen und Berichten sowie das Forum DaF an:

**Themenschwerpunkt 1: Emotion und Kognition beim Fremdsprachenlernen – Gegensätze und Gemeinsamkeiten**

(*Frank G. Königs, Leipzig; Gabriele Neuf-Münkel, Bonn; Anke Stöver-Blahak, Hannover*)

Nachdem die Göttinger Jahrestagung 1996 sich in einem Themenschwerpunkt insbesondere mit kognitiven Aspekten der Sprachverarbeitung und des Sprachlernens auseinandergesetzt hatte, war es Ziel des diesjährigen Themenschwerpunkts, der Frage nachzugehen, in welchem Spannungsverhältnis Emotion und Kognition stehen. Dabei sollte dem Bereich der Emotion besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. In einer Reihe von Vorträgen wurde das Phänomen der Emotion beim Fremdsprachenlernen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet.

In ihrem Beitrag »*Ach, Du verstehst mich nicht!*« – *Emotionalität funktional gesehen*« setzte sich *Eva-Maria Willkop* (Mainz) mit unterschiedlichen Aspekten des psychologischen Konzepts »Emotion« auseinander. Ihre Ausführungen galten den charakteristischen Merkmalen von Emotionen, der Unterscheidung Emotion/Stimmung, den Auswirkungen von Emotion

auf Gedächtnis, Fragen der Bewältigung und des Selbstkonzepts sowie der Kulturspezifität von Emotionen und schließlich ihrer Bedeutung in Interaktionen. Aus ihren theoretischen, insbesondere psychologisch basierten Überlegungen leitete die Verfasserin abschließend einige mögliche Konsequenzen für die Behandlung und Berücksichtigung von Emotionen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht ab.

Im Vortrag von *Burkhard Tewes* (Berlin) ging es um »*Große Wörter – Kleine Wörter. Überlegungen zur Sprachauffassung im DaF-Unterricht*«. Der Referent ging von der These aus, daß der Zeichenbegriff Saussures zu eng sei, um den Sprachgebrauch angemessen zu beschreiben. Insbesondere der Aspekt der Zeitlichkeit fehle. In seinen Ausführungen verwies Tewes auf Positionen von Sprachwissenschaftlern vorangehender Generationen, in denen der Aspekt der Zeitlichkeit bereits besser berücksichtigt sei. Tewes versuchte, dies insbesondere an den sogenannten »Plastikwörtern« zu zeigen, Wörtern, die zwar häufig gebraucht werden, die jedoch in der Regel sinnentleert seien. Er kritisierte ihre Generierung und ihren Gebrauch, auch in DaF-didaktischen Texten. Der Rückgriff auf »Plastikwörter« würde Probleme von Sprachauffassung und Sprachvermittlung eher verdecken. Die angekündigten Überlegungen zur unterrichtsbezogenen Sprachauffassung müssen allerdings noch konkretisiert werden.

*Hans-Eberhard Piepho* (Garching) untersuchte die affektiven Komponenten im Lehrwerk *Elemente 1*. Dabei ging es ihm insbesondere um die Berücksichtigung emotionaler Faktoren durch Übungsangebote, die es dem Schüler gestatten, seine Person und seine Auffassungen in den Unterricht zu integrieren. Aus diesem Grunde verzichtet das Lehrwerk auf eine grammatische und/oder lexikalisch

orientierte Progression. Vielmehr sei es der Lernende selbst, der durch offene Übungsangebote Umfang und Menge der zu erwerbenden lexikalischen oder grammatischen Einheiten bestimme, und zwar aus dem tatsächlichen eigenen Bedürfnis nach Kommunikation. Dabei sei insbesondere in heterogenen Lernerguppen von Bedeutung, daß die kulturspezifische Sicht auf die Welt mit ihren unterschiedlichen Ausprägungen thematisiert werde.

*Volker Eismann* (Evry) behandelte »*Emotionale Komponenten im Lehrwerk »Die Suche«*«. Er legte dar, daß in diesem Lehrwerk bereits von Anbeginn an Übungsangebote gemacht werden, die einen Einbezug emotionaler Komponenten nicht nur gestatten, sondern geradezu unumgänglich machen. Diese emotionalen Komponenten richten sich allerdings stärker auf die präsentierten Texte und/oder Ereignisse, nicht so sehr auf das Selbst der Lernenden. An einigen Hörübungen demonstrierte Eismann, wie die emotionale Befindlichkeit von Sprechern durch Fremdsprachenlernende erkannt werden könne.

*Anke Kleinschmidt, Birgit Rek und Birgit Sekulski* (Warschau) fragten: »*Wie konventionell darf ein Lehrwerk sein?*« Anhand des in Polen erstellten Lehrwerks *Mein Deutsch* zeigten sie, daß auch Übungen durchaus lernerangemessen sein können, die vom Standpunkt der Fremdsprachendidaktik aus als »veraltet« oder »konventionell« bewertet werden. Wenn die jeweils spezifischen Lerntraditionen und Lerngewohnheiten dies forderten, sei es gerechtfertigt, mit konventionellen Übungen zu arbeiten, insbesondere dann, wenn sie nicht zur Verletzung von Tabus führen. Die Autorinnen zeigten auf, daß der vergleichsweise hohe Anteil an Grammatikvermittlung einem Lernerbedürfnis der polnischen Adressaten entspreche.

*Gert Solmecke* (Frankfurt) plädierte für »*Fertigkeiten Schulen ohne Frust? Einige Bemerkungen zum Problem der Motivation im Deutschunterricht*«. Solmecke ging von einem Motivationsmodell aus, das unter Zugrundelegung einer Differenzierung von Motivation, Motiv und Motivierung Handlungsketten beschreibt, in die Lernende eingebunden sind. Anhand unterrichtspraktischer Beispiele konnte er zeigen, daß es häufig nicht der Lerner ist, der aufgrund mangelnder Motivation zu sprachlichen Minderleistungen kommt, sondern daß die Ursache für solche Minderleistungen ebenso häufig auf Lehrerseite liegen kann, wenn die zuvor skizzierten Handlungsfolgen durch unangemessene lehrerseitige Reaktionen verletzt werden.

*Kerstin Reinke* (Leipzig) beschrieb eindrucksvoll »*Die Musik hinter den Worten. Phonetische Mittel der Emotionalität im Deutschen und ihre Rezeption durch deutschlernende Russen*«. Die Referentin legte an zahlreichen praktischen Beispielen dar, welche Bedeutung den unterschiedlichen phonetischen Mitteln bei der Realisierung von Sprache bzw. beim Aufbauen von Verstehen und Verständnis zukommen. Gleichzeitig dokumentierte sie an einigen Hörbeispielen, daß Intonationsmuster und phonetische Mittel häufig aus der Muttersprache in den Gebrauch der Fremdsprache übertragen werden. Hier sei nach spezifischen Verfahren zu suchen, mit deren Hilfe man die Verfügbarkeit über zielsprachlich angemessene phonetische Mittel erhöhen könne.

*Gabriele Neuf-Münkel* (Bonn) beschrieb ihre Unterrichtserfahrungen bei der Behandlung von »*Friedrich Dürrenmatts ›Der Besuch der alten Dame‹*«. Es ging ihr um kognitive und affektive Komponenten bei der Lektüre einer Ganzschrift. Sie legte dar, daß die Behandlung einer Ganzschrift Emotionalität auf unterschiedlichen Ebenen hervorruft, ange-

fangen bei der äußerlichen Textgestaltung über inhaltliche Fragen bis hin zu darüber hinausreichenden kulturbedingten Einstellungen gegenüber der Welt bzw. Weltansichten. An ganz konkreten Punkten zeigte die Referentin auf, an welchen Stellen der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit der ausgewählten Ganzschrift emotionale Komponenten je nach Fragestellung und Aufgabenbehandlung von besonderer Bedeutung für das Unterrichtsgeschehen waren.

*Wolf Dieter Otto* (Bayreuth) befaßte sich mit »*Toleranz als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts*«. Ottos Überlegungen setzten beim Toleranzbegriff an, dessen Fundierung er sowohl individual- als auch gruppenpsychologisch zu leisten bemüht war. Gleichzeitig befaßte er sich mit der Lernzielsetzung im (Fremdsprachen-)Unterricht, in deren Rahmen die Erziehung zur Toleranz eine wichtige Rolle spiele. Unter Bezug auf einen Zeitungstext zur deutschen Wiedervereinigung stellte er dar, welche Konsequenzen sich seiner Auffassung nach aus einer angemessenen Berücksichtigung des von ihm vertretenen Toleranzkonzeptes für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts ergeben.

»Eine Träne ist eine intellektuelle Angelegenheit«. Mit diesem an die Tafel geschriebenen Zitat von W. Blake (und anderen) verdeutlichte *Manfred Schewe* (Cork), wie eng Emotion und Kognition verbunden sind. In seinem »*Workshop zum dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht*« ging er von der These aus, daß in der Fremdsprachenforschung viel über Emotionen geredet werde, es aber an Praxisvorschlägen mangle. Nach einer kurzen Einführung in das Konzept des dramapädagogischen Unterrichts machte er mit einer Gruppe praktische Übungen. In verschiedenen aufeinander aufbauenden Sequenzen (Standbild bauen, Dialog sprechen, Dialog sprechen im

Gehen usw.), wurde – auch der zuschauenden Gruppe – eindrucksvoll deutlich, wie durch die Aktion im Raum Emotionen/Energie freigesetzt wurden. In den kurzen Auswertungs- oder Interpretationsphasen wurde das »Gespielte« bewußt gemacht, die Imaginationskraft mit der Realität verbunden – so entstand das für den Unterricht wichtige Zusammenspiel von Sinnlichkeit, Emotion und Verstand. Im dramapädagogischen Unterricht müssen Lernende und Lehrende ihre Gefühle einbringen. Die ästhetische Erziehung distanziert sich von der Splitting in linke und rechte Gehirnhälfte.

In dem Vortrag von *Heike Rohmann* mit dem Titel »*Sprechmut, Sprechfreude, Sprechvertrauen*« stand der Zusammenhang von Sprechen und Spracherwerb im Mittelpunkt. In Anlehnung an konnektionistische Modellvorstellungen wurde von einem Netz von Beziehungen zwischen Sprachformen, Funktionen, Konzepten und situativem Kontext ausgegangen, das durch exploratives Sprechen aufgebaut wird. Exploratives Sprechen sei jedoch erst auf der Grundlage einer bestimmten Einstellung zum Sprechen in der Fremdsprache möglich. Freude am Sprechen, am Entwickeln der eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten und fokussierte Aufmerksamkeit bzw. Konzentration sollten sich dabei unter günstigen Bedingungen gegenseitig verstärken und stabilisieren.

Zum Themenschwerpunkt 1 gehörte der Plenarvortrag von *Inge Christine Schwerdtfeger* (Bochum). Ihr ging es um den »*Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen*«. Sie legte dar, daß die psychologische Forschung nicht selten ein unüberschaubar gewordenes Labyrinth unterschiedlicher Konzeptionen und Ergebnisse zum Thema Emotion vorgelegt habe. In der Fremdsprachenunterrichtsforschung seien diese Aspekte fast gänzlich unberücksichtigt geblieben. Insbesondere

re kritisch ging sie in diesem Zusammenhang mit einseitig kognitiv orientierten Ansätzen um, bei denen emotionale Komponenten des Sprachgebrauchs und des Spracherwerbs gänzlich unberücksichtigt blieben. Sie argumentierte für eine stärkere Berücksichtigung emotionaler Komponenten im Fremdsprachenunterricht und in der Erforschung desselben, nicht zuletzt durch Berücksichtigung einer Sprachauffassung, die es den Lernenden stärker erlaube, die eigene Person und damit auch den ganzen Menschen in seiner Leiblichkeit in den Unterricht zu integrieren. Damit wendete sie sich gegen solche Verfahren, in denen Sprache ausschließlich zum Instrument degradiert werde, jedoch nicht mehr Darstellungsobjekt eigener Befindlichkeiten sei. Der Vortrag wurde abgerundet durch eine Reihe von unterrichtsbezogenen Beispielen, die es nach Ansicht der Referentin erlauben, unterschiedliche Aspekte der Emotion stärker in den Unterricht zu integrieren, ohne dabei jedoch den Lernenden in seiner ureigensten Befindlichkeit zu verletzen oder gar zu brüskieren.

## **Themenschwerpunkt 2: »Lernen mit neuen Medien«**

(*Christiane Braun, Frankfurt; Rüdiger Schreiber, Seligenstadt; Klaus Vorderwülbecke, Schwetzingen*)

Der Themenschwerpunkt wollte besonders die didaktischen Möglichkeiten der neuen Medien ausloten. Deshalb war die grundsätzliche Fragestellung: »Wie können Lehrende und Lernende ihre Aufgaben und Ziele mit Hilfe der neuen Medien besser erreichen?«

Für den verhinderten Bernd Weidenmann hielt *Manuela Paechter* den angekündigten Vortrag über »*Interaktives Lernen mit Multimedia im Fremdsprachenunterricht*«. Als Forderung hob die Referentin besonders konstruktivistische Elemente,

Eigentätigkeit der Lerner und die Möglichkeit zu Teamwork hervor. Gute Lernsoftware sollte darüber hinaus multiperspektiv sein und verschiedene Anwendungsbereiche mit einbeziehen. Daraufhin wurden einige Lernprogramme untersucht (z. B. »Deutsch 1«, »Ruf mal an« und »Wer ist Oscar Lake«. Letzteres schnitt in der Erfüllung der genannten Kriterien am besten ab, weil der Benutzer die Rolle des Protagonisten in einer fiktiven Geschichte übernehmen kann und weil er die Möglichkeit hat, den Gang der Dinge zu beeinflussen. Als generellen Mangel stellte Paechter heraus, daß es noch keine Programme mit Spracherkennung gebe.

*Eva van Leewen* arbeitete unter dem Thema »*Wie lehrt und lernt es sich mit PC-Programmen*« in didaktisch eingängiger Form die verschiedenen Entscheidungs- und Frageparameter beim Einsatz von Computerprogrammen zu Sprachlernzwecken heraus. Dies immer auch in Hinblick auf die Entwicklung der letzten zehn Jahre. So diskutierte sie Fragen, die sich auf tun bei der Entscheidung über die Geräte, über die Technik der Programme, über die Inhalte der Programme und schließlich zum Lehren und Lernen mit diesen Programmen. Sie kritisierte unter anderem, daß es an einer methodisch-didaktischen Fundierung dieser Lernprogramme mangelt. Bei der Entwicklung dieser Programme sei man oft hinter Erkenntnisse zurückgefallen, die die Sprachlehr- und -lernforschung schon vor zehn oder 15 Jahren erarbeitet habe.

»*Lehren und Lernen mit Standardsoftware – Methoden und Techniken für PC-Normalverbraucher*« war das Thema von *Hans Göttmann*. Er zeigte, wie man im Rahmen des Fachunterrichts an Studienkollegs mit Standardsoftware Leseverstehen und Textbearbeitung üben kann. Die Aufgabe für die Lerner besteht aus folgenden Einzelschritten: gezieltes Suchen, Sichten

und Ordnen, Sachgerechtes Verarbeiten und Weitergabe dieser Inhalte auf verständliche Weise. Göttmann demonstrierte das anhand verschiedener Themen aus Physik und Ökologie. Im Idealfall kann der PC auch als Präsentationsmedium für die Ergebnisse der Arbeit eingesetzt werden. Eine Gefahr sah Göttmann darin, daß die Aufbereitung der Texte mit Einbindung von Grafiken, Fotos und Tabellen z. T. zu solch attraktiven Ergebnissen führt, daß die Lerner ihre sprachlichen Fähigkeiten und Defizite nicht mehr richtig einschätzen. Im übrigen regte er an, daß der Zugang zu den Netzen für den DaF-Unterricht auch eine Aufgabe des Fachverbandes sein könne und solle.

*Timm Hassert* und *Klaus Vorderwülbecke* stellten den neuen im Entstehen begriffenen »*Fernsehsprachkurs ›Einblicke‹*« vor, der von Goethe-Institut und Inter Nationes mit Unterstützung des Auswärtigen Amtes erstellt wird. Vorderwülbecke skizzierte kurz die Zielgruppen, die Themen, die didaktische Konzeption und die Komponenten des Medienverbundes. Anschließend zeigte er einige Aufgabentypen aus dem Begleit- und Arbeitsbuch. Hassert stellte zunächst zwei Kategorien von Merkmalen multimedialer Programme vor, nämlich technisch-technologische auf der einen und didaktisch-gestalterische auf der anderen Seite. Dann wurden verschiedene Typen von Aufgaben aus der fast fertiggestellten CD-ROM zum Thema »Miteinander« vorgeführt. Es gibt Übungsbatterien zu allen vier Filmen der jeweiligen Folge des Kurses. Die Aufgaben sind durchgängig auf drei Schwierigkeitsniveaus ausgelegt. Die Lerner können also das Niveau wechseln, wenn die Aufgaben sich als zu leicht oder zu schwer erweisen. Durch eine extensive Einbindung von Videosequenzen, durch Module zu einzelnen Fertigungsbereichen wie Grammatik, Wortschatzar-

beit und Sprechhandlungen, und durch ein sprechendes Wörterbuch können diese Programme auch unabhängig vom Fernseh- bzw. Videofilm eingesetzt werden. In der Diskussion wurde die Qualität des Programms gelobt, aber auch kritisiert, daß der Lerner kaum Möglichkeiten zu autonomem Handeln habe. Nach Hassert sind diese Programme nicht so konzipiert, daß sie den Kriterien des autonomen Lernens in vollem Umfang gerecht werden.

*Reinhard Donath* machte in dem Beitrag »*World Wide Web und DaF*« seine Erfahrungen aus dem Einsatz von PCs im gymnasialen Englischunterricht für den Bereich DaF nutzbar. Durch Kontakte über das World Wide Web, durch E-Mail Partnerschaften und durch Recherchemöglichkeiten im Netz wird seiner Meinung nach ein sehr hoher Grad an Aktualität und Authentizität in der Kommunikation erreicht. »Interkulturelles Lernen beginnt da, wo die Schüler anfangen zu fragen«. Der Beitrag schloß mit nützlichen Hinweisen zu Adressen und Institutionen zu World Wide Web und DaF.

In seinem Beitrag zum Thema »*Das deutschsprachige Web in Deutschkursen für Wirtschaftsstudierende*« zeigte *Joachim Schlabach* die spezifischen Möglichkeiten des Netzes in der Auslandssituation (Helsinki). Er stellte verschiedene Aufgaben bzw. Projekte vor, in denen Informationsangebote im deutschsprachigen Web für Landeskunde- und Wirtschaftsfachkurse genutzt wurden. Das sind z. T. sehr praktische Aufgabenstellungen wie z. B. bestimmte Zugverbindungen zu recherchieren, das aktuelle Börsengeschehen zu dokumentieren oder günstige Konditionen bei verschiedenen Banken zu recherchieren. Ziel dieser Übungen ist also, die Lernenden im Ausland zu befähigen, sich über die Angebote im Netz Informationen zu beschaffen und für be-

stimmte Entscheidungen zu nutzen. Wie weit diese virtuellen Deutschlandbesuche auch die Probleme bei realen Aufenthalten in Deutschland reduzieren, will Schlabach später erkunden.

Im Beitrag »*Evaluation von PC-Lernprogrammen*« von *Beate Zeidler* und *Gerd von der Handt* stellten die Referenten verschiedene Evaluationsaspekte aus der Medien- und Fachdidaktik vor. Dabei wurden Aspekte, wie z. B.

- interkulturelle kommunikative Komponente
  - sozio-linguistische Komponente
  - elementare/komplexe und kommunikative Lernziele und
  - medienspezifische Charakteristika
- erläutert.

Die Kriterien basieren auf der Didaktik eines Verbundes von angeleitetem Lernen in der Gruppe und in Grenzen lenkbarem Selbstlernen. Anhand von aktuellen Software-Programmen wurde die Anwendung der Kriterien präsentiert und diskutiert.

*Meinolf Mertens* stellte in seinem Beitrag »*Der PC als Übungsgenerator*« ein selbst erstelltes und leicht zu erstellendes Übungsprogramm vor. Mit Hilfe einer Reihe von selbst entwickelten Makros können Texte auf verschiedene grammatische Phänomene hin untersucht werden, z. B. Präpositionen, Konjunktionen, Artikelwörter oder Flexionsendungen. Diese Analyse zeigt dann, welche Phänomene sich gehäuft in dem jeweiligen Text finden und für welche Übungen er sich eignet. Dazu stehen verschiedene der klassischen Übungstypen zur Verfügung wie Lückentext, Cloze-Test, Reihenfolge von Sätzen ordnen oder Wörterschlangen segmentieren. Für diese Übungsformen können dann quasi mit einem Knopfdruck Arbeitsblätter für die Lerner erstellt werden. Als Textvorlagen kann man schriftliche Texte einscannen, aber natürlich auch alle schon digitali-

sierten Texte aus Zeitungen, Zeitschriften, Lexika und Enzyklopädien eingegeben.

*Werner Hess* zeigte sich in seinem Referat »*Computergestütztes Lernen unter nicht-experimentellen Bedingungen*« äußerst skeptisch gegenüber dem Nutzen neuer Medien im Unterricht (»alter Quark, mit neuen Medien breitgetreten«). Er bezog sich auf ältere Software für den Bereich Deutsch als Fremdsprache, also Lückentexte und »Textarbeiter« sowie »Themenarbeiter«. Er beklagte den hohen Zeitaufwand beim Einlegen einer CD-ROM oder beim Zugang zum Internet. Der Lernzuwachs einer chinesischen Lernergruppe, die die in Hongkong zur Verfügung stehende Software nutzte, sei identisch mit dem einer traditionell unterrichteten Vergleichsgruppe gewesen, so daß ein Nutzen des Computers für den Unterricht nicht erkennbar sei. Das vom Referenten vorgelegte Zahlenmaterial basierte allerdings auf einer sehr kleinen Zahl von Kursteilnehmern.

Im Auditorium gab es im Anschluß heftigen Beifall und zustimmende Äußerungen, die von ähnlichen Erfahrungen mit Lernsoftware berichteten. Es gab aber auch starke Kritik, die sich auf die Beschränkung der Untersuchung auf eine Auswahl vorgefertigter älterer Software und mangelnde Integration der Arbeit am Computer in ein medienpädagogisches Konzept bezog. Diese heterogenen Reaktionen machten deutlich, wie sehr das Thema neue Medien immer noch zu Polarisierungen führen kann.

*Ulrich Engelen* stellte in seinem Referat »*Medienprojekte in einer Schule*« heraus, daß Medienerziehung, besonders die Beschäftigung mit neuen Medien, erst in einem pädagogischen Gesamtzusammenhang eine Rechtfertigung erfährt. Der PC sei ein Medium unter vielen. Schule müsse sich mit Multimedia aus

politischen und aus ethischen Gründen befassen. Aus politischen, weil der Zugang zu den Medien nicht vom Geldbeutel der Eltern abhängig sein dürfe, und aus ethischen, weil besonders im Internet unvertretbares Material ungefiltert erreichbar sei, dessen Validität in keiner Weise gesichert sei.

Das Evangelisch Stiftische Gymnasium in Gütersloh betreibt eine fachintegrierte Medienpädagogik, in der analytische und produktive Verfahren (z. B. Herstellung von Filmen, virtuellen Ausstellungen, Präsentation von Arbeitsergebnissen im Internet) integrale Bestandteile des Schullebens sind. Die Selbständigkeit der Lerngruppe und die Selbstorganisation des Unterrichts stehen im Vordergrund. Die Arbeit mit Multimedia orientiert sich also wie die mit den anderen Medien an reformpädagogischen Ansätzen der Veranschaulichung (sehenswerte Produkte herstellen), der Lernerorientierung, der Binnendifferenzierung, der Teamarbeit sowie der Problemorientierung (Fragestellungen und Problemlösungsstrategien selbständig entwickeln lassen).

Für die Arbeit mit dem Internet gelten dieselben Grundsätze: Die Legitimation für die Nutzung des Internet ergibt sich aus Fragestellungen in den verschiedenen Unterrichtsfächern, nicht aus einer vermeintlichen Faszination durch das Medium und seine Möglichkeiten selbst. Regelungen für den Zugang zum Internet sollen einem Mißbrauch vorbeugen. (Eine Software namens »Cybercontrol« ist z. B. in der Lage, bestimmte Reizwörter zu erkennen und diese Internet-Seiten dem Zugriff durch die Lerner zu entziehen. Mit einer Verpflichtungserklärung wurden gute Erfahrungen gemacht.) Interessenten haben die Möglichkeit, sich nach Voranmeldung in Gütersloh selbst zu informieren.

### **Themenschwerpunkt 3: Deutsch als Fremdsprache und die Attraktivität des Lern- und Studienstandorts Deutschland**

(Hans-Georg Albers, Köln; Brigitte Krefting, Münster; Bernd Wintermann, München)

Der Themenschwerpunkt 3 stand unter der Überschrift »Deutsch als Fremdsprache und die Attraktivität des Lern- und Studienstandorts Deutschland« und griff die aktuelle Diskussion auf, wie ein Studium in Deutschland für ausländische Studierende wieder attraktiver werden kann.

Der Beitrag des Faches Deutsch als Fremdsprache dazu kann mit den Stichworten *Bedarfsorientierung – Innovation – Qualität* umschrieben werden.

Zur *Bedarfsorientierung* stellte Barbara Gügold (Berlin) gleichsam idealtypisch das Berliner Programm des Instituts für Europäische Studien vor, mit dem amerikanische Studierende für ein bis zwei Semester nach Berlin kommen und dort ein genau auf ihre Interessen und Bedürfnisse zugeschnittenes Fachstudien-, Praktikums-, Kultur- und Sprachlernprogramm geboten bekommen. Allerdings müssen sie für dieses Programm auch einen entsprechenden Preis zahlen (9.000 \$ für ein Semester).

Gügold plädierte eindringlich für eine größere Differenzierung und Flexibilisierung hinsichtlich der sprachlichen Anforderungen.

Die Bedürfnisse hinsichtlich der sprachlichen Vorbereitung und *Begleitung von Stipendiaten der Alexander-von-Humboldt-Stiftung* beschrieb Gisela Janetzke. Eindrucksvoll, wie in den zufällig herausgegriffenen Abschlußberichten der Stipendiaten einhellig die Wichtigkeit fundierter Deutschkenntnisse betont wurde – quer durch alle Fachbereiche. Janetzke hob daneben auch die Bedürfnisse mitreisender Familienangehöriger nach

sprachlicher Förderung hervor – ebenfalls eine Aufgabe, der sich die Hochschulen nicht verschließen dürfen.

Daß insbesondere Kurzzeitstudierende, z. B. im Rahmen europäischer Mobilitätsprogramme, auch ein legitimes Interesse daran haben, in Deutschland erbrachte Studienleistungen auf ihr Studium im Heimatland angerechnet zu bekommen, machte Andreas Kelleat, Germersheim, deutlich. Er erläuterte das »*ECTS*« (*Europäisches Credit-Transfersystem*), mit dem Studienleistungen unterschiedlicher Hochschulsysteme vergleichbar gemacht werden sollen, und sprach sich entschieden dafür aus, auch die studienbegleitenden Sprachkursangebote, die ein Hauptmotiv für die Teilnahme an den Austauschprogrammen darstellen, in die Partnerschaftsverträge und in das ECTS mit aufzunehmen. Mit welchen Erwartungen, Zielsetzungen und (Vor-)Urteilen Erasmus- bzw. Socrates-Stipendiaten nach Deutschland kommen, zeigte Carola Niedenthal anhand eines Videofilms, der als Unterrichtsprojekt in einem Deutschkurs für Erasmus-Stipendiaten an der Universität Mainz entstanden ist.

Welche Anstrengungen an den Lehrgebieten Deutsch als Fremdsprache unternommen werden, Sprachlernprogramme *innovativ* zu gestalten und genau auf die sich wandelnden Bedürfnisse der Studierenden zuzuschneiden, wurde in drei Berichten aus der Praxis deutlich, die auf ein reges Interesse stießen, so daß weder der gesteckte Zeitrahmen noch der vorgesehene Hörsaal ausreichten:

1. Eine Arbeitsgruppe des Lehrgebiets der Universität Mainz (Claudia Wiemer, Evelyn Müller-Küppers, Dietrich Eggers) berichtete unter der Überschrift »*Vorlesungssprache Sozialwissenschaften*« über einen vorlesungsbegleitenden Kurs, der auf einer detaillierten Untersuchung der sprachlichen Mittel sozialwissenschaftlicher Vorlesungen aufbaut.



2. In seinem Beitrag »*Kommunikationspädagogik in Deutsch als Fremdsprache*« plädierte *Roland Forster*, Saarbrücken, für eine stärkere Förderung der Gesprächs- und Redefähigkeit in studienvorbereitenden Deutschkursen und stellte dazu ein Übungsprogramm vor, das sich in der Praxis als ausgesprochen erfolgreich erwiesen hat.
3. *Paul Mog* und *Donato Donatelli*, Tübingen, haben einen integrierten Deutschlandkundekurs entwickelt, durch den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer »*Deutschland besser verstehen lernen*«, d. h. deutsche Lebenswelten systematischer und genauer wahrnehmen sollen.

Neuland wird auch betreten in den neu eingerichteten integrierten zweisprachigen Studiengängen. Exemplarisch berichtete *Rolf Metzler* über den *integrierten Bachelor-/Masterstudiengang für Chemie-Ingenieurwesen*. Die Lehrveranstaltungen finden teils auf Deutsch, teils auf Englisch statt, der Spracherwerb – Englisch für deutsch Studierende, Deutsch für ausländische Studierende – wird in das Studium integriert.

Der Studiengang »*Magister legum für ausländische Juristen*« an der Universität Mainz existiert, wie *Maren Tschiene* berichtete – dagegen schon seit längerer Zeit, die erforderlichen Deutschkenntnisse müssen vor Beginn des Fachstudiums in der üblichen PNDs/DSH nachgewiesen werden.

Zur Frage der *Qualität und der Qualitätssicherung* gab es zunächst Berichte über Qualitätsstandards, deren Sicherung und die Konsequenzen für den Bereich des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts außerhalb der Hochschulen. Drei unterschiedliche Systeme von Qualitätsnormierungen wurden vorgestellt. Dabei stand jeweils die Fragestellung nach den Auswirkungen dieser Qualitätsstandards für die jeweiligen privaten Spra-

chenschulen (bzw. Sprachschulorganisationen) im Vordergrund.

Zunächst stellten *Stefan Brummund* von der Eurosprachschule Hamburg sowie *Axel Freudentfeld* vom did deutsch institut Berlin das *Qualitätsmanagementsystem nach DIN EN ISO 9001* vor. In den rund 80 Euro-Schulen in Deutschland hatte die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems vor allem nach innen Auswirkungen: der Stellenwert der Qualität der geleisteten Arbeit wurde stärker als vorher in den Mittelpunkt der gemeinsamen Anstrengungen gerückt, wobei sowohl die internen Abläufe der einzelnen Institute als auch das Zusammenwirken der Schulen untereinander verbessert werden konnte. Wichtige Stichworte sind dabei: Transparenz interner Abläufe, konsequente Offenlegung und anschließende Beseitigung erkannter Schwachstellen und – übergeordnet – Nutzung von Synergieeffekten. Dabei läßt sich das Qualitätsmanagementsystem auf Schulen und Kurse mit den unterschiedlichsten Zielgruppen anwenden.

Ein zweites Qualitätsmanagementsystem stellte *Wieland Raatz* vor, Leiter des Eurozentrums Köln, der einzigen Sprachschule für Deutsch als Fremdsprache, die bisher im Rahmen der »*European Association for Quality Language Services*« EAQUALS zertifiziert wurde. Diese 1991 gegründete Qualitätsgemeinschaft umfaßt insgesamt 21 Vollmitglieder aus 7 Ländern sowie 8 assoziierte Mitglieder in 6 Ländern (in Deutschland das Goethe-Institut). Als Ziel hat sich EAQUALS die Förderung von Qualität im Unterricht moderner Fremdsprachen gesteckt. Die Erreichung dieses Ziels wird angestrebt durch alle drei Jahre stattfindende Inspektionen, bei denen nach einem umfangreichen Inspektionskatalog die qualitätsrelevanten Kriterien überprüft werden. Daneben bietet EAQUALS seinen Mitgliedsinstitutionen Dienstleistungen wie Seminare,

Dokumentationen und Fortbildungen an, die Qualitätssicherung zum Ziel haben. Die Organisation arbeitet sprach- und länderübergreifend und wird mit Mitteln aus dem europäischen »Lingua«-Programm gefördert.

In bewußter Anlehnung an (und mit Unterstützung durch) EAQUALS ist vor gut einem Jahr die *Interessengemeinschaft Qualität Deutsch als Fremdsprache e. V. (IQ Deutsch) als weitere Qualitätsgemeinschaft* ins Leben gerufen worden. Ihr Vorsitzender *Jürgen M. Schneider* erläuterte Aufbau und Zielsetzungen. Die bisher 6 Mitgliedsschulen haben im Laufe des vergangenen Jahres die Inspektionsprozedur überstanden, die sich an einer umfangreichen Liste von Qualitätsstandards ausrichtet und nach genau festgelegten Inspektionsrichtlinien durchgeführt wird. Diese Sprachschulen sind damit berechtigt, das Qualitätssiegel des IQ Deutsch zu führen, von dem sie in erster Linie positive Auswirkungen auf die Kurswahl potentieller Kunden erwarten. Die Neutralität und die Aussagekraft des Qualitätssiegels werden garantiert durch die Zusammensetzung des Beirats, der für die Inspektionen verantwortlich ist und das Ergebnis feststellt. In diesem Gremium sind namhafte Persönlichkeiten aus dem universitären und außeruniversitären DaF-Bereich vertreten.

Jürgen Schneider wies darauf hin, daß die Mitgliedsinstitutionen neben der Gelegenheit zur selbstkritischen Überprüfung der eigenen Leistung anhand exakt vorgegebener Kriterien auch eine hochqualifizierte externe Unternehmensberatung erhalten.

Als Fazit aller drei Berichte – dies wurde auch in der kurzen anschließenden Diskussion herausgestellt – dienen die Qualitätssicherungssysteme vor allem den daran beteiligten Firmen zur Identifizierung und Beseitigung möglicher Schwachstellen und damit zur langfristi-

gen Sicherstellung einer qualitativ hochstehenden und gleichbleibenden Leistung. Sie geben gleichzeitig auch den Kunden dieser Institutionen mehr Sicherheit, ein gutes Produkt zu erhalten und im Falle von Unzufriedenheit und Streitigkeiten einen neutralen Ansprechpartner außerhalb des besuchten Instituts zu haben. Selbstverständlich ist damit auch ein Werbeeffect verbunden. Alle Referenten boten an, Interessenten näheres Informationsmaterial über das von ihnen dargestellte Qualitätssicherungssystem zukommen zu lassen.

*Dagmar Paleit* vom »Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer« referierte über *Anstrengungen zur Qualitätssicherung in den vom Sprachverband geförderten Kursen für ausländische Arbeitnehmer*. Dabei geht es vor allem um die Organisation und den Ablauf der Kurse, die (Mindest-) Qualifikation der Kursleiterinnen und Kursleiter, die verwendeten Kursmaterialien, Unterrichtsformen (z. B. Teamteaching) und sozialpädagogische Begleitung (wie z. B. Kinderbetreuung). Insbesondere im Hinblick auf Gruppengrößen und Mindeststundenzahlen sowie mit dem (teilweise verpflichtenden) Angebot von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für die Kursleitenden kann der Sprachverband in begrenztem Maß diese Qualitätsansprüche auch durchsetzen. In vielen praktischen Fragen sind – wie Paleit anschaulich zeigte – die formulierten – und sicher auch gut begründeten – Ansprüche häufig nicht mit der Realität des Kursbetriebes identisch.

Einen weiteren Aspekt der Qualität von Sprachkursen, der für die Kursteilnehmer oft von besonderer Bedeutung ist, beleuchtete Professor *Bernd Voss* von der Universität Dresden, nämlich die Frage der Anerkennung erworbener sprachlicher Fertigkeiten im Rahmen internationaler Hochschulbeziehungen. Als

sprachübergreifendes Akkreditierungs- und Zertifizierungssystem für Fremdsprachenausbildung im Hochschulbereich stellt *UNICERT* ein System dar, das sprach-, institutions- und fachübergreifend hochschulspezifische (nicht-philologische) Fremdsprachenkenntnisse international vergleichbar bewertet. Auf drei Ebenen sind die inhaltlichen und formalen Anforderungen für derartige Sprachkurse für verschiedene Sprachen beschrieben. Auf Antrag der durchführenden Institutionen werden die Kurs- und Prüfungsleistungen bewertet und bei erfolgreicher Prüfung entsprechende Zertifizierungen vergeben. In seinem Referat stellte Voss den Hintergrund und die Entstehung des vom AKS verwalteten Akkreditierungs- und Zertifizierungssystems dar und beschrieb den aktuellen Stand der Entwicklung des Systems. Festzuhalten bleibt vor allem, daß Kurse und Prüfungen für Deutsch als Fremdsprache in dieses System bisher nur in sehr geringem Umfang einbezogen sind. Nach Aussage von Voss steht jedoch einer stärkeren Einbeziehung von Deutsch als Fremdsprache prinzipiell nichts im Wege.

Die *kultur- und bildungspolitische Dimension* der Thematik wurde in der Plenumsveranstaltung am Freitag vormittag deutlich. Der Generalsekretär des DAAD, *Christian Bode*, und *Konrad Ehlich* vom Institut für Deutsch als Fremdsprache der Universität München lösten mit ihren – bei Übereinstimmung in vielen Zielen – doch auch kontroversen Beiträgen zur Frage »Wie muß ein attraktives Angebot in Deutsch als Fremdsprache aussehen?« ein lebhaftes Echo aus, das auch noch in den anschließenden Pausengesprächen spürbar blieb. Da beide Beiträge in Heft 5 (Bode) bzw. Heft 6 (Ehlich) dieser Zeitschrift im Wortlaut abgedruckt werden, brauchen sie an dieser Stelle nicht eigens referiert zu werden.

Das Angebot von Dr. Bode, gemeinsam mit einem Aktionsprogramm an die politisch Verantwortlichen heranzutreten, wurde jedenfalls von der Mitgliederversammlung des FaDaF gern aufgegriffen. Sie beauftragte den Vorstand, auch in dieser Hinsicht mit dem DAAD verstärkt zusammenzuarbeiten.

## Forum – Deutsch als Fremdsprache

(*Renate Henkenborg-Schröder, Oldenburg*)

Nahezu 20 Beiträge im »Forum – DaF«, das ist ein Novum. Diese Fülle zeugt aber zum einen davon, wie wichtig es ist, DaFlerinnen aus dem In- und Ausland eine Möglichkeit zu bieten, ihre Erfahrungen und deren Umsetzungen in einem thematisch uneingegrenzten Rahmen vorzustellen. Aber auch die BesucherInnen der Jahrestagung scheinen dieses freie Konzept anzunehmen, denn alle »Forum«-Vorträge waren mit ca. 40–60 TeilnehmerInnen außerordentlich gut besucht. Das zeigt, daß das »Forum« auf keinen Fall ein »Nebenschauplatz« der Tagung ist, sondern ein wesentlicher Bestandteil.

Wie auch in den vergangenen Jahren fanden sich im »Forum« 97 einige Beiträge, die durchaus auch einem der Themenschwerpunkte zuzuordnen gewesen wären und sozusagen aus der dortigen »Raumnot« im »Forum« plaziert wurden. So gab es Beiträge zu den Bereichen »*Neue Medien*« (*Bleicher*: Film/Video und Literaturunterricht, *Gabdorf*: Möglichkeiten durch e-mail, *Richert/Jung*: Internet-Bibliographie Wirtschaftsdeutsch) und »*Emotion und Kognition*« (*Aifan*: Emotionen und Fremdwahrnehmung, *Momberg*: Affektive Komponenten und Altersfaktoren, *Luchtenberg*: Tabus in interkultureller Kommunikation).

Darüber hinaus spiegelte das »Forum« die große Bandbreite unseres Faches wider. Besonders gefragt waren die Beiträge zum Thema »Phonetik«, dem langjährigen »Stiefkind« des Deutschunterrichts (*Jan: Neue Materialien für die Grundstufe, Rug: Kontrastive Phonetik für 20 Sprachen*).

Den Bereich »Grammatik« vertrat der Beitrag »Das Grammatik-Karussell« von *Henning Gloyer*. Der Begriff »Karussell« dient hierbei als Metapher für den deutschen Satz, dessen Verb gewissermaßen die Achse darstellt, um die die übrigen Satzteile kreisen können.

Eine weitere Gruppe von Vorträgen beschäftigte sich mit den »Fertigkeiten Hören, Lesen und Schreiben« (*Bräuer: Unterrichtsmodell – Schreiben in DaF, Bovermann: HV – Entwicklung in der Grundstufe*). Insbesondere im Hinblick auf die Umsetzung der Aufgabenbereiche in der neuen DSH gab es im »Forum« viele Anregungen (*Eggers/Müller-Küppers/Wiwmwe/Zöllner: Materialien zur DSH-Vorbereitung*).

Beiträge zur »*Unterrichtspraxis und Methodik*« reichten von dem spezifischen Bereich »*Berufliche Handlungsfelder*« (*Braunert*) über alternative Unterrichtsorganisation (*Roos: Projektunterricht – Unterrichtsprojekte*) und die Beschäftigung mit neuen Unterrichtsmodellen im Umgang mit Sach- und Fachtexten (*Krischer*) bis hin zu umfassenden Angeboten an methodischen Vorbildern und »Rezepten« aus allen Bereichen von DaF (*Häussermann*).

Schließlich kamen auch die *DaF-Kollegen aus dem Ausland* zu Wort. Durch die ständig wachsende ökonomische Ausrichtung Australiens in Richtung Asien ist die deutsche Sprache dort stark unter Druck geraten. Es bedarf dringend des Ausbaus von bestehenden und der Entwicklung von neuen Kontakten. Internet und Satelliten-TV sind dabei wichtige Hilfsmittel (*Schmidt: DaF in Australien*). Ein positives Beispiel für DaF im Ausland stellt die Zusammenarbeit des IIK-Düsseldorf und der HongKong Baptist Universität dar (*Döveling/Jung: Studien-/Praktikumsprogramm European Studies*).

## Rezensionen

Mavrodieva, Ljubov; Sretkova, Anna; Stankulowa, Krystina K.:

**Deutschland und der deutsche Alltag. Ein Landeskundeprogramm für bulgarische Schüler.** Bonn: Inter Nationes, 1993/94.

(*Rainer Bettermann, Jena*)

**Kulturkontrastiver Folieneinsatz: Deutschland und der deutsche Alltag. Ein Landeskundeprogramm für bulgarische Schüler**

Vor geraumer Zeit ist in dieser Zeitschrift eine kritische Besprechung von Landeskundemappen von Inter Nationes erschienen (Koreik u. a. 1993). Damals wurde u. a. vor kulturbedingten »Rezeptionsfehlern« und Mißverständnissen gewarnt, die beim Einsatz der universell konzipierten Folien fast unvermeidlich sind, da die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Wertungsraster der Produzenten (Autoren) gegenüber den Rezipienten (Schülern), von (Deutsch-)Land zu (Aus-)Land, von eigener zu fremder Kultur usw. unterschiedlich sind.

Im gleichen Jahr ist bei Inter Nationes eine kulturkontrastive Variante eines Folienprogramms in der Probefassung vorgelegt worden, die von bulgarischen Autoren für den Einsatz in Bulgarien entwickelt worden ist (Mavrodieva u. a. 1993) und hier trotz des zeitlichen Abstands besprochen werden soll, da dieser Weg mir vielversprechend scheint, einer allzu theoretischen Tendenz der Trennung von kognitivem vs. emotionalem, kommunikativem und interkulturellem Herangehen im landeskundlichen Deutschunterricht entgegenzuwirken.

Die Verfasser wählten aus den Folienprogrammen die am ehesten kommunikativen Zielen verpflichtete Thematik aus, den Alltag in Deutschland. Das gesamte Programm ist diesem Ziel entsprechend auch in Schülerhefte und Lehrerhefte unterteilt, was an sich schon einen Fortschritt gegenüber einem rein vermittelnden, d. h. lehrerzentrierten und zum Monolog verführenden Konzept bedeutet.

Es werden 12 Themen angeboten, wobei dem Alltagsthema im engeren Sinne die geringere Anzahl von Doppelheften gewidmet ist (Wohnen, Essen, Einkaufen, Freizeit) und die übrigen Themen traditionelle Rahmenthemen im Sinne einer »kognitiven« Landeskunde erwarten lassen (Geographisches, Bildung und Ausbildung, Arbeit und Soziales, Politik und Geschichte, Medien, Wirtschaft, Umweltschutz und Kultur). Der Anspruch, den sich die Autoren gestellt haben, ist sehr hoch. Sie wollen informieren, ein vielseitiges Deutschlandbild präsentieren, bulgarische Deutschlehrer für die deutsche Wirklichkeit sensibilisieren und eine vertiefte interkulturelle Reflexion ermöglichen. Wie diese Ziele realisiert werden, das soll exemplarisch an einzelnen Themen besprochen werden.

### *1. Deutschland – ein Land in Europa*

Es ist schade, daß dieses Thema mit einer Deutschland-Fotocollage beginnt, die zwar vielfältig, ja verwirrend, aber nicht vielsichtig ist und den Schüler zwingt, einem vorgegebenen Bild zu folgen. Vermutlich verfestigen die dazu vorgeschlagenen Arbeitsaufgaben dieses vorgeprägte Bild der Unübersichtlichkeit. Für die Schüler dürfte es schwer werden, den sich anschließenden Aufgaben folgend,

gegen das stereotype deutsche Selbstbild anzugehen. Der umgekehrte Weg, nämlich von den Bildern im Kopf auszugehen (vgl. Krumm 1992), könnte das Selbstbewußtsein der Schüler stärken, wenn sie ihre Bilder mit den vorgefundenen vergleichen und feststellen, daß das deutsche Selbstbild zum Teil ein Wunschbild ist und ganz bestimmte Absichten verfolgt. Warum nicht mit dem eigenen Land beginnen? Der hier gewählte Ansatz führt, wie ich meine, zwingend zur Faktologie. Diesem Trend, der ein Grundproblem einer »transparenten Landeskunde« zu sein scheint, folgt leider auch die Sprache, die streckenweise enzyklopädisch trocken ist. Hier hätte man andere Vorbilder finden können, die dem gleichen Anliegen dienen, z. B. die *Kleine Deutschlandkunde* (Schmid 1992).

Daß die Autoren etwas anderes beabsichtigten, wird aber dennoch recht bald deutlich.

Viele abwechslungsreiche Aufgaben sowie handlungsorientierte Übungen sollen den Schülern den Transfer zum eigenen Land ermöglichen und knüpfen vermutlich auch an Wissen aus anderen Schulfächern (z. B. Geographie) an.

## 2. Wohnen

Das Lehrerheft enthält – wie auch die anderen Lehrerhefte – neben dem Inhaltsverzeichnis eine sehr praktische Übersicht der Materialien (Folien und Hörkassetten) und der Arbeitsformen zur Ausprägung der Grundfertigkeiten (hier vor allem Hören und Sprechen) sowie verschiedener kommunikativer Strategien (Argumentieren, Vermuten usw.). Die vorgeschalteten »Tips für den Unterricht« und die Transkriptionen der Hörtexte stellen für den Deutschlehrer eine gute Hilfe dar, zumal erstere nicht belehrend und zu perfekt didaktisiert einherkommen, sondern die Kompetenzen und Erfahrungen der Lehrer respek-

tieren. Alles ist übersichtlich und in verständlicher Sprache dargeboten. Die Aufgaben und Übungen zu den beiden gut gewählten Folien sind mehr als beim ersten Thema geeignet, die Welt der Schüler einzubeziehen, wenn beispielsweise nach einigen Aufgaben zum Text- und Bildverstehen eigene Wohnwünsche angesprochen werden. Hier werden die Aufgaben und Übungen so präsentiert, daß sie auch für Techniken des interkulturellen Lernens wie der Bedeutungsanalyse in verständlicher Weise nutzbar gemacht werden könnten (vgl. Müller 1994).

Auch das (noch schüchterne) Einbeziehen der Muttersprache zwecks Gegenüberstellung von deutschen und bulgarischen Wohnungsmarktanzeigen bietet Ansätze für praxisorientierte oder anthropologisch begründete Anregungen für einen Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung der Muttersprache (vgl. Swerlowa 1995; Schwerdtfeger 1996).

Sehr gut sind die dem Thema innewohnenden Möglichkeiten zu einer problemorientierten und differenzierten Sicht auf Deutschland genutzt worden, wenn zum Beispiel das Subthema »Wohnungsnot in Deutschland« behandelt wird.

## 3. Essen

Mit Recht haben die Autoren ein Schaubild über die Eß- und Trinkgewohnheiten der Ost- und Westdeutschen in den Tips untergebracht. An diesem Beispiel wird nämlich die Gefahr von Pauschalisierung und Überalterung statistischer Materialien sehr deutlich. Die dem Schaubild abzulesenden Unterschiede sind inzwischen nicht mehr so relevant, da sich gerade auf diesem Sektor eine Annäherung vollzogen hat und die Unterschiede eher regional als historisch-sozial begründet sind. Der angebotene Begleittext baut jedoch durch seine historische Ein-

ordnung fehlerhaften Deutungen durchaus etwas vor. Positiv fallen bei den Tips die Anregungen zur eigenen Recherche durch die Schüler auf, wodurch dem von Folien fast immer ausgehenden suggestiven Anspruch auf korrekte Wirklichkeitsabbildung gegengesteuert wird. Das Themenmaterial wird vor allem durch authentische Texte (Speisenkarte) und nicht auf den Folien enthaltene Fotos bereichert. Selbstredend eignet sich das Thema besonders für handlungsorientiertes Vorgehen, was durch das gute Angebot an situativen und handlungsorientierten Übungen (z. B. »Sie haben einen Gast aus Deutschland«, »Kartoffelrezept zum Nachmachen« u. a.) auch genutzt worden ist. Tatsächlich werden die eher als Zusatzmaterialien konzipierten universellen Folien zu flexiblen Unterrichtseinheiten oder -sequenzen, wobei auch die Spracharbeit nicht zu kurz kommt. Wie bei fast allen explizit landeskundlichen Materialien kann auch hier keine durchorganisierte Sprachprogression verlangt werden. Einpassungsmöglichkeiten in laufende Unterrichtsprogramme sind aber vielleicht von den Autoren in Erwägung gezogen worden; und es wäre interessant, etwas über eventuelle Erfahrungen bei der Abstimmung von landeskundlicher und sprachlicher Progression zu hören.

#### 4. Einkaufen

Zunächst fiel mir bei der Übungsgestaltung wiederum die Vielfalt der Methoden auf, z. B. kann durch Gruppenarbeit das kritische Rezeptionsverhalten geschärft werden. Bereits bei Koreik u. a. (1993: 640) wurde kritisch angemerkt, daß die Wahl einer deutschen Durchschnittsfamilie vom Typ 2 (Bubner 1991: 21) zur Veranschaulichung der Lebenshaltungskosten in die Irre führt. Leider beruft sich auch die bulgarische Variante auf dieses Schaubild. Die dort angegebene

Nettoeinnahme einer vierköpfigen Familie von 4.586 DM ist weder typisch noch längerfristig aussagekräftig. Grundlegende Tendenzen wie die Zunahme der Single-Haushalte werden gänzlich ausgeblendet. Der im Schülerheft angeregte Vergleich der deutschen Familie Typ 2 mit der eigenen Familie dürfte zu einem schiefen Bild führen. Dagegen ist das Anliegen, unterschiedliche Kaufkraft in Deutschland (z. B. in Ost und West) durch Zusatztexte anzudeuten, näher an der Wirklichkeit angesiedelt. Ob den bulgarischen Schülern sächsischer Dialekt zugemutet werden kann, das steht auf einem anderen Blatt. Positiv habe ich den pädagogischen Ansatz empfunden, das fremde und das eigene Konsumverhalten kritisch wahrzunehmen.

#### 5. Bildung und Ausbildung

Hier sind Hintergrundinformationen für die Lehrer besonders wichtig, da es doch um solch komplizierte Strukturen wie die des föderalen Bildungssystems in Deutschland geht.

Erfahrungsgemäß gehört das Thema nicht eben zu den »Rennern« unter deutschlernenden Schülern. Der moderne Deutschunterricht setzt darauf, stärker den Schüler selbst in den Mittelpunkt zu stellen als das schulische System (vgl. Ehnert/Wazel 1994: 275f.). Das Material versucht dem nachzukommen, indem z. B. authentische Materialien und Texte wie Zeugnisse, Stundenpläne und Zitate von Abiturienten zum Bildungsalltag aufgenommen wurden. Davon würde man sich im Verhältnis zu den statistischen Materialien einen größeren Anteil wünschen. Ein Minimum an Rahmeninformationen sollte sich mehr danach richten, was die Schüler unbedingt wissen müssen, um den Schulalltag und den deutschen Schüler zu verstehen, und nicht dem repräsentativen und komplexen Anspruch aus Deutschland folgen.

### 6. Arbeit und Soziales

Über die »Tips für den Unterricht« werden Differenzierungsvorschläge gemacht, die auch für Thema 4 von Wichtigkeit sind. In einer eventuellen aktualisierten Fassung dürften die Ost-West-Unterschiede immer noch eine Rolle spielen, wengleich mit anderem Zahlenmaterial, es sollten aber dann auch verstärkt soziale Differenzierungen beachtet werden, die standortbedingt oder überregionaler Natur sind und eventuell die Problematik des Sozialstaates im europäischen Kontext stärker verdeutlichen. Diesbezüglich finden sich bereits Ansätze in der Arbeit mit Schautafeln und Texten (z. B. »Arbeitsmarkt im Wandel«). Der Erfahrungshorizont der Schüler wird einbezogen, indem sie z. B. zur Reflexion über die Arbeitswelt in Bulgarien angeregt werden, selbst Texte produzieren sollen und zu Umfragen animiert werden, die sich übrigens wohlthuend durch ihre Erfüllbarkeit auszeichnen (z. B. Erstellen einer »Hitliste über Traumberufe«).

### 7. Politisches System und Geschichte der Bundesrepublik Deutschland

Wiederum ein Thema, das Schüler gemeinhin wenig interessiert. Wie wird es hier präsentiert? Die Tips für den Unterricht führen zu dem ersten Eindruck, daß auch in diesem Falle mit sprachlich öden Texten gearbeitet werden soll (Grundgesetz). Auch die Gegenüberstellung der bulgarischen Verfassung wird daran nichts ändern. Um keinen Zweifel aufkommen zu lassen: Ich halte Rahmeninformationen für notwendig. Wenn sie jedoch nicht von Beginn am Erfahrungshorizont der Lernenden ansetzen, hängen die Texte in der Luft. Es wäre vielleicht wirksamer, statt vom politischen System von konkreten Erscheinungen der politischen Kultur auszugehen (Was bedeutet diese Politik für mich?). Ansätze finden

sich in dem von den Autoren nicht vorgefundenen, sondern den zusätzlich zu erarbeitenden Sequenzen (»Stellen Sie einen bulgarischen Politiker vor.«). Die deutschen Raster sind jedoch selten lebendig, z. B. die trockenen und sterilen Politikerbiographien von Adenauer, Brandt, Richard von Weizsäcker und Helmut Kohl. Der geschichtliche Teil ist auf das Thema »Von der Teilung zur Vereinigung Deutschlands« begrenzt worden. Das ist vermutlich auch der zeitgeschichtliche Abschnitt, der am ehesten die Schüler bewegen kann, Überlegungen zu ihrer eigenen jüngsten Vergangenheit anzustellen. In anderen Ländern könnten andere Zeitabschnitte relevanter sein.

### 8. Freizeit

In diesem Kapitel finden sich sehr interessante Lösungen, wie sprachbezogen, kreativ und lernerzentriert mit statistischen Daten umgegangen werden kann. Beispielsweise sollen die Schüler Vermutungen darüber anstellen, womit die Deutschen ihre Freizeit verbringen. Erst dann werden sie mit der Statistik konfrontiert und zur Reflexion über das Ergebnis aufgefordert. Gleichzeitig zeigen sich aber auch die Grenzen des Konzepts und der Vergleichbarkeit, denn die Schüler gehen individuell vor, die Statistik jedoch bezieht sich auf einen »gemittelten« Deutschen und ist demnach stereotypbildend (vgl. Glunk 1996). An dieser Stelle wären noch Aufgaben angebracht, welche die Position der Schüler stärken, indem sie die kritische Verarbeitung stereotyper Informationen trainieren.

### 9. Medien

Die Umsetzung dieses Themas gefällt mir deshalb besonders, weil konsequent kulturkontrastiv vorgegangen wird. Schon die Tips für den Lehrer enthalten z. B. Informationen über die Medienentwick-



lung in Bulgarien, die als Kontrasthintergrund benötigt werden. Die Schüler werden nicht nur angeregt, die deutsche Medienlandschaft mit der bulgarischen zu vergleichen, sondern auch kritisch-emanzipatorisch (Ammer 1988: 110) vorzugehen, wenn zum Beispiel gefragt wird, ob die These von der »vierten Gewalt« auch in Bulgarien gilt oder ob der Presse-Journalist wirklich frei ist.

### 10. Wirtschaft

Da dieses Thema wenig personenbezogen ist und hauptsächlich Informationen statistischer Art bietet, haben sich die Autoren offenbar, und wie ich glaube auch zu Recht, auf eine große Vielfalt von Arbeitsformen konzentriert. Geübt werden vor allem die Informationsentnahme aus Texten und Schaubildern sowie das Lesen von Karten und Schemata. Den Sozialformen wird bei diesem recht sperrigen, in Bulgarien aber vielleicht sehr wichtigen Thema ebenfalls besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Dem immer um fremdkulturelle Kompetenz bemühten Lehrern werden wertvolle Hintergrundinformationen geliefert. Logischerweise findet auch bei diesem Thema eine Überalterung der Informationen statt. Manchmal läßt sich dies relativ leicht lösen, indem beispielsweise bei den Informationen über die inzwischen nicht mehr existierende Treuhandanstalt statt des Präsens das Präteritum verwendet wird. Hin und wieder lassen sich die Verfasser eine Chance entgehen, die Spannung des Themas zu erhöhen. Die deutschen Geldscheine werden abgebildet und es werden auch einfache Fragen dazu gestellt, auch das Finanzwesen wird angesprochen. Gerade am Beispiel des Geldes ließen sich aber auch Ängste und Sorgen der Deutschen im Zusammenhang mit der (von »oben«) vorgesehenen Einführung des Euros thematisieren.

### 11. Umweltschutz

Ohne dieses Thema hier näher zu besprechen, möchte ich pars pro toto die Behauptung aufstellen, daß dieses deutsch-bulgarische Kontrastprogramm auch für viele andere Einsatzländer von Interesse ist, wobei manche Passagen, Texte und Materialien ersetzt und den jeweiligen Bedingungen angepaßt werden müßten. Die Art und Weise des Herangehens zeigt konkrete, regionalspezifische Wege, das »universelle« Programm von Inter Nationes tatsächlich universell, was stets heißt: adaptiert, einsetzen zu können.

### 12. Kultur

Der Gestaltung des Themas liegt ein weit gefaßter Kulturbegriff zugrunde, wie die erste Folie, eine Collage mit Bildelementen von Luther über Marlene Dietrich bis zum Kaffeeservice, ausweist. Die Schüler sollen dazu gebracht werden, über den Kulturbegriff und damit über ihre Haltung zur »Kultur« nachzudenken. Ein gelungener Einstieg, der zu situativen Aufgaben und Rollenspielen führt (z. B. einem deutschen Gast ein bulgarisches Kulturprogramm empfehlen). Angenehm ist mir aufgefallen, daß im Schwerpunkt Literatur Ost und West repräsentativ vertreten sind, wenn auch leider die jüngere »ungespaltene« Schriftstellergeneration nicht vertreten ist. Auf dem Sektor von Sitten und Bräuchen besticht das Programm u. a. durch Pluralismus der ideologieträchtigen Themen (Konfirmation, Kommunion, Jugendweihe). Zahlreiche Informationen im didaktischen Vorspann helfen auch hier den Lehrern bei der Realisierung eines Themas, das nicht nur im Anfängerunterricht gefragt ist (Ostern, Weihnachten usw.), sondern auch identitätsstiftend (große Deutsche und große Bulgaren) wirken kann. Das Auftreten eines bulgarischen Kinderchores in Schleswig-Holstein und die Reichstagsverhüllung durch den bul-

garischen Künstler Christo sind Glücksfälle direkter Kontrastivität, welche sich die Verfasser nicht entgehen ließen. Daß dies auch noch zweisprachig realisiert wird, sehe ich als einen weiteren Pluspunkt der Adaptation.

Wie steht es also mit den Ansprüchen der Autoren und deren Umsetzung? Abgesehen von den partiellen kritischen Anmerkungen ist das Material sehr informativ, wenngleich noch zu viele allgemeine Fakten enthalten sind. Die Lehrer werden, nicht zuletzt durch die »Tips für den Unterricht«, wirksam für die deutsche Wirklichkeit sensibilisiert. Ob dies auch bei den Schülern gelingt, das wird die Praxis zeigen oder schon gezeigt haben. Viele Möglichkeiten der kontrastiven Anlage sind in konzeptioneller Klarheit genutzt worden. Auch der Anspruch, die interkulturelle Reflexion möglich zu machen, wird überzeugend durch die Materialkonstellation und vor allem durch handlungsorientierte Aufgaben und Übungen realisiert.

Aus einem rein informativen Folienprogramm ist ein gutes Lehr- und Lernmaterial in Baukastenform geworden.

## Literatur

### Folienprogramme

Beile, Werner; Beile, Alice: *Alltag in Deutschland*. Bonn: Inter Nationes, 1992.

Bubner, Friedrich: *Transparente Landeskunde*. Überarbeitet und erweitert von Helga Sell. 6. Auflage. Bonn: Inter Nationes, 1991.

Wicke, Rainer E.: *Übersichten. Die Bundesrepublik Deutschland und ihre Länder*. Bonn: Inter Nationes, 1991.

### Sekundärliteratur

Ammer, Reinhard: *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. München 1988. – ISBN 3-89129-206-6.

Ehnert, Rolf; Wazel, Gerhard: »Landeskunde«. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Band 2. Baltmannsweiler 1994, 273–281. – ISBN 3-87116-958-7.

Glunk, Fritz R.: *Der gemittelte Deutsche. Eine statistische Spurensuche*. München 1996. – ISBN 3-423-30567-3.

Koreik, Uwe; Mielke, Frank; Schroth, Sigrun: »Folien der Wirklichkeit? Bild- und Textinformationen in den Landeskundemappen von Inter Nationes«, *Info DaF* 20, 6 (1993), 636–650.

Krumm, Hans-Jürgen: »Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde«, *Fremdsprache Deutsch* 6 (1992), 16–20.

Müller, Bernd-Dietrich: *Wortschatz und Bedeutungsermittlung*. Berlin u. a. 1994. – ISBN 3-468-49672-9.

Schmid, Gerhard Friedrich: *Kleine Deutschlandkunde*. 2. Aufl. Stuttgart u. a. 1992. – ISBN 3-12-487200-2.

Schwerdtfeger, Inge C.: »Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache«, *Info DaF* 23,4 (1996), 430–442.

Swerlowa, Olga: »Landeskunde im Anfangsunterricht«, *Fremdsprache Deutsch* 2 (1995), 24–27.

## Nachträge zur Kommentierten Auswahlbibliographie »Für Sie gelesen« 1997

Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hrsg.):

**Schreiben. Prozesse, Prozeduren, Produkte.** Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1995. – ISBN 3-531-12627-X. 367 Seiten, DM 58,-

(*Eva-Maria Willkop, Mainz*)

In den letzten Jahren sind zahllose Publikationen zum Thema Schreiben erschienen. Ziel dieses Buches ist es, eine Zwischenbilanz speziell im Bereich der kognitionswissenschaftlichen Schreibprozeß- und Textproduktionsforschung zu ziehen, weshalb auch die meisten Autoren aus entsprechenden Publikationen einschlägig bekannt sind. Die Beiträge dieses Sammelbandes sind im Zusammenhang mit zwei Tagungen entstanden, einer Tagung der Studiengruppe »Geschriebene Sprache« 1993 zum Thema Schreibprozesse und des »Symposiums Deutschdidaktik« 1994.

In ihrer Einführung halten die Herausgeber fest, daß Prozesse und Prozeduren des Schreibens in dem Buch von zentralem Interesse sind. Zum Schreiben braucht es kognitive und sprachliche Fähigkeiten sowie metakommunikative Kenntnisse über den Prozeß des Schreibens. In diesem Sinne sind Schreibprozeduren als stabilisierte Muster und Schemata zu betrachten, die die Verbindung von einzelnen Schreibprozessen zu Schreibprodukten schaffen. Die einzelnen Prozesse müssen in einem Schreibmodell identifiziert, in parallele und sequentielle Abfolgen periodisiert und in Teilprozesse segmentiert werden. Prozesse, Prozeduren und Produkte (auch Zwischenprodukte) sollten in individuellen

und kooperativen Formen des Schreibens in professionellen und didaktischen Zusammenhängen, insbesondere auch beim medial unterstützten Schreiben, betrachtet werden.

Die Herausgeber sehen den Beitrag der »Schreibforschung als angewandter sprach- und kognitionswissenschaftlich geprägte[r] Forschung« (14) unter anderem darin, das Wissen zu erweitern und Hilfen für die Praxis in der Ausbildung zu geben. Die Mehrzahl der Einzelbeiträge schlägt deshalb einen Bogen zwischen Theorie und Praxis. Nach einer Einleitung zu Grundkonzepten folgen 14 Artikel, die drei Kapiteln zugeordnet sind: »Anwendungen« (I), »Empirische Untersuchungen« (II) und »Theoretische Überlegungen« (III). Der Teil II nimmt dabei den größten Umfang ein.

Im ersten Teil werden einige anwendungsbezogene Projekte vorgestellt. Jakob Ossner bezieht sich in seinem Artikel »Prozeßorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen« zwar auf muttersprachliches Schreiben, dennoch sind seine Ausführungen auch für Deutsch als Fremdsprache interessant, da er eine Abkehr von der textsortenorientierten Schreibdidaktik fordert. Bei der curricularen Planung sollten als Basis die verschiedenen Schreibfunktionen herangezogen werden. Ossner unterscheidet 1) das »Für-sich-Schreiben« (psychische Funktion), 2) das »Für-andere-Schreiben« und das »An-andere-Schreiben« (soziale Funktionen) sowie 3) das Schreiben zur Gedächtnisentlastung und das Schreiben, um Erkenntnisse zu gewinnen (kognitive Funktionen). Dem lassen sich nur zum Teil Textsorten zuordnen, z. B. zu 2) Erzäh-

lungen oder Beschreibungen in Briefen, Einladungen etc. Prototypisch für 3) sind Exzerpte und Notizen einerseits, Abhandlungen andererseits. Es gibt also prototypische Realisierungsformen, jedoch unterscheidet sich der Schreibprozess je nach Situation, Adressaten, Zweck etc. Durch metakognitive Auseinandersetzung wird der komplexe Schreibvorgang jedoch durchsichtiger und insgesamt entlastet. Eine weitere Entlastung ist die Bereitstellung von »Bausteinen« (45), d. h. thematischen und strukturellen Vorgaben, die den Aufbau eines prozeduralen Wissens unterstützen. Das Ziel einer (muttersprachlichen) Schreibdidaktik sollte dabei Schriftlichkeit in Abgrenzung zur Mündlichkeit sein.

Der zweite Beitrag, »Mustertexte und Schreibprozeduren. Standardisiertes Schreiben als Modell zur Aneignung von Schreibprozeduren« von Gerd Antos, gibt zunächst einen Überblick über die lange Tradition von Mustertexten für die eigene Textproduktion über Briefsteller bis zu Computer-Textbausteinen. Automatisiertes oder standardisiertes Schreiben ist als globales Resultat von Schreibprozeduren aufzufassen, die Routinen bereitstellen. Rezeption und Imitation von Mustertexten haben damit lernpsychologisch ihren Stellenwert, insbesondere für Schreibnovizen. Aber auch Kreativität setze »die Verfügbarkeit über ein möglichst großes Repertoire an entsprechenden Mustern voraus« (76). Allerdings sind laut Antos Mustertexte als Vorlagen zu global, um eine Hilfestellung beim konkreten Schreibprozess leisten zu können. Schreibprozeduren als Teileinheiten von Mustertexten hingegen geben Vorbilder für spezifischere Problemlösungen ab und entlasten so den Schreibenden. Sie haben den Vorteil, als eher lokale Einheiten besser speicher- und abrufbar zu sein als ganze Textvorlagen

und ermöglichen eine situationsadäquater, flexiblere Textproduktion.

»Schreibprozeduren sind von transfergeeigneten Schreibprodukten induktiv ableitbare Schreibprogramme, die sich als Elemente zur Gestaltung von Schreibprozessen in funktionaler, kognitiver wie emotionaler Hinsicht anbieten.« (77)

Der Erwerb von Prozeduren setzt außer der Erfahrung über die eigene Textproduktion eine »Schriftgutanalyse« voraus. In der Schreibdidaktik läßt sich das z. B. in Schreibwerkstätten, auch am Computer, über die Dekomposition von Texten durch Herausarbeiten sich wiederholender Textteile in Vergleichstexten oder auch die Analyse des eigenen Schreibens (z. B. die Häufigkeit bestimmter Schreibansätze, bestimmte Vorlieben etc.) bewerkstelligen.

Gabriela Ruhmann stellt in ihrem Beitrag »Schreibprobleme – Schreibberatung« am Beispiel einer fiktiven Studentin ein interessantes Projekt zur Verbesserung der Studierfähigkeit vor. Ruhmann reagiert auf die Unfähigkeit vieler heutiger Studierender, einen umfangreicheren wissenschaftlichen Text zu verfassen. Sie zeigt auf, wie in der Beratung gezielt Faktoren wie Motivation und Emotion (Schreibangst etc.) einbezogen werden müssen und wie insbesondere durch eine Zerlegung des Schreibens in Teilprozesse, durch Zielreflexionen etc. und auch durch gezielte (Ein-)Übung eine Entlastung und damit eine individuelle Förderung möglich ist. Das von Ruhmann vorgeschlagene Verfahren scheint mir großen praktischen Wert zu haben. Leider werden derartige Projekte an unseren Universitäten eher als Luxus angesehen und daher wohl nie zu ständigen Veranstaltungen ausgebaut.

Weitere Beiträge in diesem Kapitel sind ein Beitrag von Jürgen Baurmann zum »Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen« mit Bezug auf Mutter-

sprachunterricht, ein Artikel zum »Schreibprozeß und seine[n] Störungen. Ein kognitiv-therapeutischer Ansatz zur Diagnose und Förderung des Schreiblernprozesses von erwachsenen Analphabeten und Kindern« von Susanne Romberg sowie ein eher literaturwissenschaftlicher Beitrag von Catherine Violet, »Textgenetische Mutationen einer Erzählung: Ingeborg Bachmanns ›Ein Schritt nach Gomorrha‹«.

Der zweite Teil des Buches stellt einige empirische Untersuchungen vor.

Eigler et al. beschreiben einen Versuch zu »Textentwicklung und Nutzung externer Information«, der den Einfluß von Instruktionen auf den Schreibprozeß zeigt und für die praktische Schreibförderung interessante Implikationen hat. In drei Gruppen wurden verschiedene Techniken einer elaborierten Textarbeit untersucht. Alle Gruppen hatten in fünf Sitzungen einen Text zu verfertigen, wobei sie auf eine Datenbank mit Informationen zum Thema zurückgreifen sollten. Eine der Gruppen sollte vor der Sichtung des Materials eine erste Version erstellen. Bei dieser Gruppe lenkte diese nur mit eigenem Wissen erstellte Textversion auch den Umgang mit der externen Information und äußerte sich in einem gezielteren und direkteren Einsatz der Zusatzinformation. Diese Gruppe machte kaum Notizen, während die Versuchsgruppe, die nicht in der ersten Sitzung mit dem Schreiben beginnen durfte, über die ganze Zeit hin mehr Notizen machte, viel mehr externe Information sichtete und daher auch auf eine größere Auswahl an Wissensbestandteilen zurückgriff. Diese Gruppe beschäftigte sich wesentlich länger mit dem Lesen als mit dem Textproduzieren selbst. Dieses ging in dieser Gruppe wesentlich schneller und fortlaufender vonstatten, wobei offensichtlich die Interaktion mit den Notizen eine große Rolle

spielte. Somit stellen Notizen also eine Entlastung des Schreibprozesses dar. Weiterhin zeigte sich, wie stark der Einfluß von Instruktionen auf das Schreiben sein kann.

Baer et al. stellen in ihrem Artikel »Orchestermodell der Textproduktion« eine Langzeituntersuchung darüber vor, wie in verschiedenen Altersgruppen verschiedene Faktoren, die Einfluß auf das Schreiben haben (kognitives Wissen, Erfahrung etc.) interagieren und wie die Schreibtätigkeit durch gezielte praktische und theoretische Vermittlung und Übung einzelner Komponenten beeinflusst werden kann.

Zwei weitere Beiträge untersuchen Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache. Die Untersuchung von Schüler, Wolf und Boueke vergleicht Elaborationen in »Mündliche[n] und schriftliche[n] Erzähltexte[n] von Kindern und Erwachsenen« und sieht die herausgearbeiteten Unterschiede in erster Linie in der Gedächtnisbegrenzung begründet. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Rüdiger Weingarten in seiner Untersuchung zur »Syntax im Prozeß des Schreibens und Sprechens«, wo er Mündlichkeit und Schriftlichkeit anhand von syntaktisch motivierten Pausen untersucht. Der letzte Beitrag in diesem Teil beschäftigt sich ebenfalls mit dem Pausenverhalten, allerdings unter einem anderen Gesichtspunkt: Gisbert Keseling arbeitet in »Pausen und Pausenorte in schriftlichen Wegbeschreibungen« den Einfluß der Informationsstruktur des Textes auf das Pausenverhalten heraus.

Der dritte Teil des Werkes umfaßt drei Artikel zu theoretischen Fragestellungen, von denen ich auf den zweiten wegen fehlender DaF-Relevanz nicht eingehen werde, denn Almuth Grésillon beschäftigt sich in »Was ist Textgenetik?« mit methodischen Fragen der Textgenetik, insbesondere mit der Bedeutung von

Handschriften als »avant-textes« für literarische Texte.

Otto Ludwig hinterfragt in »Integriertes und nichtintegriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens: eine Skizze« die Gleichsetzung von Schreiben mit Textproduzieren. Schreiben umfaßt seiner Ansicht nach vier Dimensionen: a) eine handwerklich-technologische, die den erlernten Umgang mit Materialien voraussetzt; b) eine semiotische, die die Kenntnis des jeweiligen konventionellen Schriftzeichensystems meint; c) die linguistische Dimension, die Schreiben als sprachliche Handlung umfaßt; und d) die operative Dimension, die Schreiben als eine Teilhandlung unter anderen meint. Letzteres nennt Ludwig das integrierte Schreiben, wo Schreiben im Rahmen der Textproduktion als *eine* Teilhandlung neben anderen wie z. B. Planen und Formulieren gesehen werden kann. Nicht-integriertes Schreiben findet sich heutzutage nur noch selten, z. B. beim Kopieren, Verfassen von Mitschriften oder bei Diktaten. Hier ist der Schreibprozeß zwar durchaus funktional, aber vom Textproduktionsprozeß getrennt. (Als Beispiel führt Ludwig das Beschriften eines Pakets an, das nicht in die Handlung des Einpackens oder des Beförderns integriert ist.) Integriertes Schreiben im Rahmen der Textproduktion hingegen setzte sich erst im 15. Jahrhundert durch, zuvor diktierte der Autor dem »Schreiber«. Nicht immer aber ist integriertes Schreiben gleich Textproduzieren (auch wenn letztendlich das Produkt ein Text sein kann), z. B. in der Mathematik oder beim epistemischen Schreiben, wo Schreiben primär als eine Teilkomponente der Wissensgewinnung anzusehen ist. Für Ludwig ist es daher wichtig, eine Theorie des Schreibens handlungstheoretisch zu fundieren. Entsprechend könnte eine Schreibdidaktik vom einfachen zum komplexen, vom

Produzieren von Zeichenexemplaren (Schreibunterricht) über nicht-integriertes zum integrierten Schreiben in verschiedenen Ausprägungen geplant werden.

Schon in ihrer Einleitung zu diesem Band hatten Baurmann und Weingarten die Bedeutung der epistemischen Funktion des Schreibens betont, da sich beim Schreiben »Konzepte und Leitideen ausdifferenzieren, Ideen und Wissen generiert werden« können (9f.). Hanspeter Ortner's Artikel »Die Sprache als Produktivkraft. Das (epistemisch-heuristische) Schreiben aus der Sicht der Piagetischen Kognitionspsychologie« widmet sich dieser Funktion des Schreibens als Stimulans, Antriebskraft, Denkhilfe etc. Ortner kritisiert die »finalistisch-instrumentalistische Weltansicht«, welche die Darstellungs- und Instrumentfunktion von Sprache zu sehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Gerade in der Schreibforschung wird die Konzentration auf das zielgerichtete, strategische Schreiben in Begrifflichkeiten wie »Planen«, »Versprachlichung von Ideen« etc. deutlich. Ketzerisch wirft Ortner daher der Schreibforschung vor, sie sei trotz ihrer Bekenntnisse zum Prozeßcharakter des Schreibens »zu wenig prozessual interessiert, zu phasenorientiert, zu sequenzialistisch und zu deterministisch« (323), denn Abfolgen wie Motiv – Intention – Plan – Durchführung – Kontrolle sind seines Erachtens nicht wirklich interaktiv, sondern implizit sequentiell angelegt.

Als Alternative schlägt Ortner ein Modell vor, das mit den Begriffen »Tätigkeit« sowie »Mehrstöckigkeit« und »Raumvielfalt« arbeitet. Schreiben als Aktivität wird als probierende Bewegung durch verschiedene Wissensbereiche mit dem Ziel der Herstellung eines Gleichgewichts (»Äquilibre«) gesehen. Diesem Ausgleich dienen die Assimilations- und Akkomodationsprozesse (Ortner rekurriert auf

Piagetsche Begriffe) auf der Basis komplexer Schemata. Erfolgreiche Schreiber halten sich dabei an ihre individuellen erprobten und erfolgversprechenden Schreibschemata, wie Ortner u. a. an Zitate über die Arbeitsweise verschiedener Schriftsteller zeigt.

Erprobte Schemata sind individuell sehr verschieden, aber einerseits stabil, d. h. sie weisen eine Wiederholbarkeit von Einzelschritten und Strategien z. B. bei der Ausarbeitung von Teilthemen oder der Strukturfindung auf, andererseits flexibel, denn sie sind »Stätten und Spuren von Assimilations- und Akkomodationsprozessen« (337), der Einpassung von Neuem in das Schema bzw. der notwendigen Anpassung des Schemas. Texte als komplexe Zeichen erzeugen einen neuen Sinn und erzeugen dadurch eine Akkomodation. Das gilt insbesondere für das epistemische Schreiben beim eher egozentrischen, der inneren Sprache vergleichbaren »unsauberen« (»dirty«) Textplanen, wo im Unterschied zur – sozialen – Reinschrift alle Assoziationen unbewertet möglich sind. Hier wird das Probieren, die »allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben« deutlich. Auch Vertreter des bei uns so beliebten kreativen Schreibens beschäftigten sich in der Regel eher mit Mitteln der Freisetzung von Kreativität als mit durchaus zielorientiertem Probandeln und Schemaausdifferenzieren. Daß jedoch gerade das epistemische Schreiben ein Mittel der Wissensfindung und -entwicklung ist und in der Fremdsprache auch zur metasprachlichen Schemabildung bzw. »Akkomodation« beitragen könnte, wird in der Fremdsprachendidaktik meines Erachtens weitgehend ignoriert. Ortners Beitrag könnte hier auch für Deutsch als Fremdsprache Anregungen liefern.

Das Interesse am Schreiben ist seit Jahren ungebrochen. Trotzdem gibt es in

Deutsch als Fremdsprache praktisch keine Lehrbücher oder Zusatzmaterialien, die eine klare Schreibprogression (sei sie textsorten-, schreibstil- oder funktionsorientiert) vorschlagen und lernpsychologische Erkenntnisse berücksichtigen. Auch neu erscheinende Lehrwerke behandeln das Schreiben immer noch stiefmütterlich und eher produktorientiert. Dieser Sammelband, immerhin eine Zwischenbilanz aus mittlerweile jahrelanger Forschung und Anwendung, sollte der DaF-Didaktik zu denken geben.

Besançon, Anne:

**La compréhension de l'allemand. Langue et culture.** Frankfurt/M.: Lang, 1995. – ISBN 3-906753-53-0. 378 Seiten, DM 84,-

(Walter Schleyer, Aachen)

Die Untersuchung von Anne Besançon steckt sich ein hohes Ziel: die Strategien fremdsprachlichen Verstehens – hier von deutschen Texten bei frankophonen Lesern – zu ermitteln. Sie verfolgt ihr Ziel unter Heranziehung von Übersetzungsleistungen aus der Fremdsprache in die Muttersprache und von Beobachtungen der Schwierigkeiten des Textverstehens in der freien Lektüre journalistischer Texte. Für den ersten Teil würde man von daher zusätzlich einen Beitrag zur Fehlerlinguistik oder zur interlingualen Interferenz erwarten, vom zweiten Teil Auskunft über fremdkulturelle Interferenzen aufgrund divergierender Weltwissensbestände bzw. unterschiedlicher sprachlicher Mittel in Metaphern, Redensarten usw., sowie schließlich über den Einfluß der Präsuppositionen in den Texten auf das Fremdverstehen. Die fleißige Arbeit versucht sich unter Verarbeitung wichtiger deutsch- und französischsprachiger Fachliteratur (u. a. Krings,

Westhoff, Heringer, B. D. Müller, Neuner, Zemb usw.) bei allerdings nur einem englischsprachigen Artikel (was nicht in diesen beiden Sprachen veröffentlicht wurde, wird nicht rezipiert) mit einem zweifelhaften methodologischen Ansatz an einer Aufgabe, die so nicht gelöst werden kann. Bereits in der Besprechung der Putzerschen Arbeit zur Fehlerlinguistik hatte Königs auf den spekulativen Ausgabewert von Übersetzungsleistungen hingewiesen, wenn es an der erforderlichen empirischen Absicherung mangelt. Ähnliches dürfte auch für Besançons Wertschätzung der Übersetzung gelten:

»[...] la traduction (version) est un exercice de production particulier, moyen de tester la compréhension dans une certaine mesure, de contrôler les connaissances de langue maternelle (comprises largement) dans une plus large mesure«. (27)

So gesehen wären Verstehensleistungen der fremdsprachigen Mitteilungen ohnehin fragwürdig, was die Autorin auch freimütig zugesteht:

»Les erreurs relevées dans les traductions en français de textes allemands doit (!) fournir les données sur les stratégies qui, par étapes, ont mené le lecteur du texte allemand au texte français, ce dernier représentant, idéalement, l'état de la ›compréhension‹ du texte original. Il apparaît que la pression de la situation de ›traduction‹ a faussé les résultats de la lecture.« (7)

Trotz dieser aus translatorischer Sicht fragwürdigen Hinweise geben aber zwei Beobachtungen, die die Autorin an 513 schriftlichen Übersetzungsleistungen gemacht hat, den Ausschlag: daß nämlich 1) unabhängig von der gerade untersuchten Teilgruppe gewisse Fehler mit einer nahezu vorhersagbaren Häufigkeit immer wieder auftreten und daß 2) sich innerhalb der Texte die Fehler auf einige Stellen besonders konzentrieren,

»si bien que toutes les épreuves présentent, à quelques dispersions près, la même image avec les mêmes faisceaux à l'encre rouge,

seule la graveur de l'erreur étant variable (allant du ›mal dit‹ au ›non sens‹)« (32).

Der relative Ausgabewert der roten Stellen ergibt sich aus dem Zitat ohne weiteren Kommentar. Fragt man weiter nach den Bedingungen, unter denen die Übersetzungsleistungen erbracht werden (mußten!), so erfährt man, daß es sich um (Zwischen-, Abschluß-)Prüfungsklausuren handelte, »avec pour seul objectif: la note« (32) Es kommt also der möglicherweise verfälschende Faktor der Wertmaßstäbe noch dazu. Die ausgezeichneten Sprachkenntnisse von Frau Besançon lassen nun gewiß eine auf ihre Person bezogene Annahme von grundsätzlich möglichen Fehldeutungen des Ausgangstextes nicht zu. Dennoch offenbart sich bereits hier in der fehlenden Absicherung der Bewertung der Korrektoren eine der Schwächen der Arbeit. In einem Text von J. Roth heißt es: »Er [d. i. der Kaiser] liegt begraben in der Kapuzinergruft...«, was zu der Übersetzung »dans le tombeau des Habsbourg« (45), aber auch »dans le sépulcre des Habsbourg« (40) führen soll. Die Frage der stilistischen Bewertung könnte sich bereits an einer solchen Kleinigkeit stellen. Als Fehlleistungen unterliegen der Interpretation Besançons Varianten wie »le tombeau des Capétiens«, »la crypte des capuciens«, »le caveau des capucines« (40, 45). Diese Bewertung liest sich dann so:

»L'acceptation de ›Capétiens‹ est une preuve de la confiance de l'étudiant dans ses facultés de discriminations auditives, éveillée par une succession de lettres identique à quelques unités près, le choix ne peut plus être mis en doute ou, si cela a été le cas, cela a été sans doute rapidement refusé parce que l'adjectif royal se justifie par contexte impérial du texte 6« (47).

Die Interpretation zieht interimssprachliche Erscheinungen heran, ist aber spekulativ, da nicht entschieden werden kann, ob eine sprachliche Interferenz zur Fehl-



deutung geführt hat, oder ob mangels »besseren« Wissens eine Vokabelgleichung »Kapuziner – Capétiens« anzunehmen ist. Zu diesem konstruktivistischen Lösungsversuch später mehr. Die Erreichbarkeit des in den Texten vorgegebenen Wortschatzes hat die Verfasserin offenbar nicht untersucht. Wir befassen uns daher hier zunächst mit den in den Texten versammelten Wissensbeständen. Das Textkorpus umfaßt 15 literarische Texte mit den Autoren I. Bachmann, Borchert, Brecht, Canetti, S. Freud, Fried, Hesse, F. Gg. Jünger, S. Lenz, A. Lernet-Holenia, J. Roth und St. Zweig. Nicht mitgeteilt wird, ob diese wohl nicht ganz alltägliche Auswahl ihre Begründung im Programm des jeweiligen Studienjahres findet. Die Auswahl stellt hinsichtlich der Textsorte (literarisch), des Wortschatzes (»Er war nur ein Span von einem Mann ...«, T3), der Stilebene (»Man hielt in jeder begüterten Familie schon um des Gesellschaftlichen willen sorglich darauf, »gebildete« Söhne zu haben...«, T5) als auch des erforderlichen Hintergrundwissens aus einem Zeitraum vom Ausgang des 19. Jahrhunderts bis in die allerersten Nachkriegsjahre nach dem Zweiten Weltkrieg, über die Jahre der Wirtschaftskrisen der zwanziger Jahre bis zu Hugenberg's Hilfe in der Unterstützung des Hitlerregimes erhebliche Anforderungen, die man in ihrem historischen Teil nicht leicht einem vergleichbaren deutschen Studierenden bereits in seiner Muttersprache, geschweige denn in der vergleichbaren französischen Zeitgeschichte abverlangen dürfte. Ausgehend von dem realistischere Weise anzunehmenden Wissenshintergrund ist die vorgestellte Ersatzlösung daher eher zufriedenstellend als verwunderlich. Schließlich ist auch der gewählte Textausschnitt bisweilen textlinguistisch fragwürdig. So beginnt Text 14 mit einem anaphorischen

Verweis, der den Übersetzer vor eine kaum lösbare Aufgabe hinsichtlich des zu wählenden Anschlusses stellt. Obwohl Anne Besançon diesen Mangel explizit registriert, bezieht sie die daraus resultierenden Fehlleistungen in ihre Darstellung ein (75ff.).

Die Ausführungen zu den Verstehensprozessen auf der Wortschatzebene vermögen ebensowenig zu überzeugen. So werden bei den Primärassoziationen bei der Verarbeitung fremdsprachiger Vokabeln u. a. die zuerst gelernten Bedeutungen zuerst assoziiert (es sind bei Einsatz von Wörterbüchern auch andere, z. B. didaktogene (Hönig) Verhaltensweisen zu beobachten). Besançon bezieht sich auf eine Beobachtung von H. P. Krings,

»que cette forme d'association ›interlinguale‹ porte essentiellement sur les mots les plus courants, se demandant si ce n'est pas un cheminement typique de l'apprentissage en milieu non naturel; en effet, c'est essentiellement sur le vocabulaire de base usuel que porte l'enseignement, du moins durant les premières années.« (86)

Nach Besançon läßt sich dies auch in den überprüften Klausuren feststellen:

»Dans nos copies, il est remarquable que c'est toujours le premier sens appris qui émerge. Nous en restons au niveau du placage immédiat de la première signification rencontrée en mémoire, la plus saillante sinon la plus fréquente, sur une unité localement reconnue.« (128)

Der scharfsinnige Schluß dürfte sich nur sehr schwer empirisch absichern lassen, bleibt also im wesentlichen spekulativ. Vor allem wird gar nicht geprüft, ob die Prüflinge überhaupt über mehr als die aktivierte Wortbedeutung verfügten, so daß sie tatsächlich eine Auswahl hätten treffen können. Im Unterschied zu dem Versuchsdesign von Krings verfügen die Teilnehmer auch über keinerlei Hilfsmittel, die z. B. zu dem bereits skizzierten didaktogenen Fehlverhalten hätten führen können, wo man aus einem vermit-

telten Mißtrauen gegenüber der ersten Lösung des Wörterbuchs heraus einer zweiten oder dritten Lösung den Vorzug gibt. Das Auftreten von Primärassoziationen müßte besser als durch die bloße Behauptung abgesichert sein. Nehmen wir gar einen fehlenden Eintrag im Gedächtnis des Lerners an, so bliebe ihm in der vorgegebenen Extremsituation nur der Versuch, in einem konstruktivistischen Vorgehen zu einer »wilden« sinnstiftenden Lösung um jeden Preis zu kommen.

Diese Annahme wird gestützt durch die »Versuchssituation« selbst: Die Texte wurden in einer Prüfungssituation »sans aides (dictionnaires, grammaires et autre matériel auxiliaire)« (32) geschrieben, stellen also eine wahrhaft konstruktivistische Aufgabenstellung dar, die die Probanden auf nahezu allen Textebenen gleichzeitig hoffnungslos überfordert wie zur Suche nach der Lösung um jeden Preis gezwungen haben dürfte:

»[...] il ne faut pas oublier que les étudiants sont dans la situation contraignante d'examen où le jeu est de ne pas laisser de blanc, de compléter la lacune de quelque manière; sauf i), tous ont joué ce jeu.« (155)

Rückschlüsse über Verstehensleistungen und die bei Fehlleistungen eingesetzten Verstehensstrategien zu ziehen, halte ich in dieser Situation für unzulässig, zumal der Maßstab auch noch das Verstehen des Korrektors ist. Der Auftrag des Probanden lautete, mit untauglichem Werkzeug (sprachliche und landeskundliche Kenntnisse, fehlende Hilfsmittel) und ungeeigneten Werkstoffen (literarische Textauswahl) ein Produkt (Übersetzung) zu liefern, wobei bei der Herstellung die Vorschriften für die Qualitätssicherung an dem neuesten Stand von DIN EN 9000 gemessen werden. Davon einmal abgesehen, ob der Auftrag überhaupt erfüllt werden kann, ist das Verfahren äußerst unfair, der Aussagewert der

Qualitätsbeurteilung infolgedessen gering. Die Produkte gemahnen an Entwürfe des »wilden Denkens«, die durch einen ungeeigneten methodologischen Filter betrachtet zu elaborierten, aber nichtssagenden Fehldeutungen führen müssen.

Der zweite Teil der Untersuchung wendet sich den Verstehensproblemen zu, die ausgehend vom »Material« bei der freien Lektüre von journalistischen Texten der »gehobenen« Presse auftreten. Die Untersuchung ist auf die verschiedenartigen Einflüsse des landeskundlichen Wissens auf das Verstehen gerichtet:

»l'étanchéité des deux systèmes de savoir ainsi définis, celui du lecteur réel et celui véhiculé par le texte représentant l'auteur allemand et son lecteur fictif associé, vont faire l'objet de notre réflexion.« (183)

Die Darstellung steht sehr stark unter dem Einfluß der Überlegungen B. D. Müllers, wobei heute allerdings schon als Basiswissen angesehen werden kann, was unter Berufung auf Y. Bertrand ausgeführt wird:

»J'ai ainsi appris à mes dépens que la connaissance du vocabulaire et de la grammaire ne suffisait pas quand manquait l'arrière-plan culturel.« (184)

Vor allem die in den jeweiligen Kontexten nicht explizierten, weil als bekannt vorausgesetzten Wissensbestände des jeweiligen Weltwissens erschweren bei fremdsprachigen Texten das Verstehen zusätzlich. Daß die Bilder und Metaphern ihr einzelsprachliches Eigenleben führen (im abendländischen Kontext aber auch sprachübergreifend gelten) können, daß etwa Farben unterschiedliche Empfindungswerte und Assoziationen besitzen mögen (im Falle von »Blauermann« und »homme en bleu« noch vergleichbar, im Falle des »blauen Briefes« bereits nicht mehr), dies alles sind Erkenntnisse, die uns spätestens seit Mario Wandruszka bekannt sein sollten und

die hier an einer anderen Textauswahl mit einem eher politischen und auf die Institutionen bezogenen Zuschnitt neu erarbeitet werden. Die »Kulturhaltigkeit« des Lexikons, die in der Wiederbelebung Humboldts, Meads, Wygotskys u. a. für den Sprachunterricht einen der Beiträge des Faches Deutsch als Fremdsprache zum Fremdsprachenunterricht ausmacht, rechtfertigt dann sicher auch im Gefolge von B. D. Müller die Forderung nach einem interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht. Insofern kann man der Forderung der Autorin nach Einbeziehung der soziopragmatischen Aspekte in den Fremdsprachenunterricht zustimmen, unter der Voraussetzung, daß die Erwartungen nicht zu hoch gesteckt werden: »Langue et culture ne peuvent pas être enseignées séparément...« (318). Daß zu den Grammatikregeln auch die »Spielregeln« des fremdkulturellen Verhaltens gehören, sei unbestritten. »La culture acquise ne fait pas de signes« (317) – die Begründung greift jedoch in zweierlei Hinsicht zumindest zu kurz. So einfach verhält es sich nun doch nicht, daß (nonverbales) Verhalten sozusagen komplexer als die sprachliche Mitteilung darüber ist, daß Inhalte kollektiv gewußt und deshalb nicht sprachlich gefaßt würden. Dagegen sprechen allein schon die herangezogenen Textsorten, deren Aufgabe in der schriftlichen Kommunikation liegt. Anne Besançon führt auch zu Recht die Gefahr der Grenzüberschreitung bei Überidentifikation mit der fremden Kultur an, die, wie Kotthoff dargelegt hat, möglicherweise gar nicht erwartet oder gar als ungehörig empfunden wird. Größer erscheint mir indes eine Gefahr, der auch das Konzept der Völkerverständigung durch Fremdsprachenunterricht (vgl. dazu Ammer) erlegen war: die Illusion, anzunehmen, ein solcher Fremdsprachenunterricht könne fremdkultu-

relles Verständnis erreichen, wo er allenfalls für deren Dimensionen zu sensibilisieren vermag. Verstehen fremder Lebensverhältnisse setzt zumeist eine langfristige Beschäftigung (und diese muß nicht unmittelbar gelebte Erfahrung sein) voraus. Nicht einmal die individuelle Einstellung zur fremden Kultur und ihrer Sprache kann ein solcher Unterricht ohne die aktive Bereitschaft der Unterrichteten zur Mitwirkung an diesem Prozeß erreichen. Unterrichtliche Ziele dürften sich in dieser Hinsicht kaum von Unterrichtsformen und ihrem gesellschaftlichen Hintergrund trennen lassen: das gilt für den muttersprachlichen Unterricht ebenso wie für den fremdsprachlichen. Mit der Erweiterung des Wissenshorizonts – darauf hat Meiner A. Meyer in einer sorgfältigen empirischen Studie hingewiesen – ist nicht zwangsläufig eine Einstellungsänderung verbunden.

Somit erbringt die Arbeit von Anne Besançon in ihrem ersten Teil aufgrund der methodologischen Mängel nicht den Einblick in die sprachlichen Strategien der Verstehensprozesse – sieht man von den erstaunlichen Fähigkeiten zu konstruktivistischen Leistungen der unfreiwilligen Probanden einmal ab, die auch die Leistungen überforderten Schüler in Klassenarbeiten vielfach kennzeichnen. Im zweiten Teil führt sie über bekannte Sachverhalte nicht hinaus, während sie in den Schlußfolgerungen des letzten Teils unter Berufung auf B. D. Müller Erwartungen in die pädagogische Leistungsfähigkeit des Fremdsprachenunterrichts weckt, die von diesem nur ansatzweise in einer vielleicht erreichbaren Sensibilisierung umgesetzt werden können. Am Ende bleibt nach aufmerksamer Lektüre anstelle eines Buches dank der liederlichen Binde-technik des Verlags eine Loseblattsammlung übrig, die zu einem Ganzen nimmer sich füget.

**Literatur**

- Ammer, Reinhard: *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 1988.
- Hönig, Hans G.: *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg, 1995 (Studien zur Translation 1), 50ff.
- Kotthoff, Helga: »Interkulturelle deutsch-sowjetische« Kommunikationskonflikte. Kontexte zwischen Kultur und Kommunikation«, *Info DaF* 20, 5 (1993), 471–485.
- Krings, H. P.: *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Narr, 1986 (TBL 291).
- Meyer, Meinert A.: *Shakespeare oder Fremdsprachenkorrespondenz? Zur Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 1986.
- Putzer, Oskar: *Fehleranalyse und Sprachvergleich. Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch – Deutsch*. Ismaning: Hueber, 1994. Bespr. v. Frank G. Königs, *FuH* 44 (1995), 187–191.
- Watzlawick, Paul (Hrsg.): *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. München: Piper, 1984 (SP 373), darin bes. der Beitrag von Rupert Riedl: »Die Folgen des Ursachendenkens«, insb. S. 76f.
- Wandruszka, Mario.: »Wer fremde Sprachen nicht kennt...« *Das Bild des Menschen in Europas Sprachen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1991.
- Wygotski, L. S.: *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M.: Fischer, 1986, (Fischer Wissenschaft 7368). (Der Autor ist den deutschen Lesern bereits seit 1964 zugänglich und in der Rezeption wohl teilweise ein Opfer der deutschen Teilung geworden. Über den angloamerikanischen Sprachraum erfolgte dann ein Reimport: Vygotzky, Lev. S.: *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978).

Demandt, Alexander (Hrsg.):

**Mit Fremden leben. Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart**. München: Beck, 1995. – ISBN 3-406-39859-6. 314 Seiten, DM 48,-

(*Sylvia Bräsel, Sofia/Bulgarien*)

Das Thema des Buches greift eine gewichtige Frage auf, die inzwischen weite Bereiche des kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Lebens in einer sich globalisierenden Welt tangiert und neue Konzepte herausfordert.

In dem vorliegenden Band, der aus einer Vorlesungsreihe an der Freien Universität Berlin entstand, unternehmen fünfzehn Historiker den Versuch, eine Brücke von der Antike bis in die unmittelbare Neuzeit zu schlagen. Ihr Ansatzpunkt ist »Geschichte in weltbürgerlicher Absicht« (7).

Das ist gewiß ein lobenswerter Ausgangspunkt, zumal die Vorlesungen aus aktuellem Anlaß – über den Weg der geistigen Durchdringung von Geschichtsprozessen – zu »Herzengüte und Augenmaß«, zu Toleranz und gutem Willen (8) im Umgang mit dem Fremden in unserem heutigen Alltag hinführen möchten. Zur Realisierung des Projekts wird eine Vielzahl von detaillierten Einzeluntersuchungen dargeboten, die bedenkenswerte Einsichten in die Mechanismen des Umgangs mit Fremden in den verschiedenen Zivilisationen und Epochen der menschlichen Entwicklung erbringen. Besonders die fundierten Einzelbeiträge zur Frühzeit der Begegnung mit dem Fremden machen deutlich, daß ein Austausch der Kulturen die Entwicklung der Zivilisation letztlich maßgeblich befördert hat und keine Erfindung der Neuzeit ist. So weist Funck überzeugend am Leben mit Fremden im Perserreich nach, wie in diesem Vielvölkerstaat über eine kluge Politik der Koexistenz aktive diplomatische, militärische und wirt-

schaftliche Verbindungen aufgebaut wurden, die im Alltäglichen funktionierten. Die Akzeptanz des Fremden war an ein Nützlichkeitsdenken gebunden, das die Grundlage für die von Wandel und Handel bestimmte Mobilität im Alten Orient bildete. In dieses System waren folgerichtig religiöse Toleranz wie Beachtung der ethnischen Besonderheiten der unterworfenen Völker im beträchtlichen Maße eingebunden. Die konsequent mehrsprachigen Erlasse reflektieren eine hohe politisch-kulturelle Bewußtheit, die den »Anderen« ernst nimmt, weil letztlich Tüchtigkeit für den Platz in der Gesellschaft – natürlich bei Loyalität gegenüber dem herrschenden System – eine maßgebliche Rolle spielte. Die von Funck gewonnene Erkenntnis, daß »Fremdheit« im Altertum »weniger ethnisch als vielmehr sozial definiert gewesen zu sein« (29) scheint, legt zeitübergreifende Überlegungen zum Thema nahe.

Überhaupt weisen die zum Teil sehr spezifischen Beiträge, die u. a. den historischen Bogen von Griechenland über das byzantinische Reich, Toleranz im Islam, Umgang mit Fremden im Mittelalter und in der frühen Neuzeit bis zur Einwanderungspolitik in Brandenburg-Preußen und in Latein- und Nordamerika zu schlagen versuchen, auf eine Vielzahl von Schwerpunktfragen hin. So wird zum Beispiel von Spahn in einer aufschlußreichen Studie der Zusammenhang zwischen der Demokratie in Athen und der Institutionalisierung einer wirksamen, auf ökonomische Interessen ausgerichteten Fremdenpolitik dargelegt. Gleichzeitig macht er am behandelten Metöken-Status deutlich, daß »wachsende Demokratisierung im Innern eine verstärkte Abgrenzung nach außen« (48) zur Folge hatte.

Wichtige Denkansätze erbringen zudem u. a. die Arbeiten von Demandt, Lilie, Lübke, Schaser und Adams. So werden

auch Grenzen der Übernahme des Fremden wie Ausgrenzung und Fremdsein von sozialen (nicht ethnischen) Randgruppen als alltägliches Phänomen in einer Gesellschaft angesprochen. Andererseits wird das Bedingungsgefüge von Prosperität und Fremdenpolitik vielschichtig belegt und dem Gastrecht als »Produkt von Handelsinteressen« (110) an den multiethnischen frühmittelalterlichen Handelszentren in Ost- und Mitteleuropa nachgegangen. Wenn Adams mit Blick auf die Einwanderungen in die USA vom »ökonomischen Kalkül« (197) spricht und keine besondere Fremdenfreundlichkeit als Grund sehen kann, so schließt sich hier ein weiterer gedanklicher Kreis beim Leser. Adams Verweis auf »angelsächsisch-rassistische Überlegenheitsvorstellungen« (197) fährt zudem konsequent bis zur Benennung des Versagens demokratischer Werte im Umgang mit dem Fremden am Beispiel der Apartheid hin.

Leider fehlt dem vorgestellten Band »Mit Fremden leben« eine durchgängige Bündelung und komplexe Wiederaufnahme der Einzelfragen, die den Anspruch des Untertitels »Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart« einlösen könnte. Auf der anderen Seite bleiben in der Sammlung wichtige Kulturen (z. B. Ostasien, Südostasien) Randerscheinungen oder gelangen nicht in das auch ab und an vom Eurozentrismus geprägte Blickfeld. Eine die Welt in ihrer Komplexität wahrnehmende Sichtweise, die Europa und europäische Werte nicht zum alleinigen Maßstab erklärt und Raum für die Geschichtsaufarbeitung aus einer »Fremdperspektive« läßt, wäre wohl produktiv im Sinne des auf Toleranz und Verstehen abzielenden Gesamtanliegens. Eine zielorientierte Bearbeitung eines solchen Projekts, die ausländische Wissenschaftler in den Dialog einbezieht, könnte für alle beteiligten Seiten Gewinn erbringen.

gen. Auf diese Weise wäre zudem einer Schwarz-weiß-Zeichnung der Problematik über differenzierte Sichtweisen bis hin zur Einordnung von Gegenwartsprozessen zu begegnen. Letztlich fordern meines Erachtens die Prozesse in einer sich gleichzeitig globalisierenden wie regionalisierenden Welt in ihrer Komplexität ein interdisziplinäres Herangehen. Nur eine Sichtweise, die konstatiert, daß sich Deutschland wie die Welt in den letzten Jahren in vielen Bereichen entscheidend verändert haben, und daraus neue Aufgaben und konstruktive Lösungsvorschläge auf verschiedensten Gebieten ableitet, kann den notwendigen, von übergreifenden Einsichten getragenen Dialog der Kulturen produktiv befördern. Eine in Abgrenzungen oder nationaler Enge operierende Sicht kann leicht in eine (ungewollte) Bestätigung der Thesen Huntingtons einmünden. Deshalb sollten aus gemeinsamer Verantwortung den Beschreibungen fundierte und komplexe Analysen folgen. Wie sagte doch schon Cicero: »Neue Probleme erfordern neue Lösungen« (80).

Effenberger, Sabine:

**Fremdsprachenunterricht in den USA. Bedingungen und Strukturen an den Hochschulen der USA unter besonderer Berücksichtigung des Faches Deutsch.** Frankfurt/M.: Lang, 1995 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik 644). – ISBN 3-631-48958-7. 185 Seiten, DM 65,-

(*Anneliese Stein-Meintker, Erlangen*)

Das Buch beginnt mit einem Vorwort von Prof. W. Sanke, Universität Kassel, das deutschen Lesern Stoff zur Diskussion geben könnte im Hinblick auf die von vielen Seiten geforderten Veränderungen im deutschen Hochschulwesen. Mit Si-

cherheit hat gerade der Sektor Fremdsprachen in den USA keinen Modellcharakter für das deutsche und europäische Bildungswesen. Effenbergers Buch ist nicht als Modellangebot zu verstehen, sondern, wie Sanke betont,

»bietet [sie] ein farbiges und differenziertes Bild des amerikanischen Bildungswesens aus der Teilperspektive des Fremdsprachenunterrichts in den U. S. A.« (7).

Den Hauptteil umrahmen das Inhaltsverzeichnis, die Einleitung sowie ein Anhang mit Graphiken und Statistiken und ein Literaturverzeichnis. Der Hauptteil ist in neun Kapitel gegliedert.

Inhaltlich teilen sich die neun Kapitel in drei Teile auf:

1. Rahmenbedingungen – eine kurze Beschreibung des Bildungssystems, ein kurzer Abriß zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, zur Ausbildung und Berufssituation von Fremdsprachenlehrern (Schule/Hochschule)
2. Lehrwerkanalyse – dahin führen eine knappe Darstellung der Fremdsprachendidaktik und -methodik und eine Einführung zur Stellung und Kritik von Lehrbüchern
3. Analyse einer Fragebogenerhebung zum DaF-Unterricht.

Sinnvollerweise hat die Autorin bei ihrer Abhandlung den im Titel eingegrenzten Aspekt Hochschule auf Schule erweitert, denn die Situation ist nicht zu verstehen ohne diesen »Rückblick«. Bei ihren insgesamt 1½-jährigen Aufenthalten in den USA konnte Effenberger persönlich Einblick nehmen in das System, das sie aufgrund sorgfältiger Literaturrecherchen in ihrem Buch darlegt. Sie stützt sich im wesentlichen auf einschlägige moderne amerikanische und deutsche Literatur. Die Literatursuche schloß sie im Dezember 1993 ab (12).

Obwohl sie versucht, sich dem Thema so objektiv wie möglich zu nähern (14) und

nicht vergleichend zu arbeiten, wird der Bezugspunkt (für den deutschen Leser) zum deutschen Bildungssystem hergestellt. Diese Objektivität scheint manch anderem Autor nicht zu gelingen, daher müßten gelegentlich Positionen ausführlicher diskutiert werden. Dies betrifft vor allem die von Effenberger referierten Darlegungen von H. Dichanz (1991) und O. Holl (1974) und das Kapitel »Das Bildungssystem«. Auf sechs Seiten stellt die Autorin knapp Ziele und Aufgaben dieses Systems dar. Dies aus geographischer, geschichtlicher und philosophischer Bedingtheit betont liberale System hat als allgemeines Ziel, dem Individuum eine Erziehung zu geben,

»that will enable each person to achieve his or her highest potential in a free society and to function as an effective citizen in the modern world« (15).

Amerikaner setzen ihren Werte-Akzent darauf, daß Menschen (Individuen) Gemeinschaftswesen sind. »Citizen« und »citizenship« kann nicht auf »Staatsbürger« eingeeengt werden, zudem haftet den Begriffen keineswegs Patriotismus an, wie Dichanz glauben machen möchte. Es geht um ein friedliches Miteinander in Gemeinwesen, sei es der »local community« oder »as citizen of the modern world«. Zudem ist das Bildungsziel nicht »zwiespalten« (16), sondern im Gegenteil in sich schlüssig, aber eben anders. Im grundlegenden Unterschied zum deutschen Bildungssystem, für das die Kulturhoheit der Länder gilt, teilen sich Bundesstaaten (States) und school districts die Aufgaben für die Schulen, die jeweiligen Aufsichtsgremien und die hochschuleigene Verwaltung für die Hochschulen, wobei auf lokaler Ebene der Entscheidungsfreiraum sehr groß sein kann. Selbstverständlich findet in den USA eine bildungspolitische Diskussion statt; da aber sehr viele Ebenen (19)

betroffen sind, verläuft sie anders als hierzulande. Warum die referierten Autoren sich so auf Jefferson berufen, ist nicht einsichtig, allen ist aber ein Besuch in Monticello und mehr Auseinandersetzung mit Gründervätern oder der Geschichte des Bildungswesens zu empfehlen. Nur diese erste Abhandlung »Ziele und Aufgaben« hat Schwächen und Einseitigkeit, die Kritik herausfordern müssen. Bei der Lektüre dieses ersten Teilkapitels könnte jedoch ein falscher Eindruck über die Qualität des Buches entstehen: es folgen 143 Seiten, auf denen der Autorin die angestrebte Objektivität und Wissenschaftlichkeit gelungen ist.

Sie schildert prägnant und sachkundig Struktur und Aufbau des Schulwesens (20–25) sowie gegenwärtige Krise und Reformansätze (25–30). In den Diskussionen hierzulande werden normalerweise nur die Aspekte hervorgehoben, die jeweils passen. Effenberger dagegen erläutert die Aufgaben, die die moderne amerikanische Gesellschaft dem Bildungswesen stellt, die Rahmenbedingungen für diese Arbeit sowie die Selbstkritik, da die Probleme dieser Gesellschaft das Bildungsniveau und -wesen nachhaltig beeinflussen: »drop-outs«, die es nicht mehr erreichen kann, Probleme mit der Familienstruktur, Drogen, Alkohol, Gewalt; Jobs und Fernsehgewohnheiten und die Schwierigkeiten des Lehrberufs. Durch die Medien erreichen diese erheblichen Probleme – einer prozentualen Minderheit – weltweit Beachtung, dagegen nicht die Bemühungen zu deren Bewältigung und Ansätze zu Reformen und die periodischen Veränderungen im amerikanischen Bildungswesen, wie die Autorin sie umfassend darlegt. Bei der gewaltigen Größe des Landes (geographisch/ Einwohnerzahl) sowie der inhärenten Entscheidungskompetenz der school districts kann die Lösung kaum in Geldern und Anordnungen aus Washington

bestehen (siehe Zitat aus Dichanz, 30). Amerikaner lösen die Misere derzeit, wie Medienberichten seit Schulbeginn '96 zu entnehmen ist, indem sie wegen/mit ihren Kindern in ›gute‹ school districts ziehen, deren Schulen aus allen Nähten platzen, oder sie entziehen sich ganz dem öffentlichen Schulwesen. Beides geschieht unter erheblichen finanziellen Opfern der Eltern.

Neben dem Schulwesen führt die Autorin auch das Hochschulwesen (22ff.) mit seinen Traditionen (24), Nach- und Vorteilen (25) ein. Nur schwerlich läßt sich entnehmen, mit welchem Fleiß, welcher Begeisterung und Freude an vielen Orten gearbeitet wird. »Das ganze Klima trägt dazu bei, daß sich ehemalige Studenten später ein ganzes Leben lang ›ihrer‹ Universität verbunden fühlen« (25), wobei sich diese Dankbarkeit und Verbundenheit auch in finanziellen Zuwendungen ausdrückt.

Anschaulich und konzentriert zeichnet sie die geschichtliche Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts (31–44) bis zum Status quo nach, insbesondere die traurige Bilanz (und Statistik) des Faches Deutsch, und referiert Untersuchungen zu den Meinungsbildern (45–51). Welcher nachhaltige Effekt das Fach DaF an Schule und Hochschule in den USA seit 1912 belastet, machen die Zahlen deutlich (32ff., bes. 46): Deutschlerner an high schools 1915 – 24,4%; 1922 – 0,6%; 1934 – 2,4%; 1948 – 0,8%. Für heute werden 6,6% der 38,4% Schüler, die überhaupt eine Fremdsprache wählen, angegeben (42).

»Den Höchststand an Hochschulen hatte Deutsch 1968 mit 212 263 Studenten. 1980 waren es 126 910.« (36)

Somit hatte der »Sputnik-Effekt« stark nachgelassen. (Das ganze Ausmaß dieser Einbrüche war mir glücklicherweise während meines Studiums und meiner Lehrtätigkeit in den USA nicht bewußt

und wird erst in der neueren Fachliteratur angegeben.) Vertretern deutscher Kulturpolitik dürfte die traurige Situation bekannt sein. Mögen die zuständigen Finanzressortchefs in Kapitel 3, 4 und Teilen von 5 dieses Buches lesen! Ohne freundliche und massive Unterstützung von deutscher Seite werden sich Änderungen schwer herbeiführen lassen, die primär dem Deutschunterricht zugute kämen, aber weitreichendere wirtschaftliche Auswirkungen haben könnten.

Der Lehrberuf in den USA hat eigene Gesetzmäßigkeiten (67ff.) wie unterschiedliche Bezahlung nach school district, durchschnittliche Arbeitszeit von 46 Std. pro Woche, Auflagen zur privat finanzierten Fortbildung u. a. Arbeitsplatzsicherheit wie beim deutschen Beamtenstatus existiert nicht, der Arbeitsplatz ist gebunden an ›tenure‹ bzw. die Nachfrage nach einem bestimmten Fach. Wenn Effenberger sagt: »Einen wichtigen Beitrag zur Fortbildung der Deutschlehrer leisten auch die Goethe-Institute in den USA« (65), so kann ich dies aus eigener Erfahrung nur bekräftigen. Dies trifft nicht nur für die großen Goethe-Institute zu, sondern diese wertvolle Aufgabe erfüllen vorbildlich auch kleinere Institute in gelungener Zusammenarbeit mit amerikanischen Universitäten, z. B. in Seattle mit der DSaP der Portland State University. Auch Hochschullehrer für Deutsch als Fremdsprache stehen in den USA unter besonderen Zwängen, wobei neben der Forschung – »publish or perish« – die erfolgreiche Lehre entgegen der Annahme von Effenberger (72) eine große Rolle spielt. Es gibt dabei auch schriftliche Beurteilungen durch Vorgesetzte, Kollegen und Studenten. Die Autorin widerspricht sich, wenn sie (73) das hohe Interesse der Hochschullehrer an der Lehre und die Gefahren bezüglich eines Arbeitsplatzverlustes darlegt.



Der kurze Abriß zu Fremdsprachendidaktik und -methodik spricht eher andere Leser als Fremdsprachenlehrer an; vielleicht hätte die Autorin den selbstverständlichen Umgang mit Technik (87) und Popkultur näher schildern können, ebenso wie die in den USA geforderte Auseinandersetzung mit Pädagogik und Psychologie im Studium.

Für DaF-Lehrer und -Verlage sind die Kapitel 7: Lehrwerke und 8: Lehrwerkanalyse von größtem Interesse. Die Seiten 94–95 beweisen, daß deutsche Verlage am US-amerikanischen Bedarf vorbei produzieren, bei Ergänzungsmaterialien trifft dies u. U. auch für das sonst sehr geschätzte InterNations zu. Ihrer Forderung nach mehr Hochdeutsch (100) auf Kosten authentischer Hörtexte mit leicht regionaler Färbung kann ich mich leider nicht anschließen, dagegen würde ich die Liste für »Einsparungen« im Grammatikunterricht ggf. erweitern wollen. Die Lehrwerke *Deutsche Sprache und Landeskunde* und *Wie, bitte?* sind vor 1990 erschienen und daher im Bereich Landeskunde überholt. Für Leser, die sich nicht im Detail für die 34seitige ausführliche Analyse interessieren, bietet die Autorin sehr geschickt auf Seite 140 ein Resümee und auf Seite 141 eine Tabelle. Obwohl die Fragebogenerhebung (143–156) auf eine machbare Größe zugeschnitten war und notgedrungen klein sein mußte, hat sie folgende Vorteile: Es wurden Institutionen im Westen, der Mitte und im Osten der USA ausgewählt, und die Erhebung spiegelt die Motive, Erfahrungen und Wünsche der Deutschlerner wider. Alarmierend für viele German Departments müßte das Desinteresse an Literatur sein, gegenüber den bevorzugten Bereichen »Sprache selbst«, Landeskunde und Kultur (151), samt der pragmatischen Einstellung zum Gebrauchswert (156) des Gelernten. Die Autorin

setzt sich in einem kritischen Resümee mit ihrer Erhebung auseinander.

Mit ihrer »Schlußbetrachtung« beschließt sie ein straff gegliedertes, anschaulich und verständlich geschriebenes Buch, das sich gut in die Reihe der »Europäischen Hochschulschriften« des P. Lang Verlages einfügt und das zur Lektüre nachdrücklich zu empfehlen ist.

Gutknecht, Christoph:

**Lauter Böhmisches Dörfer. Wie die Wörter zu ihrer Bedeutung kamen.** München: Beck, 1995 (Beck'sche Reihe 1106). – ISBN 3-406-39206-7. 212 Seiten, DM 17,80

(Inula Wolter, Bielefeld)

Im Klappentext dieses kleinen Taschenbuchs ist zu lesen, daß der Autor Christoph Gutknecht Professor für Linguistik des Englischen an der Universität Hamburg ist und daß er hier Beiträge veröffentlicht, die er zuvor schon »in seiner seit Jahren beliebten Radioserie im Norddeutschen Rundfunk« (2) zu Gehör gebracht hat.

Die Kurzbeschreibung betont, daß die Darstellung mit Beispielen quer durch die europäischen Sprachen populär gehalten ist und daß der Autor »ohne Fachjargon und unakademisch [...] überraschende und vergnügliche Geschichten aus den ›böhmisches Dörfern‹ der Sprache erzählt« (2). Wer bei dem Titel also etwa an Rudyard Kiplings *Just so stories* (*Wie der Leopard seine Flecken bekam*) erinnert wird, der/die liegt nicht ganz falsch mit dieser Assoziation. Wie der Autor des *Dschungelbuchs* verfaßte Gutknecht seine Texte für ein zuhörendes Publikum, und der englische Sprachschatz liefert ihm ausnehmend viele, zum Teil recht skurril anmutende Beispiele.

Gutknecht teilt die rund 180 Textseiten in elf Hauptkapitel von recht unterschiedli-

cher Länge ein. Ihre jeweiligen linguistischen Inhalte und Anliegen betitelt er wie folgt:

1. »Sprache im Wandel« (Erweiterung, Veränderung und Einschränkung eines ursprünglichen Bedeutungsumfanges, sowie untergegangene Wörter).
2. »Wortzauber und Sprachbilder« (ein mit »geflügelten Worten« und Sprachbildern reich illustriertes Kapitel).
3. »Herkunft und Bedeutung« (z. B. vom *Schrittschuh* zum *Schlittschuh* und die Geschichte der »Hängematte«).
4. »Sind Namen Schall und Rauch?« (behandelt u. a. »Eponyme«, die Menschen, die Wörtern ihre Namen leihen« (63), und erhellt die Herkunft des Ausdrucks »Böhmische Dörfer« aus dem Buchtitel (66f.)).
5. »Was ist ein Wort?« (zeigt die Schwierigkeit, das »Wort« linguistisch zu definieren, und wie Wörterbücher sich aus der Affäre ziehen, indem sie Komposita zusammen-, mit Bindestrich oder »auseinanderschreiben«, und welche Mißverständnisse unklare Wortgrenzen insbesondere im gesprochenen Text verursachen können).
6. »Tabus und Schönrederei« (das Entstehen fester Redewendungen, die aus Umschreibungen eines Gegenstandes resultieren, dessen direkte Benennung (Tod, Sterben, Teufel ...) gesellschaftlich gemieden wird).
7. »Dialekte – ›Atem der Seele‹?« (kurzer Ausflug zu den verschiedensten Lokalfärbungen – Stichwort *Reiberdatschi* – und zu Soziolekten).
8. »Jid(d)isch und Yinglish« (Durchdringung zweier Sprachen, in letzterem Fall z. B. von Englisch mit jiddischen Wörtern, Beispiel: »I am meshugge for my sugar ...« (115).
9. »›Eindringlinge‹ oder ›Internationalismen‹?« (behandelt relativ ausführlich Fremd- und Lehnwörter sowie

die in vielen Ländern geführten Debatten um die Reinheit der Sprache, ferner Abkürzungen und so manches Akronym, also Kunstwort wie *\*dinks* für *double income-no kids* (136).

10. »Poeten und die Sprache« (läßt verschiedenste Künstler zu Wort kommen, wie sie »Sprachgebilde«, »Schallkunstwerke« und Metaphern »vielfarbig« zum Ausdruck bringen).
11. »Ironisches und Parodistisches« (hier geht es schließlich um das Bestreben von Sprachartisten, den Leser oder Hörer zum Lachen, Lächeln, Schmunzeln oder wenigstens Grinsen herauszufordern).

Der Textteil schließt mit einem Gedicht des Sprachmeisters Kurt Tucholsky – und zwar im damaligen wie zukünftigen bundesdeutschen »Hauptstadtdialekt«:

»Es wird nach einem happy end  
im Film gewöhnlich abjebndt ...«

Nicht erst an dieser Stelle wünschte sich die Rezensentin eine begleitende Hörkassette, CD oder dergleichen, welche die reichlich in den Text eingestellten historischen Quellentexte, linguistischen Zitate, (jiddischen) Lieder, englischen und französischen Gedichte, Dialektdenkmale und Sprachkunstwerke »echt« zu Gehör brächte. Insbesondere für nicht-muttersprachliche Leser wäre solch ein begleitendes Tondokument geradezu eine Bedingung für die volle Würdigung dieses Buches.

»Um den Zugang zum vertieften Studium der historischen Bezüge zu erleichtern«, schreibt der Verfasser, werden im Anhang ein Literaturverzeichnis, ein linguistisches Glossar und Namenregister sowie ein Verzeichnis der »aufgeführten Wörter« mit Seitenangaben hinzugefügt. Dies sind die Lemmata, die im Buchtext kursiv markiert wurden. Solche Hilfsmittel erleichtern natürlich das Hin- und Herbliättern zwischen den verschiedenen

Kapiteln sowie das spätere Nachschlagen und gezielte Ansteuern einzelner Passagen.

Insgesamt bleibt aber der (offenbar auch intendierte) Eindruck der Unterhaltungslektüre bestehen, denn vielfach wird die Intention der linguistischen Wissensvermittlung durch »lautstarkes« Wortgepränge übertönt (z. B. bei »schlägfauler Nebenmensch« (20) zur Erläuterung, warum Begriffe absterben können).

Gerade im ersten Kapitel haben die jeweils kursiv gesetzten Zwischenüberschriften »Affengeil« (zweimal) und »geil oder nicht geil? – das ist die Frage« allzu offensichtlich reißerischen Charakter. Überhaupt bilden die in sehr kurzen Abständen wie in einen Zeitschriftentext eingblendeten, stets kursiven Lemmata aus o. g. Wörterverzeichnis zwar einen wirkungsvollen Blickfang, tragen aber dennoch nicht zur Erhellung der jeweiligen inhaltlichen Absicht des Autors und damit zur tieferen Gliederung des Textes bei.

Fazit für die *Info-DaF*-Leserschaft: Das, was für deutsche MuttersprachlerInnen eben den Lesegenuß ausmachen wird, nämlich die meist gehobene, bildreiche und illustrierende Ausdrucksweise Gutknechts, der so manche (deutsche) Redensart nur sinngemäß benutzt, anstatt sie herzuleiten und zu erklären (Beispiel: »Tacheles reden« 9, 113), das macht das Buch auch für fortgeschrittene DeutschlerInnen problematisch.

Als Fundgrube für »Wörtersammler« mag das Buch taugen, der Lerneffekt ist allemal ein Blick über den landessprachlichen Tellerrand. Als »Steinbruch« für Unterrichtsbausteine eines Lehrenden des Deutschen als Fremdsprache kommt es aber aus den genannten Gründen kaum in Betracht.

Gutknecht legt kein »Sprachdschungelbuch« vor, aber »Böhmische Dörfer« sind ja auch nicht ganz so weit her wie der

indische Urwald, nur ihr slawischer Klang und ihr fremdartiges Namensbild sind für Deutschsprachige ähnlich geheimnisvoll und undurchdringlich.

Hönig, Hans G.:

**Konstruktives Übersetzen.** Tübingen: Stauffenburg, 1995 (Studien zur Translation 1). – ISBN 3–86057–240–7. 195 Seiten, DM 36,80

(*Walter Schleyer, Aachen*)

Eher ein berufspolitisches denn ein im engeren Sinne übersetzungswissenschaftliches Buch legt Hönig vor. Er verfolgt damit ein doppeltes Ziel: das Selbstbewußtsein der übersetzerisch oder dolmetschend professionell Tätigen zu festigen und die besonderen Bedingungen dieser Aktivitäten denen näherzubringen, die daran partizipieren: Auftraggebern und Abnehmern. Berufspolitisch schon deshalb, weil dem Verständnis Hönigs zufolge allein übersetzungswissenschaftliche Ausbildung in die Lage versetzt, die Forderungen zu erfüllen, die an den Beruf gestellt werden, berufspolitisch aber auch, weil diesem Stand – sei es unter wirtschaftlichem Druck, sei es aus mangelnder Einsicht in die Probleme der Translation – bei den Auftraggebern wie den Abnehmern allzu oft die gebührende Anerkennung sowohl in der Honorierung als auch in der Kritik versagt bleibt. Diese doppelte Zielsetzung kommt allerdings einer Gratwanderung gleich, die sich aus dem Übergang von der Binnenperspektive zur Außenperspektive ergibt und die das Vorhaben schnell von allen Seiten der Kritik aussetzen kann. Dabei erscheint mir der globale Ansatz, wie ihn Hönig im Kapitel XI (Aufbauendes) für ein Studium »Mehrsprachige Kommunikation« konzipiert, durchaus überzeugend zu sein. Hönig gelingt es auf dem

Wege einer Modularisierung geschickt, die natürliche Konkurrenz zwischen dem fremdsprachenkundigen Fachmann und dem qualifizierten Übersetzer abzufangen, die ja bereits in den Bemühungen um die Einbindung fremdsprachiger bzw. fremdkultureller Kenntnisse in die Studiengänge selbst thematisiert ist (KMK-Sprachdiplom, Fachsprachenzerifikat).

Als These steht zunächst:

»Die Übersetzung eines Textes ist brauchbar, wenn sie funktioniert. Und zwar für diejenigen, die ein berechtigtes Interesse am Gebrauch des übersetzten Textes nachweisen können.« (74)

Der Übersetzer arbeitet als Textbauexperte. Übersetzung ist von daher nicht länger die punktgenaue Projektion aus der Ebene der einen Sprache in die andere, weil z. B. die Standards für die Textgestaltung interkulturell verschieden sind (Beipackzettel für Medikamente, Produktinformationen bei Textilien usw.). Hönig fügt dem die unvermeidliche Subjektivität des Verständnisses in jeder Kommunikationssituation hinzu, der auch der Übersetzungsprozeß unterliegt. Vom Verständnis des »Senders« nimmt der Text im Translationsprozeß zwangsläufig den Weg durch den Filter der Subjektivität des Übersetzers, ehe er dem Verstehensprozeß des Empfängers unterliegt. Dies den am Translationsprozeß Beteiligten begreiflich zu machen, ist das Anliegen Hönigs. Freilich vermag auch er nicht zu erklären, warum der Übersetzer einen Text übersetzen kann, den er selbst nicht zu schreiben vermöchte. Der Hinweis auf die Kompetenz der Textbauexperten bleibt zu unbestimmt (168).

Für die Binnenperspektive bedeutet dies, Verständnis zu gewinnen für die Notwendigkeit einer theoretischen Reflexion des Geschehens, anschaulich vorgeführt im Kapitel IV (»Fluß-Diagramme«), wo Hönig sehr überzeugend ein Wechsel-

spiel von Makro- und Mikrostrategien vertritt und auch der Intuition in Form einer Assoziationskompetenz den gebührenden Platz einräumt. Wollte man den bei Hönig schon reichlich eingesetzten Metaphern ein weiteres Bild hinzufügen, so handelt es sich bei den Makrostrategien um den Wald, den man vor der Betrachtung der einzelnen Bäume überhaupt erst einmal in den Blick bekommen muß. Der Besitz einer Ebene der theoretischen Reflexion vermittelt das Selbstvertrauen für die Praxis. Theoretische Reflexion ist notwendiger Bestandteil einer übersetzungswissenschaftlichen Ausbildung – auch wenn manche Studierende sich nur widerwillig auf diesen Weg begeben (156ff.) und dem Praktiker die Bereitschaft dazu fehlt. Übersetzung ist keine symmetrische Abbildung:

»Die Subjektivität des Übersetzens und die Individualität der Übersetzer ist also keine Übersetzer-Willkür, [...] nein, sie ist Ausdruck der notwendigen Subjektgebundenheit der Verstehensvorgänge, die nur selbstreferentiell funktionieren können.« (100)

Für die Darstellung der psycholinguistischen Vorgänge orientiert sich Hönig an Oeser/Seitelberger, wird aber dem dort vorliegenden monistischen Ansatz nicht gerecht. »Die Gehirnphysiologie weist nach, daß jede Form des Bewußtseins das ›Ich‹ zur Voraussetzung hat.« (98) Diese Annäherung an Popper/Eccles (1982) ist geradezu die Umkehr des monistischen Ansatzes. Nicht dem Ich gehört sein Gehirn, »sondern es ist genau umgekehrt: Das ›Ich‹ gehört seinem Gehirn als bloß funktionale Realität an« (Oeser/Seitelberger 190). Das Selbstbewußtsein entsteht als »substantielle Funktion«.

Problematisch ist auch der in Kapitel VIII (»Bodenproben«) unternommene Versuch, eine Interlingua als Illusion zu entlarven. Die dazu bemühte unmögliche »suprakulturelle Tasse Kaffee« (102) soll die Tätigkeit des Übersetzens als autono-

mes und opportunes Handeln vor der Gefahr der Automatisierung retten. Der Versuch ist kulturhistorisch so richtig wie er falsch ist. Wir haben eben beides: interlinguale Abweichung wie Übereinstimmung, auf einer tieferen Ebene der Semantik ebenso wie beim Lexikon der Oberfläche. In der Tradition der Übersetzungswissenschaft wird dies nicht zuletzt dokumentiert in den Arbeiten von Nida (1964) und Nida/Taber (1969). Dies zu untersuchen macht einen Teil der Sprachvergleiche aus. Nicht zu leugnen ist aber auch, daß neue Weltzusammenhänge neue interlinguale Gemeinsamkeiten schaffen, die zumindest in Teilbereichen standardisiert Wirklichkeit abbilden. Und dort – Europa läßt grüßen – sind auch die computergestützten Hilfen sinnvoll. Daß die Wiedergabe fester Termini durch eindeutige Entsprechungen in der Übersetzung etwa in theologischen Texten des Mittelalters ebenso ein Anliegen wie ein Problem sein kann, erweist der Hinweis eines der Herausgeber der *Summe gegen die Heiden* des Thomas von Aquin: »Der Wunsch, Begriffe immer in jeweils eine einzige deutsche Entsprechung zu übertragen, grenzt häufig ans Unlösbare.« Einer der Auswege ist, »daß manche festen Termini der Eindeutigkeit zuliebe lateinische Fremdwörter bleiben« (Aquin, XV). Ohne Datenbank und ohne Rechnerunterstützung wäre aber die angestrebte Einheitlichkeit heute kaum noch wirtschaftlich zu erreichen gewesen. Gegenüber dem Zettelkasten ist die Arbeitserleichterung unverkennbar. Daß derartige Verfahren nicht schlechthin auf alle translatorischen Prozesse – und auf literarische Texte eher nicht – übertragen werden können, muß aus der Zielsetzung des Buches heraus allerdings auch verdeutlicht werden.

Eines der Ziele der Erarbeitung einer theoretischen Basis für das Übersetzungsgeschehen ist auch die Suche nach

einer sachgerechten Grundlage für die Übersetzungskritik. Es gilt eine Basis für die Arbeit der Übersetzer zu schaffen und zugleich ihre Partner vor vorschnellen und unangemessenen Urteilen zu bewahren. Dieser Aufgabenstellung widmet Hönig das Kapitel IX (»Sanierung«) mit fünf lesenswerten Abschnitten. Im Mittelpunkt steht dabei eine Kritik an Hanswilhelm Haefs vielgescholtener Übersetzung von »Lemprière's Wörterbuch«. Hönig verbindet sein Bekenntnis zu einer begründet wertenden Kritik mit einer Kritik an der weit verbreiteten Unverbindlichkeit. Zu oft stünden sich gegensätzliche Auffassungen zu ein und demselben Text gegenüber. Erstaunlich sei auch – so unter Bezugnahme auf die Kritik von Gerzymisch-Arbogast – die Zurückhaltung der Fachleute selbst. Fraglich bleibt indes, ob Hönig hier wirklich einen Ausweg bieten kann:

»Rettung kann hier nur von einer wissenschaftlich fundierten Übersetzungskritik kommen. Aber es muß eine Übersetzungskritik sein, die [...] sich zu Bewertungen bekennt.« (125)

So einfach scheint die Angelegenheit aus rezeptionsästhetischer Sicht indes nicht zu sein. Wie die Originale unterliegen auch ihre Übersetzungen dem Wandel der Rezeption und die Vorbehalte von Heidrun Gerzymisch-Arbogast gegen eine abschließende Bewertung scheinen bedenkenswert, zumal die literarische Wirkungsgeschichte einer Übersetzung keinesfalls immer in Abhängigkeit von ihrer Qualität gegeben ist, wie allein schon der Wunsch nach einer revidierten Fassung gerade bei in den Kanon aufgenommenen Werken verrät. Wirkungsgeschichte findet trotz der Mängel der Übersetzung statt, und eine andere anzunehmen, wäre Spekulation. Ob sich dann die neue, »bessere« Übersetzung durchsetzen kann, bleibt als Frage durchaus offen, kann andererseits aber überset-

zungswissenschaftlich auch kaum beantwortet werden. Schließlich wirken auch im literarischen Betrieb oft andere, wirtschaftliche Gesetze, die Hönig eher unberücksichtigt läßt, wenn er einen Übersetzer von Trivialromanen zu Wort kommen läßt, in dessen Ermessen scheinbar die Verkürzung von Texten gestellt ist. Das »heilige Original« unterliegt auch bei literarischen Texten verlegerischen Gewinnüberlegungen. Das war schon immer so, im Falle der Erstrezeption von Balzac z. B. durchaus auch auf Kosten der literarischen Qualität. Über diesen Aspekt teilt der befragte Übersetzer soweit erkennbar nichts mit, stellt er doch den Text als seine Entscheidung vor. Vermutlich ist er nach den Hintergründen für seine Verkürzung auch nicht gefragt worden (125f.).

Bei seinem Versuch, die professionelle Übersetzung für einen Berufsstand zu reklamieren, neigt Hönig allerdings dazu, in der Beurteilung funktionierender Übersetzungen den eigenen Kriterien nicht mehr gerecht zu werden, wenn die ständischen Grenzen überschritten werden. Bereits im Kapitel I (Eröffnungen) wird ein Ausrutscher konstatiert und mangelnder Professionalität zugeschrieben. Die deutschen Nachrichten vermeldeten am 11.5.94, der Parteivorsitzende der Labour-Party, John Smith, sei einem »Herzanfall« erlegen, für Hönig Anlaß, einen groben Schnitzer zu konstatieren, da dem englischen Original »heart attack«, das deutsche Wort »Herzinfarkt« entspreche, der deutsche Leser also über die wahre Todesursache falsch informiert worden sei. Dem mag aus Expertensicht so sein, jedoch beeinträchtigt die Ungenauigkeit den Nachrichtenwert für den Durchschnittsleser wohl kaum, ganz abgesehen davon, daß man laut *Duden* auch an einem Herzanfall sterben kann. Der Adressat der Nachricht ist wohl kaum die Ärzteschaft, und die wird sich von ihrem Fachwissen ausgehend gege-

benenfalls einen eigenen Reim machen, wenn die Aussage medizinisch allzu laienhaft erscheinen sollte. Und Hönig liefert noch einen zweiten Beleg für zweifelhafte Überlegenheit des Experten, wenn er aus einer regionalen Tageszeitung die Überschrift eines Artikels zu Stewart Grangers 85. Geburtstag zitiert: »Beau, Brummel und Rebell« (117). Sieht man von den wenigen Spezialisten für das Dandywesen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und deren Wissen um Beau Brummel einmal ab, wird der durchschnittliche Leser die zwar falsche Übersetzung, aber nachvollziehbare Charakterisierung des Filmstars wohl gerade in dieser falschen Form ebenso originell wie treffend finden können. Dies sei nun nicht als Plädoyer für die falsche Übersetzung mißverstanden. Sprachlich richtig sollte eine Übersetzung schon sein, aber auch die falsche funktioniert. Sie erleichtert in unserem Falle dem Durchschnittsleser geradezu die Rezeption, was freilich den »gebildeten« und besserwissenden Leser amüsieren oder gar stören mag. »Akzeptables akzeptieren« ist denn auch wohl zu Recht die von Hönig vorgeschlagene Formel, die vor kleinlicher Kritik am ehesten bewahrt.

»Es ist offenbar sehr schwierig, zu akzeptieren, daß die überwiegende Mehrheit der Texte – Ausgangs- oder Zieltexte – keine »heiligen Originale« sind, für die es nur eine und diese Form gibt. Das Gegenteil ist richtig: Die weitaus überwiegende Mehrheit aller Texte läßt in vielen Teilen eine mehr oder weniger weite Bandbreite von Variationen zu, ohne daß sich an ihrer Funktion etwas ändert.« (138)

Dies gilt sogar für falsche Übersetzungen und deren Folgen für die Rezeption. Daß andererseits auch undiplomierte »Laien« – und zumal auf dem Gebiete der literarischen Übersetzungen – große Leistungen vollbrachten und es immer noch tun,

bleibt bei der standespolitischen Betrachtungsweise Hönigs zu wenig beachtet.

Für den Studienanfänger wie für interessierte Partner des Kommunikationsvorgangs Übersetzung scheint mir hier eine gelungene Einführung vorzuliegen, die »Gesprächsstoff« liefert. Sie macht deutlich, warum Übersetzungskompetenz eine untrennbare Einheit von theoretischer Reflexion und von gediegenen sprachpraktischen und fachlichen Kenntnissen ist. Dabei findet sich allerdings am Ende die von Hönig behauptete eigenständige Übersetzungswissenschaft unvermeidlich wieder als ein faszinierender Ausschnitt einer allgemeineren angewandten Sprachwissenschaft. Überzeugend wirkt die Darstellung auch, weil sie über die engere traditionelle Übersetzungstheorie hinausweist und u. a. psycholinguistische Aspekte mit einbezieht. Ob der Text allerdings zu einer nachhaltigen Besserung der Situation der Übersetzer am Markt beitragen kann, muß offen bleiben. Dennoch sei das Buch als anregende Einführungslektüre empfohlen.

### Literatur

- Hansen, Klaus P.: *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen: Francke, 1995 (UTB 1846).
- Beier, Rudolf; Forner, Werner: »Zum Stand der Fachsprachenlehre am SISIB«. In: Schaefer, Burkhard (Hrsg.): *Siegerer Institut für Sprachen im Beruf (SISIB)*. Essen: Die Blaue Eule, 1994 (Siegener Studien 54), 149–164.
- Oeser, Erhard; Seitelberger, Franz: *Gehirn, Bewußtsein und Erkenntnis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988.
- Popper, K. R.; Eccles, J. C.: *Das Ich und sein Gehirn*. München; Zürich 1982.
- Nida, Eugene A.: *Toward a Science of Translating. With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translation*. Leiden 1964.
- Nida, Eugene A.; Taber, C. R.: *Theorie und Praxis des Übersetzens, unter besonderer Be-*

- rücksichtigung der Bibelübersetzung*. Weltbund der Bibelgesellschaften, o. O., 1969.
- Thomas von Aquin: *Summe gegen die Heiden*. Dritter Bd., Teil 1. Hrsg. und übersetzt von Karl Allgaier. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1990.
- Duden: Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 6 Bänden*. Mannheim: Bibliographisches Institut, 1977, Bd. 3.

Inglehart, Ronald:

**Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt**. Frankfurt/M.: Campus, 1995. – ISBN 3-593-35223-0. 546 Seiten, DM 78,-

(Marlis Wilde-Stockmeyer, Kassel)

Im Zentrum dieser umfangreichen, im weitesten Sinne politologischen und sozialwissenschaftlichen Untersuchung zur Kultur von Ronald Inglehart stehen Normen, Wertungen, Grundeinstellungen, Einschätzungen der Menschen aus unterschiedlichen Ländern und damit verbunden die Frage nach den Gründen und den Zusammenhängen, die zu einer Veränderung von Kulturen führen. Als ebenso wichtig wird die Frage nach den Folgen dieser kulturellen Veränderungen angesehen. Konkret geht es um die Auswirkungen wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Veränderungen auf die Kulturen und den Einfluß dieser Kulturen wiederum auf die Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Kultur wird somit, wie in der aktuellen DaF-Diskussion auch, nicht als eine statische, sondern als eine dynamische Größe definiert: Kultur ist veränderbar und sie verändert sich.

Schwerpunktmäßig werden Industrieländer untersucht, aus denen auch das meiste Datenmaterial stammt. Über einen Zeitraum von 20 Jahren hinweg wurden regelmäßig repräsentative Umfragen zu Einstellungen, Wertvorstellungen und Verhaltensmustern von Bürgern

und Bürgerinnen in zwölf westlichen Industrieländern durchgeführt («Eurobarometer»). Darüber hinaus bezieht Inglehart empirische Daten aus anderen Studien, die in fünf Kontinenten ermittelt wurden, in die Untersuchung ein. Langzeituntersuchungen betreffen u. a. Fragen nach gesellschaftlichen Prioritäten, nach Einstellungen zum Beruf, zum Geld, aber auch nach der Lebenszufriedenheit und dem Glück.

Warum das Beharrungs- bzw. Veränderungspotential in verschiedenen Ländern und zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich ist, wird mit Hilfe dieser umfangreichen Datenmaterialien analysiert. Faszinierend sind dabei sowohl die interkulturellen als auch die diachronen Vergleiche. Eine Fülle von Faktoren wird bei den Untersuchungen zum kulturellen Wertewandel berücksichtigt, z. B. Änderungen von religiösen Einstellungen und Geschlechterrollen. Inglehart unterscheidet im intrakulturellen Kontext lang- und kurzfristige Veränderungen, d. h. Veränderungen, die sich sehr langsam über Generationen hinweg oder aber innerhalb der Generationen auswirken. Da der Autor die festgestellten Veränderungen immer im gesellschaftspolitischen Kontext analysiert und interpretiert, entgeht er auch der Gefahr, unterschiedliche Mentalitäten als völkische Wesensschau mißzuverstehen. Zu aufschlußreichen aktuellen Ergebnissen führen die Analysen materialistischer und postmaterialistischer Wertprioritäten in westlichen Industrieländern und im Vergleich dazu in Japan, China, Hongkong bzw., stellvertretend für osteuropäische Länder, in Polen und Ungarn.

Fazit: DaF/DaZ-Lehrenden, die sich mit Landeskunde und insbesondere der interkulturellen Thematik befassen, bietet diese umfangreiche Untersuchung sowohl vielfältige Anregungen als auch

Material zum Nachschlagen. Das Buch sollte in keiner DaF-Bibliothek fehlen.

Keller, Rudi:

**Zeichentheorie. Zu einer Theorie semiotischen Wissens.** Tübingen; Basel: Francke, 1995 (UTB 1849). – ISBN 3-8252-1849-5. 276 Seiten, DM 29,80

(*Enrique Huelva Unternbäumen, Bielefeld*)

Will man das hier zu würdigende Werk von Rudi Keller in eine bestimmte (post-)theoretische Bewegung einordnen, so könnte das Prädikat »Doppelpostismus« legitim erscheinen.

Die hiermit suggerierten Diskontinuitäten, welche die geistesgeschichtliche Platzierung des Werkes zu determinieren helfen könnten, entstünden aus der Auseinandersetzung mit den im Kategoriengerüst der strukturalistischen Semiotik beobachtbaren Paradoxien und aus der Absage an die neuen und letztlich in der Radikalität ihrer Erneuerungsabsicht als nicht gelungen betrachteten poststrukturalistischen Ansätze. Daß Semiotik nur entweder strukturalistisch oder poststrukturalistisch betrieben werden kann und daß das bereits allorts angekündigte Ende des Poststrukturalismus zugleich auch den Tod der Semiotik in einer postpoststrukturalistischen Epoche impliziere, ist eine Position, die, wenn gleich nicht explizit geäußert, doch den impliziten Rahmen der vom Autor dargelegten Reflexionen bildet. Semiotik in seiner substantivischen Form braucht ja nicht umsonst in Kellers Buch keine einzige Erwähnung zu finden.

Worin besteht nun das angestrebte Novum? So wie die erste Diskontinuität, jene nämlich zwischen Strukturalismus und Poststrukturalismus, handelt es sich hierbei um keine markante Akzentverschiebung im Haupterkenntnisinteresse. Wie in der Strukturalismuskritik gilt die-



ses dem Prozeß der Sinnschaffung, den Bedeutungspraktiken im Diskurs. Bestand der Übergang von der strukturalistischen zur poststrukturalistischen Zeichenanalyse in einer Umgewichtung innerhalb des dichotomalen Apparats der strukturalistischen Semiotik (von der Synchronie zur Diachronie, von der *langue* zur *parole*), ohne dieses jedoch letztlich mit dem Vollzug einer theoretischen Neuformulierung zu überwinden, so versucht man nun aus den Auseinandersetzungen mit den alten Paradoxien des semiotischen Strukturalismus theoretische Fruchtbarkeit zu gewinnen. Als ein solcher Beitrag »zu einer Theorie semiotischen Wissens« (wobei in diesem Fall die Betonung auf »Wissen« zu legen ist) präsentiert sich das Opus von Rudi Keller.

Den Ausgangspunkt für die Überlegungen des Autors und zugleich das Kaleidoskop für die Betrachtung einer durchaus umfangreichen Literatur zum Thema bildet die Grundannahme, daß

»die Fähigkeit zu kommunizieren eine exploitative Nutzung der Interpretationsfähigkeit des anderen [darstellt], in dessen Zügen Zeichen *emergieren*« (Hervorhebung vom Rez., 253).

Zeichen mit ihren beiden Aspekten Form und Bedeutung »sind nicht Voraussetzungen unserer kommunikativen Bemühungen, sondern deren (meist unintendierte) Folge« (9). Diese Grundannahme impliziert: 1) daß eine (zu bestimmende) Korrelation zwischen den Formen (der Nutzung) der Kommunikationsfähigkeiten, den Zeichentypen und ihren »Metamorphosen« besteht, und 2) daß aus der Bestimmung der Einheit dieser Differenz die Bestimmung dessen resultiert, was ein Zeichen ist. Die Ausarbeitung und Untermauerung dieser beiden zentralen Punkte strukturieren das Werk Kellers in zwei thematische Hauptteile (mit Punkt 2 befassen sich Kap. 1 und 2; mit Punkt 1 Kap. 3 bis 5).

Die hohe Komplexität und Mannigfaltigkeit der Thematik des Buches zwingt den Rezensenten zu einer selektiven (und mit Sicherheit auch sehr subjektiven) Vorgehensweise bei der inhaltlichen Wiedergabe. Mein Augenmerk möchte ich im folgenden auf die Reflexionen des Autors über die Natur und Genese der Bedeutung der Symbole richten. Bedeutung ist für Keller generell eine Folge der kommunikativen Bemühungen. In einem zweiten Schritt wird daher zu überprüfen sein, ob und gegebenenfalls auf welcher Abstraktionsebene die von Keller vorgeschlagenen kommunikativen Tätigkeiten, welche die symbolische Bedeutungs-genese und -veränderung voraussetzen, allgemeine Bedingungen für den Entstehungsprozeß von Zeichen (welcher Art auch immer) repräsentieren. Gefragt ist hier nach der Einheit der Differenz.

Bedeutung ist für Keller ein konstitutives Element des Zeichens. Sie ist »die Eigenschaft, vermöge derer das Zeichen interpretierbar ist« (109). Damit ist die Kategorie der Bedeutung weder auf der ontologischen Ebene der Dinge angesiedelt, noch auf der epistemologischen der Gedanken, wie von mentalistisch bzw. kognitivistisch konzipierten Zeichentheorien vertreten wird (vgl. Kap. 3). Bedeutung ist dem Zeichen inhärent, zu ihm gehörend, also nur linguistisch (im Falle von natursprachlichen Zeichen) zu konzipieren. Daß etwas ein Zeichen ist und damit ein Ding mit einer Bedeutung, heißt demnach nicht, daß es außer dem Ding noch ein weiteres (konkretes oder abstraktes) Ding gibt, das seine Bedeutung ist und das wir kennen müssen, damit wir seine Bedeutung kennen. Diese Auffassung ist – wie aus dem historischen Teil der einleitenden Kapitel des Buches hervorgeht – nichts Neues. In der nach-wittgensteinschen Diskussion ist sie vor allem von jenen Autoren vertreten und entwickelt worden,

welche auf der Basis einer instrumentalistischen Interpretation der bedeutungstheoretischen Postulate des Wittgensteins der *Philosophischen Untersuchungen* eine handlungs- bzw. eine gebrauchstheoretische Semantik zu konzipieren versucht haben.

In vielen Aspekten bleiben allerdings die Überlegungen des Autors hinter den Ergebnissen dieser Arbeiten zurück, wodurch – wie ich meine – einige Probleme theoretischer Natur entstehen, v. a. im Bezug auf den Entwurf einer allgemeinen Theorie der Zeichengense und -metamorphose.

Wie bereits erwähnt, besteht für den Autor die Bedeutung eines Zeichens in dem, was es interpretierbar macht. In gebrauchstheoretischer Manier kommt Keller bei der Spezifizierung dieser allgemeinen Aussage hinsichtlich der Bedeutung von Symbolen auf die Formel: »Was das Symbol interpretierbar macht, ist die Regel seines Gebrauchs in der Sprache« (128), und weist darüber hinaus darauf hin, daß das Determinationssystem *Bedeutung* seine Existenz der kommunikativen Praxis verdankt. Sie ist es auch, die es macht, daß Bedeutungen sich ändern (vgl. 189–202). Die Bedeutung eines Symbols, d. h. in dem hier anvisierten Sinne die Regel seines Gebrauchs in der Sprache, muß folglich mit Konzepten der kommunikativen Praxis in Verbindung gebracht werden. Die mit diesen Konzepten erschlossenen Phänomene bedingen (wie stark und direkt auch immer) die Genese und Veränderung des Determinationssystems *Bedeutung*. Der Autor rekurriert hier auf bekannte Kandidaten:

»Was der Sprecher meint, nenne ich *Sinn* der Äußerung. Ich will somit das, was der Interpret kennt, wenn er sein Interpretationsziel erreicht hat, Sinn der Äußerung nennen. Mittels der Bedeutung der Zeichen versucht der Interpret, den Sinn ihrer Verwendung zu entschlüsseln. Gegenstand der

Interpretation ist der geäußerte Satz mit seiner Bedeutung; Ziel der Interpretation ist der Sinn. Der Sinn einer Symbolokkurrenz ist die Kommunikationsintention, die der Sprecher mit der Verwendung des Symbols verfolgt. [...] Der Sinn ist der Zweck des Einsatzes sprachlicher Mittel; der Sinn ist nicht der Gegenstand, »für« den das Zeichen »steht«. Allerdings gehört zum Erkennen einer Intention auch das Erkennen des Objekts der Intention, d. h. die Referenzfixierung. [...]

Wenn ich die Bedeutung nicht kenne, d. h. wenn ich nicht weiß, zu welchem Zweck ein Symbol normalerweise regelkonform verwendet wird, werde ich auch nicht herausfinden können, wozu du es gerade verwendest«. (130)

Ohne zu sehr ins Detail gehen zu wollen, sei zunächst auf einige definatorische Unklarheiten hingewiesen. Offensichtlich kann man die beiden Bezeichnungsakte in den ersten zwei Sätzen dieses Zitats nicht mit der logischen Partikel »und« verbinden. Dies ist mit Sicherheit nicht die vom Autor präferierte Interpretationsweise. Aus den weiteren Erläuterungen kann man vielmehr entnehmen, daß für Keller bereits im Äußerungsakt das Geäußerte »sinnvoll« wird, unabhängig von einer (wie auch immer festzustellenden) gelungenen oder mißglückten Interpretationstätigkeit. Ziel dieser Tätigkeit ist ja der (bereits im Äußerungsakt konstituierte) »Sinn« (130).

Der für die Bedeutungs-genese und -veränderung relevante Äußerungssinn (Metaphorizität als erste Stufe in einem Bedeutungsveränderungsprozeß ist ja pragmatischer und nicht semantischer Natur; vgl. hierzu 174ff.) ist demnach der im Äußerungsakt vom Sprecher produzierte.

Ich möchte auf die interne Struktur dieser vom Autor vorgeschlagenen monologischen Konzeptualisierung der Sinnkonstitution nicht weiter eingehen. Hingewiesen sei lediglich auf die meines Erachtens nicht vertretbare Identifizierung von

Sinn, Kommunikationsintention und kommunikativem Zweck. Sinn entsteht (oder auch nicht) im Akt des Kommunizierens, in der Kommunikation selber. Zwecke und Intentionen sind dagegen der Kommunikation prinzipiell etwas Fremdes. Sie beeinflussen mit Sicherheit die Sinnkonstitution, sind aber mit dieser und ihren Ergebnissen nicht gleichzusetzen. Entscheidender scheint mir ihre Validität und Brauchbarkeit für die vom Autor präsentierte Gesamtkonzeptualisierung. Denn, wenn der Sprachgebrauch und die Sinnkonstitution – als eine seiner möglichen Folgen – der Ursprung von Bedeutungsphänomenen sind – so wie der Autor es nahelegt –, dann darf dieser Sinn kein individueller sein, sondern einer, der Gegenstand eines Konventionalisierungsprozesses werden kann. Es gibt weder eine okkasionelle Verwendung einer Zeichenokkurrenz, noch Verwendungsweisen, welche nicht intersubjektiven Charakter besitzen. Gegenstand einer Konvention kann per definitionem nur das sein, was geteilt ist. Das Gleiche gilt für den Gegenstand eines Konventionalisierungsprozesses, auch wenn es sich – wie beim Fall einer metaphorischen Verwendung und der daraus unter bestimmten Bedingungen resultierenden Entmetaphorisierung (219–252) – um seine embryonische Phase handelt, d. h. um die Konstitution des Gegenstandes eines möglichen Konventionalisierungsprozesses.

Die metaphorische bzw. metonymische Äußerungsbedeutung einer Zeichenokkurrenz als Ergebnis der Anwendung des ikonischen bzw. symptomischen Interpretationsverfahrens auf das Resultat einer symbolischen Sinnkonstitution (174ff.) kann nur in und durch Kommunikation zustandekommen. Etwas wird nicht durch seine »interpretative Nutzung« zum Zeichen (wie der Autor für Symptome postuliert, vgl. 118–123) oder

etwa dadurch, daß man die Absicht hat, es als solches zu verwenden (wie für die Ikone nahegelegt wird, vgl. 123–128), sondern nur in dem Maße, wie sie Kommunikation konstituieren. Auf dieser Basis läßt sich vielleicht eine Einheit der Differenz der auf der Grundlage verschiedener Interpretationsverfahren etablierten unterschiedlichen Zeichentypen finden.

Kraft, Helga:

**Ein Haus aus Sprache. Dramatikerinnen und das andere Theater.** Stuttgart; Weimar: Metzler, 1996. – ISBN 3-476-01279-4. 233 Seiten, DM 48,–

(*Astrid Volmer, Aix-en-Provence*)

Wohlklingende und vielversprechende Titel können einer Abhandlung schaden, wenn der neugierige Leser (im vorliegenden Fall wird es sich wohl meist um eine Leserin handeln) vor allem die Unangemessenheit des Titels erkennt.

*Ein Haus aus Sprache. Dramatikerinnen und das andere Theater* – dieser schöne Titel, der eine Äußerung Gerlind Reinshagens aufnimmt (38), läßt erwarten, daß es um die sprachliche Gestalt von Theaterstücken von Frauen geht, deren Andersartigkeit durch eine genaue Textanalyse und durch den Vergleich mit Theaterstücken männlicher Autoren erwiesen werden soll. Um Theaterstücke von Frauen geht es wirklich (meist), ihre Andersartigkeit ist tatsächlich Gegenstand der Untersuchung, doch wird diese selten analytisch begründet, sondern trotz feststellbarer »Anpassungsstrategien« (56, Bezug auf Carlotte Birch-Pfeiffer) nur wortgewaltig postuliert. Der Vergleich mit dem »an patriarchalischen Belangen orientierten Kanon« (Vorwort, XI), der eine Begründung der Andersartigkeit bringen könnte, scheint in den Augen der Autorin

Helga Kraft, Leiterin des Center for Women's Research an der University of Florida (so die Information des Klappentextes) ideologisch jedoch nicht opportun zu sein.

Das Projekt dieses Buches von gut 200 Seiten ist sehr ehrgeizig: Es handelt sich um nichts Geringeres als einen Parcours durch die Theaterproduktion von Frauen vom Mittelalter (Hrotsvith von Gandersheim) bis heute (Bettina Fless). Die Darstellung ist in sieben Kapitel und zwei Teile gegliedert, von denen der erste unbekannte oder vergessene Autorinnen der Literatur bis »nach 1945« (so die Periodisierung in Kapitel 4) vorstellt und der zweite exemplarisch unter den Gesichtspunkten der normativen Heterosexualität (Kapitel 5), des (Sprach-) Experiments (Kapitel 6) und des Faschismus (Kapitel 7) Stücke von Gegenwartsautorinnen bespricht. Else Lasker-Schüler (1869–1945) und Marieluise Fleißer (1901–1974) mit dem Argument, daß sie »erst in den 70er Jahren durch die Frauenbewegung wiederentdeckt und neu gewürdigt« wurden (101), zu den zeitgenössischen Autorinnen zu zählen, ist ein literaturgeschichtlicher Anachronismus, der jedoch zeigt, daß es Kraft viel mehr um die Wirkung der Autorinnen geht als um ihre Texte. Angesichts des gigantischen Bearbeitungszeitraums von rund 1000 Jahren und der begrenzten Seitenzahl (mathematisch stünden jedem Jahrhundert zwanzig Seiten zur Verfügung) rechtfertigt sich nicht der Vorwurf, Wichtiges übergangen zu haben. Im übrigen lassen sich bedeutsame Auslassungen nicht feststellen, womit ein erster Hinweis auf die Marginalisierung der von Frauen verfaßten Theaterliteratur gegeben ist und die Berechtigung einer Abhandlung wie der vorliegenden folglich außer Frage steht. Würde sich Kraft darauf beschränken, auf Lücken im kulturellen Gedächtnis aufmerksam zu machen,

würde sich die interessierte Leserin (und möglicherweise ja sogar auch der ein oder andere Leser) vermutlich schnell in die Bibliothek begeben, um die Lücken zu schließen. Diese Ergänzung zur kanonisierten Literaturgeschichte hätte gewiß einen bereichernden Effekt. Aber leider wird das Bedürfnis, die besprochenen Texte zu lesen oder als Theaterinszenierung zu erleben, gebremst, weil Kraft die Texte häufig dazu benutzt, entweder Kategorien der von ihr bevorzugten *Gender Studies* zu illustrieren oder in analytisch meist unscharfer Weise Bezüge zu post-theoretischen Theoremen »im Sinne« – so eine oft verwandte Formulierung – Lacans (z. B. 105) oder Kristevas (z. B. 123) herzustellen. Ihre Textanalysen sind – sofern sie über eine Inhaltsangabe hinausgehen (daß Kraft viele Inhaltsangaben gibt, ist keinesfalls zu kritisieren, da es ihr ja darum geht, unbekannte Autorinnen bekannt zu machen) – Applikationen eines bestimmten Wissenschaftsverständnisses und stehen nicht im Dienst der Texte, deren »Eigenwert« (6) doch eigentlich erwiesen werden sollte.

Anliegen ihres »Buch« (der häufige und undifferenzierte Gebrauch des Terminus *Buch* für jede Art selbständig publizierter Texte ist bei einer Philologin merkwürdig) ist es, »exemplarisch den Prozeß zu analysieren, der die Dramatikerinnen in den deutschsprachigen Ländern der Vergessenheit preisgab« (4). Krafts Anliegen besteht also darin, eine Art Verdrängungsgeschichte der von Frauen verfaßten Theaterstücke zu schreiben. Dies ist eher eine soziologisch-kulturwissenschaftliche denn eine genuin literaturwissenschaftliche Fragestellung. Sie erklärt jedoch, warum Kraft besonders im ersten Teil ihrer Studie fast ohne Primärzitate auskommt (aber relativ viele Zitate anderer Forscherinnen anführt) und bei den bibliographischen Angaben am Schluß eines Kapitels nicht

Primär- und Sekundärliteratur trennt. Letzteres ist kein unbedeutender Formfehler, sondern symptomatisch dafür, daß Kraft literarische Texte vorrangig als Dokumente für die soziale und psychologische (Unterdrückungs-) Situation von Frauen liest. Primär- und Sekundärliteratur haben für sie somit die gleiche Funktion und brauchen folglich nicht von einander getrennt zu werden. Die literarischen Texte von Frauen werden so aber zum Vorwand eines im Prinzip in den verschiedenen Lebensbereichen einklagbaren Feminismus, der sich für das Spezifische der Literatur wenig interessiert.

Auch der oft beschworene innovative Charakter der Analysen vom »postmodernen Standpunkt« (11) aus ist nicht überzeugend. Erstens bleibt es der Phantasie des Lesenden überlassen, sich vorzustellen, was mit dieser Kategorie anderes gemeint sein könnte als der Verweis auf einen bestimmten Jargon, und zweitens finden sich in Krafts Darstellung wiederholt sehr konventionelle *l'homme et l'oeuvre*-Vorstellungen, die innerhalb der Literaturwissenschaft gewiß nicht als innovativ gelten können (12, erstes Beispiel). Hinter den als avantgardistisch ausgegebenen Kategorien stehen zwei konservative Denkmuster, nämlich die Vorstellung, Literatur könne als Dokument gelesen werden und die Annahme, Literatur sei Ausdruck der Lebenswirklichkeit ihrer Autorin.

Die interessanten Fragen, die eine Untersuchung, die sich in ihrem Titel explizit auf Sprache bezieht, mindestens aufwerfen sollte, kann auch Kraft nicht ganz vermeiden. Kapitel 6, das sich mit der Sprache im Theater von Frauen befaßt, beginnt mit folgendem Satz:

»Die Frage, ob und warum sich denn Stücke von Frauen von Männerstücken im allgemeinen ästhetisch unterscheiden, soll hier nicht gestellt werden.« (132)

Man kann jedoch nur, wenn man sich dieser Frage nähert, erfahren, ob es das »andere Theater«, auf das der Titel verweist, gibt und worin seine andere ästhetische Qualität liegt. Es wäre interessant zu wissen, ob und ggf. in welcher Weise literarisch produktive Frauen ein anderes Verhältnis zur Sprache haben als Männer. Diese Frage kann jedoch nur beantwortet werden, wenn man die Texte in ihrer sprachlichen Gestalt ernst nimmt und nicht sogleich einen modisch gewordenen Wissenschaftsdiskurs auf sie appliziert.

Dieses Verfahren, vorgegebene Muster auf Texte anzuwenden, überschreitet die Grenze zur Lächerlichkeit, wenn die Textfiktion von der aktuellen Wirklichkeit nicht mehr deutlich getrennt wird. Dies unterläuft Kraft im siebten Kapitel, das eine Auseinandersetzung mit dem »fremde[n] Ich auf der Bühne« (Kapitelüberschrift) und dem Faschismus ist, wiederholt und besonders auffällig (vermutlich, weil sie sich bei diesem Gegenstand weniger hinter Versatzstücken der Forschung versteckt). Ein Beispiel:

»Obgleich in Reinshagens Stück [*Sonntagskinder*] der Antisemitismus ausgespart ist und Xenophobie nur kurz in einer Szene mit einem Polen gestreift wird, gelingt es ihr jedoch zu zeigen, daß die deutsche nationale Identität nach dem Zweiten Weltkrieg viele alte Charakteristiken [sic] aufweist. Die ›Obrigkeit‹ wendet weiter Gewalt an: z. B. konnte noch am 12. November 1995 konstatiert werden, daß der Mord an fünf türkischen Frauen in Solingen (1993) zwar der bisher letzte in einer Reihe von Ausländermorden war, jedoch die Gewaltanwendung und Belästigungen durch die Polizei seit 1990 um das vierfache zugenommen haben.« (196/197)

Ein literarischer Text wird als Beleg für eine außerliterarische Wirklichkeit genommen, von der im Text nicht einmal die Rede ist!

Wenn auch vom philologischen Standpunkt aus grundsätzliche Einwände ge-

gen Krafts Argumentation erhoben werden müssen, bleibt ihr doch das Verdienst, auf nur gut 200 Seiten auf vergessene Texte aufmerksam gemacht zu haben.

Latzel, Sigbert:

**Lernschwierigkeiten mit deutschen Synonymen. Teil I: Eine Analyse von 30 Gruppen sinnverwandter stammgleicher Verben.** Heidelberg: Groos, 1995. – ISBN: 3-87276-740-2. 157 Seiten, DM 28,-.  
**Teil II: Übungen zu 30 Verbgruppen.** Heidelberg: Groos, 1995. – ISBN 3-87276-741-0. 91 Seiten, DM 18,80

(*János Mohácsi/Zsuzsanna Antal, Budapest/Ungarn*)

Sigbert Latzel veröffentlicht nicht zum ersten Mal ein Buch, das den Lernenden der deutschen Sprache eine große Hilfe bietet. 1986 erschien *Sprechen von? Sprechen über?* 1987 *Die Verben »wissen«, »kennen« und »können«* beim Hueber Verlag in München. Er hat in verschiedenen Fachzeitschriften (*Deutsche Sprache, Zielsprache Deutsch*) zahlreiche Artikel publiziert, in denen er sich auch mit dem Gebrauch der deutschen Verben befaßte.

Sein neues Werk in zwei Bänden mit dem Titel *Lernschwierigkeiten mit deutschen Synonymen* ist nach Ansicht des Autors Germanistikstudenten, praktizierenden Deutschlehrern, und Lexikographen mit deutscher Muttersprache zu empfehlen. Der Band analysiert dreißig Gruppen stammgleicher synonyme Verben. Die Zielsetzung besteht darin, zu untersuchen, inwiefern sich die Bedeutungen und der Gebrauch der Verben innerhalb der einzelnen Verbgruppen voneinander unterscheiden.

Einzelne Gruppen der Verben mit verschiedenen Präfixen wurden schon mehrmals von anderen Autoren unter-

sucht, aber unter anderen Gesichtspunkten. Hierzu kann als Beispiel das Buch von W. Müller: *Leicht verwechselbare Wörter* (Duden-Taschenbücher, Bd. 17) angeführt werden, in dem die Verben mit Präfixen aufgrund ihrer Verwechselbarkeit analysiert werden. Im vorliegenden Buch von Sigbert Latzel ist dieser Aspekt nicht das Kriterium der Bearbeitung.

Der erste Band enthält die Analyse von dreißig Verbgruppen, je nach der Gemeinsamkeit der Bedeutungen, nach dem Gebrauch der gleichstämmigen Verben, nach den syntaktischen und semantischen Abweichungen und nach den Möglichkeiten ihrer Austauschbarkeit. Unseres Wissens hat bisher noch niemand die Verben mit Präfixen unter diesen Gesichtspunkten analysiert, obwohl eben diese Annäherung an das Thema für die Deutschlernenden von großer Bedeutung ist.

Wie der Autor eingesteht, hat er nach keiner einheitlichen linguistischen Theorie gearbeitet. Die syntaktischen Muster wurden je nach ihrer Bedeutung ausgewählt. In jedem Kapitel seiner Analyse werden unter dem Titel »Differenzierung« Faustregeln aufgestellt, die dann unter dem Titel »Erläuterungen« ausführlich – durch Beispiele illustriert – erklärt werden.

Die Abschnitte, in denen die einzelnen Verbgruppen behandelt werden, sind folgendermaßen aufgebaut:

1. »Gemeinsamer Kern« – hier wird die gemeinsame Bedeutung der sinnverwandten Verben mit Präfixen angegeben;
2. »Die wichtigsten Satzmuster« – hier werden Satzstrukturen, in denen die behandelten Verben mit ihren Rektionen stehen können, vorgestellt;
3. »Differenzierung« – hier werden die den Gebrauch der Verben bestimmenden Grundregeln formuliert;

4. »Erläuterungen« – hier wird der Gebrauch der Verben ausführlich erklärt und mit zahlreichen literarischen Beispielen unterstützt;
5. »Gebrauchsabgrenzung« – hier werden Situationen, konkrete Beispiele angeführt, in denen die Verben miteinander ausgetauscht werden können, ohne daß die Bedeutung der Mitteilung verändert wird.

Die einzelnen Verbgruppen behandelnden Abschnitte sind logisch strukturiert, klar gegliedert und auch optisch gut übersehbar. Die zahlreichen literarischen Zitate tragen wesentlich zum Verständnis der Analyse und der Erörterung bei. Die Beispiele des Buches stammen fast ohne Ausnahme aus authentischen Texten, was unter dem Gesichtspunkt des Deutschlernens wiederum sehr wichtig ist. Der Quellennachweis ist am Ende des Bandes zu finden.

Der zweite Band enthält Übungen für fortgeschrittene Lerner zum Gebrauch der Verbgruppen des ersten Bandes. Einige Übungen können auch mit Deutschkenntnissen auf Mittelstufenniveau gelöst werden, aber die meisten sind für die Oberstufe gedacht, für Lernende, die schon mindestens 800 Stunden Deutschunterricht hatten.

Auch in diesem Band war die Synonymie, nicht die leichte Verwechselbarkeit das Kriterium für die Auswahl der Verben. Deshalb sind z. B. in der Gruppe »bearbeiten« – »überarbeiten« – »umarbeiten« die Verben »abarbeiten«, »aufarbeiten«, »ausarbeiten«, »durcharbeiten«, »einarbeiten« usw. nicht zu finden. In dem zweiten Band werden – anders als im ersten – nur die einfachen, knappen, klaren Formulierungen der Grundregeln bezüglich des Gebrauchs der Verben angegeben, sie erleichtern es den Deutschlernenden, jeweils das Verb mit dem richtigen Präfix auszuwäh-

len. In den kurzen syntaktischen und semantischen Einleitungen der einzelnen Abschnitte hat der Autor absichtlich möglichst wenige Fachtermini verwendet, damit die Deutschlernenden die Erläuterungen leichter verstehen.

Die Abschnitte des zweiten Bandes bestehen aus den folgenden Teilen:

1. »Gemeinsamer Kern« – hier wird die gemeinsame Bedeutung der sinnverwandten Verben mit Präfixen angegeben;
2. »Syntaktische Charakteristika« – hier werden Satzmodelle angeführt, in denen die behandelten Verben mit ihren Rektionen stehen können;
3. »Differenzierung« – hier werden Grundregeln formuliert, nach denen man die Verben gebrauchen soll, sowie kurze Hinweise gegeben, in welchen Fällen die Mitglieder der einzelnen Verbgruppen miteinander austauschbar sind.

Diesen Teilen folgen Übungen, die hauptsächlich so strukturiert sind, daß man in authentischen Sätzen bzw. Textabschnitten die Verben mit den passenden Präfixen ergänzen, also die Verben sinnvoll in den Kontext einsetzen soll.

Das Übungsmaterial stammt aus authentischen, anspruchsvollen, literarischen Texten. Am Ende des Bandes findet man zusätzliche Aufgaben sowie den Lösungsschlüssel, so können die Deutschlernenden sich selbst kontrollieren. Das Buch ist daher sowohl für das individuelle Lernen als auch für den Gruppenunterricht geeignet. Es ist ratsam, die zwei Bände parallel zu benutzen, so kann man am schnellsten Erfolg erreichen. Wir empfehlen das Werk – im Einklang mit der Absicht des Autors – zukünftigen und praktizierenden Deutschlehrern und Germanisten.

Merten, Stephan:

**Fremdsprachenerwerb als Element interkultureller Bildung. Eine Studie zur Versprachlichung der Grunddaseinsfunktionen des Menschen im Hinblick auf deren Thematisierungsmöglichkeiten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.** Frankfurt/M.: Lang, 1995. – ISBN 3-631-48723-1. 323 Seiten, DM 89,–  
(*Marlis Wilde-Stockmeyer, Kassel*)

Dieses Buch möchte ich allen DaF/DaZ-Lehrenden empfehlen. Darüber hinaus sollte es in keiner Bibliothek fehlen, um auch den Studierenden den Zugang zu den Untersuchungen zu ermöglichen. Seit Erscheinen der Studie gehört sie in meinen Seminaren zur Standardliteraturempfehlung.

Warum nun diese Euphorie? Merten versucht, die Bereiche Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik sowie Sozial- und Gesellschaftswissenschaft so miteinander zu verknüpfen, daß er seinem Anspruch – die Untersuchung universaler Versprachlichungen menschlicher Grunddaseinsfunktionen – gerecht werden kann. Sein Ziel ist es einerseits herauszufinden, wie die sprachlichen, kulturellen und sozialen Aspekte miteinander verbunden sind, und andererseits, wie diese Ergebnisse für den Fremdsprachenerwerbsprozeß aufgegriffen und genutzt werden können.

Die zentrale Forschungsfrage zielt auf eigene und fremde Lebenswelten. Gefragt wird nach Gemeinsamkeiten: in welchen Bereichen gibt es sie, wie können sie herausgefunden und dann im Fremdsprachenunterricht, anknüpfend an schon vorhandenes Wissen, thematisiert werden. Die Untersuchung ist dann für alle Lehrenden interessant, wenn diese Themen nicht nur für den Landeskundeunterricht reserviert, sondern in den Fremdsprachenunterricht insgesamt integriert werden (11). Die im Fremdsprachenunterricht

häufig noch praktizierte Trennung zwischen Sprach- und Kulturerwerb ist für den Verstehensprozeß hinderlich.

»Fremdsprachliche Kenntnisse erhalten einen besonderen Stellenwert, wenn sie mit kulturellen Kenntnissen, mit einem Wissen über Verhaltensweisen, Vorstellungen und Stereotypen der Zielsprachensprecher verknüpft werden. Die Verbindung zwischen Sprachgebrauch und Sozialverhalten spielt dabei eine entscheidende Rolle. Daraus resultiert eine wichtige Zielsetzung des fremdsprachlichen Unterrichts: das Erlangen von sprachlicher Handlungskompetenz. [...] Das Erlangen dieser umfassenden sprachlichen Handlungskompetenz, die sich gerade nicht ausschließlich auf grammatikalisches Wissen beschränkt, sondern auf komplexes Sprach- und Kulturwissen abhebt, ist Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine derartige Kompetenz kann nicht monokulturell orientiert sein. Sie ist vielmehr interkulturell.« (218)

Der lernerorientierte Ansatz führt gleichzeitig zu einer starken Einbindung alltagsrelevanter Themen sowie der Alltagserfahrungen von Lernern. Merten stimmt grundsätzlich dem Konzept der Europarat-Studie *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (Baldegger u. a. 1981) zu, da die dort als Ziel formulierte kommunikative Kompetenz inhaltlich-kognitiv, sozial-affektiv und sprachlich definiert wird und ebenfalls von Alltagsthemen und Alltagssituationen ausgeht (222). Bestehen für den westeuropäischen Bereich relativ viele Übereinstimmungen mit den Inhalten der Studie, so gilt dies nicht für den außereuropäischen – und auch nur eingeschränkt für den osteuropäischen. Für Merten sind aber neben den Wortfeldern die Assoziationen, die mit einem Wort verbundenen Konnotationen, von besonderem Interesse. Der Autor befaßt sich mit verschiedenen Wortfeldtheorien, konkretisiert die Versprachlichung von Grunddaseinsfunktionen des Menschen (Räume; fleißig und faul; essen und trinken; lernen; Freizeit und Ferien, Norm



und Konvention) in einem Sprach- und Kulturvergleich und verbindet die Wortfeldarbeit mit Konzepten interkulturellen Lernens.

Selbstverständlich sind nicht alle Themen für alle Lerner gleichermaßen interessant. Lerner, Lernziele, Lernumfeld und Lerntradition sind wichtige Aspekte, die bei der Auswahl und Umsetzung zu berücksichtigen sind.

Sprachenlernen ist kulturelles Lernen. Der Autor setzt sich deshalb intensiv mit der Problematik der Interkulturellen Kommunikation bzw. des Interkulturellen Lernens auseinander, weil die oft unscharfen und mehrdeutigen Definitionen des zugrundeliegenden Kulturbegriffs häufig Angriffsflächen bieten in der wissenschaftlichen Diskussion.

Die Studie gibt darüber hinaus, sehr konzentriert, einen guten Überblick über die verschiedenen Ansätze zum Erst- und Zweitspracherwerb (Piaget, Wygotski, Lenneberg, Skinner, Chomsky) und zur weiteren Entwicklung der Zweitspracherwerbsforschung (Kontrastivhypothese, Identitätshypothese, Interlanguage-Hypothese, Monitor-Theorie).

Fazit: Sehr zu empfehlen.

Otto, Wolf-Dieter:

**Wissenschaftskultur und Fremde. Auswärtige Kulturarbeit als Beitrag zur interkulturellen Bildung. Auch eine pädagogische Reflexion asiatischer Lehrjahre in Korea.** München: iudicium, 1995. – ISBN 3-89129-260-0. 189 Seiten, DM 42,-

*(Sylvia Bräsel, Sofia/Bulgarien)*

Das durch ein Stipendium des DAAD geförderte Buch von Wolf-Dieter Otto kommt zur rechten Zeit. Es belebt fachkundig eine Diskussion, die bekanntlich inzwischen nicht mehr eine alleinige Do-

mäne der schöngeistigen Wissenschaften ist. Ausgelöst durch die Thesen des Harvard-Professors Huntington wurde spätestens klar, daß nach der »Zeitenwende von 1989« der »Kalte Krieg« der Systeme zwar der Geschichte angehört, sich aber die »Faszination der Szenarien großer weltumspannender Konfrontation [...] damit offenbar nicht erledigt« hat. Wenn dem »Kulturdialog« von Bundespräsident Roman Herzog sogar »die Qualität eines sicherheitspolitischen Imperativs« eingeräumt und eine vertrauensbildende Zusammenarbeit auf der Grundlage von Wissen über die andere Kultur eingefordert wird (Herzog 1997: 24–25), so erhellt das den politisch-globalen Hintergrund der konkreten Untersuchung, die Otto mit solider Fachkenntnis wie überzeugender Argumentation aus eigener Erfahrung für die komplexen Anforderungen an Theorie und Praxis auswärtiger Kulturarbeit erstellt. Otto, der im Auftrag des DAAD fünf Jahre an einer Universität in Südkorea lehrte, versucht in seiner vorliegenden Publikation auf der Basis von kulturellen Differenzenerfahrungen und daraus erwachsenden Einsichten Brücken für eine neue Qualität des Dialogs zu schlagen. Das wiederum verlangt das Abschiednehmen von manch bequemem Klischee und verweist in der Konsequenz recht deutlich auf den Nachholbedarf gerade westlicher Kulturen mit Blick auf die Kompetenz zur interkulturellen Begegnung.

Dieses Problemnetz macht Otto in einer komplexen und durchdachten Darstellung zu ausgewählten Fragestellungen in diesem Kontext produktiv. Die am Institut für Internationale Kommunikation und Auswärtige Kulturarbeit Bayreuth entstandene Arbeit besticht durch einen konsequent auf Dialog ausgerichteten Aufbau, den Einbezug von Sichtweisen aus zwei Kulturkreisen und eine zielorientierte Wiederaufnahme einzelner

Schwerpunkte, die von der eigenen Fremderfahrung als Lektor in einem anderen Kulturkreis engagiert gebündelt werden.

Bereits im Einleitungskapitel benennt Otto unumwunden Schwachstellen derzeitiger Kulturmittlung. Er wendet sich gegen »pauschalen Erwartungsdruck« auswärtiger Kulturarbeit, wonach Dialoge grundsätzlich »fruchtbar und Meinungsaustausch erfolgreich« (46) seien. Andererseits hebt er hervor, daß eine »hermeneutische Neugierde« oder die »psychisch-physische Installation einer verstehenden Haltung gegenüber dem fremden Bildungssystem« (48) beim Lehrenden entstehen muß.

Damit plädiert Otto auch für ein interdisziplinäres Herangehen an die andere Kultur in Reibung an der Eigenkultur, das zwar gefordert, aber noch zu wenig praktisch gelebt wird. Es gilt wohl nicht nur für im Wissenschafts- und Bildungsbereich im Ausland tätige Experten, wenn ein »Kennenlernen« (129) der fremden Kultur im Wortsinn gefordert wird. Letztlich sollte Berufsausübung unter Fremdbedingungen in einen interkulturellen Lernprozeß einmünden. Mit Krumm spricht Otto so vom kulturellen Mittler und Vermittler als »Grenzgänger« (14), der nicht nur an Universitäten und Schulen, sondern auch in Medien, Wirtschaft oder Politik anzutreffen ist.

Je mehr die »Welt zu einem Marktplatz wird« (Sommer 1994: 1), desto eher gehört also auch kulturelle Differenzerfahrung zum Alltagsgeschäft.

Folgerichtig verweist Otto unter Berufung auf das Madrider Manifest (Robert-Bosch-Stiftung 1987) auf die für diese Tätigkeit notwendige Befähigung zur interkulturellen Kommunikation, die über nicht-ethnozentrische Einstellung, Wahrnehmung und die Kenntnis der Eigen- wie der Zielkultur zu praktischer Handlungsfähigkeit führen soll. Die in der

Studie festgestellten diesbezüglichen Versäumnisse an Universitäten und Hochschulen in der Bundesrepublik, die der Anglist und sächsische Staatsminister für Wissenschaft und Kunst H.-J. Meyer so treffend als »selbstgefälligen Provinzialismus« und »Filzpantoffelmentalität« (Meyer 1995: 387–393) bezeichnete, werden von Otto als produktive Herausforderung begriffen und in der Arbeit weiterweisend thematisiert bzw. problematisiert.

Indem Otto die Fremderfahrung ganz bewußt auch als pädagogische Erfahrung begreift, die in die Erfahrung kultureller Differenz eingeht, wird die Auslotung alltäglicher Lehrmechanismen in einer anderen Kultur- und Bildungstradition konkret handhabbar. Andererseits provozieren gerade die auf einigen Lektorenberichten basierenden Aussagen ein Nachdenken über die konkreten Beispiele der ostasiatischen Region hinaus. Durch die Ausrichtung auf das Beziehungsgefüge von Gesellschaftsstruktur und Bildungstradition – und damit auch auf Fragen der kulturellen Identität – entstehen Denkkonstellationen, die über den Bereich der Auslandsgermanistik zu allgemeinen Fragen kultureller Transformationsprozesse den Bogen schlagen. Am Beispiel des letzten Kaisers von China und der Beziehung zu seinem britischen Lehrer macht Otto u. a. deutlich, daß Welthaltigkeit aus mehr als der einfachen Reibung zweier Kulturen oder gar Bücherwissen entsteht. Das vom Verfasser geprägte Begriffspaar vom »Standbein« und »Spielbein« bzw. der »kulturellen Spielfähigkeit« (31) weist u. a. auf die Relativität kultureller Verwurzelung hin, da Reflexionsvermögen wie damit verbundene interkulturelle Kommunikationsfähigkeit durch vielfältige Kontakte mit anderen Kulturen gewinnen. Aktuell gesehen wäre ein solcher auf Verstehen und nicht Belehren ausgerichteter Kul-

turdialog eine notwendige Antwort auf die Herausforderungen der Globalisierung nach Beendigung der Nachkriegszeit.

Otto geht stärker historisch vor, indem er die durch den Konfuzianismus maßgeblich geprägte Bildungstradition Ostasiens im Vergleich zum Humboldtschen Bildungsideal untersucht. Die durch einen »Blickwechsel« stringenten Darlegungen lassen besonders für den Insider gegenwärtiger ostasiatischer Bildungsverhältnisse differenzierte Einsichten in Handlungsmechanismen und Wertkriterien zu, die heutige Problemstellungen und Reformversuche in beiden Bildungstraditionen letztlich in einem »Kulturdialog« einbinden könnten. Andererseits sind gerade das Wissen über die Position des Lehrenden, die Ausrichtung des koreanischen Bildungssystems auf soziales Prestige bzw. Reformversuche zwischen Tradition und Moderne etc. eine wichtige Grundlage für die Positionierung der ausländischen Lehrkraft im fremdkulturellen Alltag, der er sich als »teilnehmender Beobachter« (27) stellen muß.

Wenn auch die Selbsterfahrung – wie die Rezensentin aus eigenen »Lehrjahren« in Seoul weiß – durch keine Theorie aufgewogen werden kann, so vermittelt die Studie von Otto doch wesentliche komplexe Zusammenhänge, die vor wie nach einem Einsatz in dieser Region mit spezifischem Gewinn zu lesen sind. Darüber hinaus öffnet das Buch am koreanischen Beispiel den Blick für übergreifende Fragestellungen.

Während in den Kapiteln eins bis drei den Schwierigkeiten interkultureller Austauschprozesse, die aus dem Zusammentreffen unterschiedlicher Bildungsverhältnisse resultieren, bzw. gegensätzlichen Bildungsbegriffen und deren Traditionen, die zur Formierung spezifischer Wissenschaftskulturen führten, exakt nachgegangen wird schließen die drei Folgekapitel

substanzielle Überlegungen zum lerntheoretischen Fundament interkultureller Bildung bzw. für eine auswärtige Kulturarbeit als Deutscher an. Hier könnte zu bedenken gegeben werden, inwieweit im »Blickwechsel« der Kulturen (vgl. 90–98) eine stärkere Einbindung europäischer (neben deutschen) Sichtweisen die »Spielbeine« der auf *Ostasien* orientierten Arbeit im Sinne von interkultureller Kommunikation und Kulturbeziehung noch deutlicher in Bewegung und Vernetzung gezeigt hätten. Andererseits könnte ein solches Vorgehen zur Relativierung von Positionierungen hinführen. Denn wie Otto überzeugend an dem »Substanzverlust« (56) des Humboldtschen Bildungsideals seit dem 19. Jahrhundert nachweist, ist es auch an der Zeit, sich des »eigenen pädagogischen Wertesystems zu vergewissern« (97). Vielleicht sind die Ursachen für den verklärten Blick auf ostasiatische Bildungssysteme vielschichtiger, als es die zitierten Quellen aufzeigen. Wenn deutsche Beobachter sich von »verhaltensregulierenden Erziehungszielen« faszinieren lassen, »mit deren Ergebnissen die wirtschaftlichen Erfolge asiatischer Länder erklärt werden« (96), so könnte meines Erachtens auch intuitiv wahrgenommenes Unbehagen über die Entleerung von Werten in der *eigenen* Gesellschaft mitspielen. Letztlich transportiert der (Wunsch)-Blick auf das Fremde erfahrungsgemäß sehr viel Eigenes. 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 (vgl. Bräsel 1997: 99). Die von Otto mit Bezug auf Arbeiten von Weggel, Matthes und Wierlacher getroffene Einsicht, daß nicht-westliche Handelspartner recht gut über unsere kulturellen Regeln informiert sind und sich darauf einzustellen wissen, während die Westeu-

ropäer in der Regel wenig vom anderen wissen und den eigenen Regelbestand mit Anspruch auf Allgemeingültigkeit vertreten (112), führt so zu einer schmerzhaften, aber notwendigen Erkenntnis:

»Im Blick auf die Kompetenz zur ›interkulturellen Begegnung‹ sind also eher wir es, die sich in einem Status der ›Unterentwicklung‹ befinden« (113).

Mit Blick auf Weggel, der von einer »Verschichtung der Kulturen« (1994: 331–334) als einem in weiten Teilen Asiens gängigen Weg für die Rezeption westlicher Elemente spricht – ohne die eigene Persönlichkeit zu verlieren –, fährt Otto die These von der »Verwestlichung« Asiens auf ein »eigenkulturelles Desiderat von Westerners« (176) zurück.

Damit schließt sich der Kreis zu den Aufgaben und Anforderungen an die auswärtige Kulturarbeit.

In seinen Überlegungen zum lerntheoretischen Fundament interkultureller Bildung plädiert Otto überzeugend für ein »entdeckendes Lernen« (115). Dieser überaus produktive Zugang wird zugleich als Möglichkeit zur Überbrückung wissenschaftskultureller Fremde etc. verstanden. Vernetzung von Wissen, Hinführung zu komplexen Denkprozessen in Anbindung an die jeweils vorhandenen Möglichkeiten und die Eigenkultur des Lernalters etc. werden als Organisationsformen einer auf interkulturelle Prozesse ausgerichteten Lehre dargestellt, die allen beteiligten Seiten von Nutzen ist. Otto stellt klar, daß es auswärtiger Kulturarbeit nicht um »Verbesserungen« des anderen Bildungssystems gehen kann, sondern »um besseres Verständnis von (pädagogischen und wissenschaftlichen) Handlungsbedingungen« (175). Eine allgemeine Feststellung, die praktische Erkenntnisse der Rezensentin in der Lehre untermauert (vgl. Bräsel 1997: 105–113).

Wenn Otto letztlich als eine gewichtige Schlußfolgerung benennt:

»Den Vermittlerorganisationen und Kulturinstituten der auswärtigen Kulturarbeit ist daher dringend eine Erweiterung ihrer Ausbildungsgänge um die vielfältige Komponente des Fremdwissens anzuraten, das für die internationale Zusammenarbeit unabdingbar ist« (113),

so schließt sich hier wohl der Kreis zu einer Feststellung von Bundespräsident Roman Herzog: »Sich diesem Dialog stellen, heißt nicht offensiver, sondern offener zu werden« (1997: 25).

### Literatur

Bräsel, Sylvia: »Blickwechsel – Überlegungen zur Landeskunde in einer sich verändernden Welt«, *Info DaF* 24, 1 (1997), 99–113.

Herzog, Roman: »Kultur lebt vom Dialog«, *Kulturchronik* 1 (1997), 24–25.

Meyer, Hans-Joachim: »Politische Verantwortung für das Ausländerstudium«, *Info DaF* 22, 4 (1995), 387–393.

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

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

Punkki-Roscher, Marja:

**Nominalstil in populärwissenschaftlichen Texten. Zur Syntax und Semantik der komplexen Nominalphrasen.** Frankfurt/M.: Lang, 1995 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 49). – ISBN 3-631-47922-0. 162 Seiten, DM 54,-

(*Zenon Weigt, Łódź / Polen*)

Die jüngst auf dem bunten Markt der Fachsprachen-Publikationen erschienene Arbeit von Marja Punkki-Roscher befaßt sich mit einem in unserer Zeit sehr aktuellen Thema: der Verständlichkeit von populärwissenschaftlichen Texten. Dies bildet das Anliegen der Untersuchung

von Frau Punkki-Roscher, die dazu folgendes schreibt:

»In dieser Untersuchung wird analysiert, welche Faktoren die sprachliche Gestaltung der wissenschaftlichen Informationen für den Laien so »schwerverdaulich« machen. Die jeweilige wissenschaftliche Fachsprache als Grundlage spielt dabei eine entscheidende Rolle. Etwas von ihrer Abstraktheit bleibt meistens auch in der popularisierten Version hängen.« (9)

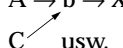
Fachsprachen besitzen bekanntlich einen hohen Grad an Abstraktheit, nicht nur in der Lexik (unverständliche Fachtermini), sondern auch in der Syntax, was sich u. a. durch den Nominalstil manifestiert. Da für die Autorin der Nominalstil den Kern der linguistischen Analyse bildet, führt sie den Leser in die Problematik ein, indem sie zuerst solche Termini klärt wie *Nominalphrase* und *Nominalstil*. Hierzu diskutiert sie den historischen Überblick zu dieser Problematik, in dem sie die wichtigsten Tendenzen in der Entwicklung des Nominalstils und dessen Kritik darstellt. Dabei berücksichtigt sie solche Nominalphrasen, »die im besonderen Maße die Verständlichkeit eines Textes beeinflussen« (10). Präziser gesagt, sind für sie vor allem die Häufigkeit und die Kompliziertheit der Nominalphrasen sowie der Anteil von Appositionen und Attributsätzen von Interesse.

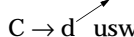
Für die Ermittlung von wesentlichen Faktoren für die Schwerverständlichkeit populärwissenschaftlicher Texte stellt sie neun Hypothesen auf, deren Bestätigung sie in der durchgeführten syntaktischen und semantischen Analyse erwartet.

Das Korpus für die Analyse bilden drei zeitgenössische populärwissenschaftliche Zeitschriften, nämlich *bild der wissenschaft*, *Spektrum der Wissenschaft* und *GEO*. Zur syntaktischen und semantischen Analyse hat die Autorin solche Nominalphrasen gewählt, die als eine hierarchische Struktur interpretiert wer-

den können, d. h. die schon vorhandenen Attribute im Vor- und Nachfeld einer Nominalphrase haben noch eigene Bestimmungen. In Anlehnung an Helbig/Buscha (1984: 602) berücksichtigt die Autorin im Vorfeld einer Nominalphrase nur die Möglichkeit der Erweiterung (die Koordination und Subordination liegen nicht in ihrem Interessensfeld), z. B. die Nominalphrase *der gekleidete Mann* wird zum Untersuchungsobjekt genommen, wenn sie im Vorfeld eine Erweiterung (Attribut) zweiten Grades, hier durch das Adverb *gut*, bildet. Dann hat die Nominalphrase folgende Struktur  $A \rightarrow b \rightarrow X$  ( $X$  = Kernsubstantiv in der Nominalphrase;  $a, b$  usw. = Attribute ersten Grades;  $A, B$  usw. = Erweiterungen der Attribute, also Attribute zweiten Grades). Die Erweiterungen können auch andere Strukturen haben wie:


$A + b \rightarrow X$      der kilometerdicke Schichtenstapel  


$A \rightarrow b \rightarrow X$      die anschließend von den  
 usw.     Weibchen freigesetzten Larven

$A \rightarrow b \rightarrow X$      industriell gefertigte, chemisch  
 usw.     äußerst stabile Gase

Im Vorfeld einer Nominalphrase kann den Kern ein Adjektivattribut, ein attributiv gebrauchtes Gerundivum oder Partizip bilden. Sie können in drei verschiedenen Formen vorkommen: als Adverb, als Präpositionalgefüge oder als Phrase in Casus obliqui.

Im Nachfeld einer Nominalphrase dagegen hat die Autorin sowohl die Koordination als auch die Erweiterung bei der Analyse berücksichtigt:

$X \leftarrow a \quad b$      die Wanderung zur Weinlese nach Freyburg  


$X \leftarrow a \leftarrow B$      der Verzicht auf die Reise ins Ausland

In diesem Fall sind A und B usw. Ergänzungen oder Angaben des Verbs, das zum Kernsubstantiv nominalisiert worden ist. Im Nachfeld tritt der Kern als Genitiv- oder Präpositionalattribut auf. Die Erweiterungen werden auch als Genitiv- oder Präpositionalphrase realisiert. Die Autorin nimmt in die Analyse auch die Infinitivsätze, Attributsätze und die Apposition auf.

Für die semantische Analyse der Erweiterungen wendet die Autorin die Tiefenkasustheorie an. Sie bemerkt dazu folgendes:

»In der semantischen Analyse ermittle ich die semantischen Rollen, die die Erweiterungen vertreten. Diese semantischen Rollen, auch Tiefenkasus genannt, dienen hier als ›tertium comparationis‹ für Belege, die an der Oberfläche verschiedene syntaktische Strukturen aufweisen. Zugleich liefern sie eine Art kurze Inhaltsangabe zu den Erweiterungen.« (65)

Aus den o. a. Zeitschriften exzerpierte sie 2418 Propositionen: 847 Propositionen (192 Belege – *bild der wissenschaft*), 851 Propositionen (220 Belege – *Spektrum der Wissenschaft*) und 720 Propositionen (157 Belege – *GEO*). Dazu kommen 68 Attributsätze. Dieses Belegmaterial wurde mit den 2414 Propositionen (525 Belege) und 48 Attributsätzen in der *Gartenlaube* verglichen.

Dabei wird die in den heutigen Zeitschriften zunehmende Tendenz deutlich,

»daß bei zunehmender Wissenschaftlichkeit auch die Nominalphrasen mit erweiterten Attributen zunehmen. [...] Auch die Häufigkeit der Attributsätze scheint mit der Wissenschaftlichkeit zu korrelieren: Je wissenschaftlicher die Zeitschrift, desto weniger Attributsätze« (83–84).

Es ist wegen Platzmangels nicht möglich, die einzelnen Etappen der syntaktischen und semantischen Analyse von Erweiterungen zu besprechen. Eines muß aber gesagt werden: Die einzelnen Schritte dieser Analyse lassen sich leicht nach-

vollziehen. Die erreichten Ergebnisse faßt die Autorin zu Entwicklungstendenzen zusammen. Die in der Einleitung der Arbeit aufgestellten Hypothesen, die auf den Annahmen beruhen, daß »Nebensätze zunehmend durch Nominalgruppen ersetzt werden und daß die zentrifugale Tendenz stärker wird« (135), haben sich in den von ihr zusammengestellten Entwicklungstendenzen bestätigt. Die Ergebnisse werden von der Autorin ausführlich besprochen und in bezug auf die erwähnten Zeitschriften dargestellt. Ohne auf die detaillierte Darstellung dieser Ergebnisse hier näher einzugehen, wiederholen wir die wichtigsten Entwicklungstendenzen im Nominalstil:

A. Änderungen aufgrund der Bevorzugung der Parataxe

1. Erweiterte Nominalphrasen kommen heute häufiger vor; 2. Die Nominalphrasen sind komplexer geworden; 3. Appositionen werden häufiger benutzt; 4. Attributsätze kommen häufiger vor.

B. Änderungen innerhalb der Nominalphrase

5. Die meisten erweiterten Attribute befinden sich heute im Nachfeld; 6. Die Anteile der verschiedenen Vorfeldkerne haben sich geändert; 7. Zusammengesetzte Adjektiv- und Partizipialattribute sind häufiger zu finden; 8. Präpositionalattribute sind üblicher geworden.

C. Änderungen im Gebrauch der Tiefenkasus

9. Die realisierten Tiefenkasus spiegeln die syntaktische Entwicklung in den Nominalphrasen wider.

Im Fazit schreibt sie zu ihren Ergebnissen folgendes:

»Die festgestellten Entwicklungstendenzen stimmen im wesentlichen mit den Hypothesen überein. Bei keiner Hypothese konnte eine konsequente gegensätzliche Entwicklung gezeigt werden. Hier und da ist

die Entwicklung nicht so stark wie in der Forschungsliteratur beschrieben, aber die grundsätzliche Tendenz stimmt überall. Die zunehmende Verdichtung des sprachlichen Ausdrucks kommt deutlich zum Vorschein, und zwar besonders im Nachfeld der Nominalphrase. Das spricht wieder für eine stärkere zentrifugale Tendenz. Dieses wechselseitige Verhältnis kann so interpretiert werden, daß der stärkere Hang zum komprimierten Ausdruck die Tendenz zur zentrifugalen Wortfolge hervorgerufen hat und sie dann ständig unterstützt«. (140)

Fazit: Das besprochene Werk gehört zu der Reihe der Arbeiten, die jedem Germanisten, besonders aber auch DaF-Studierenden, einen Einblick in die komplizierte, da durch verschiedene sprachliche Mittel dargestellte Welt eines Fachtextes ermöglicht. Dieses Werk wird vielen Wissenschaftlern Anregungen für eigene Forschungen geben. Die Arbeit schließt mit einer umfangreichen Bibliographie, die das Gesamtbild der Untersuchung vervollständigt.

### Literatur

Helbig, G.; Buscha, J.: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 8. neubearb. Auflage. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1984.

Rösch, Heidi:

**Interkulturell unterrichten mit Gedichten. Zur Didaktik der Migrationslyrik.** Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1995. – ISBN 3-88939-019-6. 142 Seiten, DM 32,-

(*Karin Yesilada, Istanbul*)

Daß Migrationsliteratur nach wie vor ein mehr von den Randgebieten der Germanistik als von der germanistischen Literaturwissenschaft selbst wahrgenommenes Thema ist, mag Betrachter außerhalb der Bundesrepublik verwundern. Im deut-

schen Diskurs ist es jedoch nach wie vor ein Verdienst, wenn sich eine von der interkulturellen Literaturdidaktik kommende Wissenschaftlerin umfassend mit dem Thema Migrationsliteratur beschäftigt. Die in Berlin lehrende Heidi Rösch hat nach ihrer Dissertation zur interkulturellen Migrationsliteratur nun eine Spezifizierung vorgelegt, in der sie den literarischen Korpus auf die Lyrik eingewanderter Autoren eingegrenzt und für den interkulturellen Literaturunterricht didaktisiert hat. Röschs didaktischer Ansatz ist handlungsorientiert und geht zum Großteil aus konkreten Unterrichtserfahrungen in interkulturellen Lerngruppen des Lehramtsstudiums an der TU Berlin hervor.

Im einleitenden Abschnitt über »Funktion, Kontext und Aufbau dieser Arbeit« präzisiert Rösch ihr Konzept des interkulturellen Lernens, das sich dezidiert gegen den herkömmlichen minderheitenpädagogischen Ansatz, also gegen die Trennung zwischen dem Fremden und dem Eigenen, richtet. Ihr Ziel ist statt dessen die »multiperspektivische Diskussion« im Seminarraum, die zu einer »selbstkritischen Reflexion« bei allen Teilnehmern führt und im Idealfall eine »emphatische Auseinandersetzung mit Minderheitenpositionen« auf seiten der Einheimischen bzw. eine »identitätsstiftende Annäherung« auf seiten der Minderheitenangehörigen bewirkt. Interkultureller Unterricht soll somit zur Gestaltung eines »gleichberechtigten Miteinanders zumindest im Seminarraum« beitragen. Textgrundlage hierfür bildet die Lyrik von in die Bundesrepublik immigrierten Autoren, die erstmals auch um Migrantenaufgaben der ehemaligen DDR (wie Adel Karasholi) erweitert ist. Ihre zwanzigjährige Entwicklung wird im Kapitel »Migrationslyrik als Teil der interkulturell produzierten Literatur« nachgezeichnet. Röschs Betrachtungsweise

kreist um den Begriff der »interkulturellen Formanalyse«, mittels derer »interkulturelle Schreibformen« analysiert werden. Ihre Aufteilung der Literatur in die Bereiche Migranten-, Migrations- und Interkulturelle Literatur erscheint mir dabei allerdings nur insofern erhellend, als sie die Einschränkung auf interkulturell »ergiebige« Literatur ermöglicht; auf Texte also, die Interkulturalität (dazu gehören Themen wie Heimatverlust, Fremdheit, Minderheit-Mehrheit-Diskurs und Reflexion der Sprache) explizit thematisieren. Daß besonders die Autoren der zweiten Generation auch andere Themen in ihrer Lyrik behandeln, wird nur am Rande erwähnt. Bereits hier deutet sich eine Problematik an, die symptomatisch für die Rezeption sogenannter »Interkultureller Literatur« ist: Dort wo die Literatur die Funktion des Katalysators für interkulturelle Prozesse nicht erfüllt und über die migrationsspezifische Thematik hinausgeht, endet zumeist auch ihre Interpretation. »Formalisierung und Ästhetisierung« werden zwar als literarische Phänomene benannt, nicht aber für die Didaktisierung im Literaturunterricht aufgegriffen.

Entsprechend der thematischen Verpflichtung zum Migrationsthema steht die Lyrik des italienischen Autors Gino Chiellino im Zentrum eines eigenen Kapitels (»Sich die fremde Sprache nehmen – Gino Chiellinos Lyrik als kritische Aneignung der deutschen Sprache«), das die Außenperspektive auf die fremde deutsche Sprache zum Thema interkultureller Reflexion im Seminarraum macht. Wie nun didaktisiert Rösch diesen sprachlichen Aspekt? Die im Anschluß an die Werkinterpretation gestellten »Produktive[n] Aufgaben zu Gedichten von Gino Chiellino« folgen der Methode des verzögerten Lesens und steuern auf konkrete Begegnungsmomente der Seminarteilnehmer mit den Texte hin: Sie sollen

Verse und Zeilenenden in die in Prosaform gesetzten Texte einfügen und sich über den Austausch von Personalpronomina im Text Gedanken über die mögliche Adressatengruppe von Chiellinos Lyrik machen. Mit Aufgabenstellungen wie Umformulierung eines lyrischen Textes in einen Prosatext oder Gedichtproduktion durch Seminarteilnehmer »in den Sprachen Ihres Lebens« greift Rösch gängige Methoden des *creative writing* auf. Offen bleibt allerdings, wohin diese Übungen genau führen sollen.

Sprachliche Aspekte bilden auch im Kapitel »Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Ost- und Westdeutschland« den Themenschwerpunkt. Rösch wählt hierfür Gedichte der Autoren Franco Biondi und Rafik Schami aus, die seinerzeit das »Gastarbeiterdeutsch« als Gegensprache zum herrschenden Sprachdiskurs der Mehrheit postulierten. Der Konflikt zwischen Mehrheit und Minderheit findet auf der sprachlichen Ebene im Gedicht statt. Sowohl in der Auswahl der Texte wie auch in ihrem Sprachduktus bleibt die Autorin jedoch zu sehr in der emphatischen Anteilnahme für ein sprachliches »Politikum« verhaftet, das sich gegen Sprache als »Instrument der Herrschenden« richtet. Migrationsliteratur bewegt sich hier ausschließlich im Begriffsfeld von »Arbeitsmigration«, »Ausländergesetzgebung« und »Ausländerfeindlichkeit« usw. Eine andere Dimension erhält Lyrik in dieser Engführung nicht. Es bleibt die Frage, ob das allen Autoren der Migrationslyrik gerecht wird.

Zwei- und Mehrsprachigkeit werden in einem weiteren Abschnitt unter den Stichworten »Inter- und Multilingualität« thematisiert. Texte von José Oliver, Aysel Özakin, Zehra Çirak sowie die visuelle Poesie Fruttuoso Piccolos werden in vergleichenden Sprachversionen gelesen und aufbereitet. Damit sollen die Entwicklungsstufen ein und desselben



Textes in bezug auf seinen Adressatenkreis (Deutsche, Gastarbeiter usw.) nachvollziehbar werden. Der im vorherigen Kapitel stark strapazierte Sprachbegriff erhält hier erstmals eine Differenzierung; dennoch bleibt das den Gedichten unterstellte Spannungsverhältnis von Mehrheit gegen Minderheit stets präsent. Mit dem Kapitel *Identitätsentwicklung in und durch Migrationslyrik* schließlich wird eines der klassischen Themen der Migrationsliteraturforschung für den Unterricht didaktisiert. Rösch überschreitet dabei nicht den herkömmlichen, eng abgesteckten Rahmen germanistischer Vorstellungen von »Identität« als Bewußtsein »zwischen zwei Welten«, als ausgegrenztes Subjekt einer Mehrheit gegenüber usw. Dort, wo diese Deutungsmuster von den Seminarteilnehmern überwunden werden, wird die »migrationspezifische Interpretation« von der Seminarleiterin ergänzt.

Die Problematik der insgesamt verdienstvollen Studie wird im theoretischen Abschlußkapitel (»Migrationslyrik im Unterricht – ein didaktisches Konzept«) deutlich: Sie liegt in der grundsätzlichen Fehlrezeption von Migrationsliteratur, die unter dem gesellschaftspolitischen Anspruch der Aufklärung und Läuterung durch die Interkulturelle Literaturdidaktik vollständig vereinnahmt wird. Wo die Zielsetzung der interkulturelle Dialog ist, wird Interkulturalität als Thema der Migrationsliteratur zur Prämisse: Der Migrantenantor hat per se einen »Beitrag zu Multiethnizität, Einwanderungsgesellschaft, Minderheitenidentität und Mehrsprachigkeit« zu leisten; freie Themenwahl wird ihm nicht gestattet. Während sich Rösch einerseits gegen die Festschreibung der Migrationsliteratur ausspricht, zieht sie an anderer Stelle Parallelen zur »sozialkritischen Literatur dieses Jahrhunderts und der Frauenliteratur der siebziger Jahre«. Was aber ist

mit Autoren, die nicht in dieses thematische Raster passen? Sie werden einfach ignoriert. Ebenso wie eine umfassende Einordnung der Migrationslyrik in den Gesamtkontext bundesdeutscher (oder italienischer, spanischer, türkischer) Lyrik – zu der dann auch Autoren der subjektiven Lyrik zu zählen hätten – fehlt der Verweis auf Autoren, die sich jenseits des interkulturellen Ghettos literarisch etabliert haben. Daß ein international anerkannter Lyriker wie Zafer Senocak völlig aus Röschs Studie herausfällt (er wird zwar im Autorenverzeichnis genannt, keiner seiner Texte ist jedoch Gegenstand einer Interpretation), ist ein ebenso peinliches wie symptomatisches Defizit des soziopolitisch überfrachteten Ansatzes. *Literaturdidaktik* sollte jedoch literarische Bezüge zu Autoren wie Bachmann, Celan, Huchl ebenso herstellen können wie zur deutschen und orientalischen Mystik oder zum Metaphernbegriff allgemein. Andernfalls erschafft sie nur das literarische Ausländerghetto aufs neue.

Rost-Roth, Martina (unter Mitarbeit von Oliver Lechlmair):

**Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie.** Meran: Alpha & Beta, 1995. – ISBN 88-7223-017-9. 158 Seiten, Ital. Lire 29.000 i. c.

(*Karin Aguado, Bielefeld*)

Unter Tandem versteht man ein »Sprachlehr- und -lernprinzip«, bei dem Sprecher unterschiedlicher Muttersprachen – hier deutsch und italienisch – miteinander interagieren, um die Sprache des jeweils anderen zu lernen und zu praktizieren. Die wachsende Popularität dieses alternativen, auf den Prinzipien der Gegenseitigkeit und der Lernerautonomie basierenden Verfahrens läßt sich sowohl an

der steigenden Zahl von Arbeiten ableiten, die im Zusammenhang mit dieser Methode verfaßt werden (vgl. z. B. Apfelbaum 1993 oder Herfurth 1993) als auch an der Etablierung von internationalen Kooperationen wie z. B. dem von der EU finanzierten Lingua-Projekt »International E-Mail Tandem Network«, das die Förderung des Fremdsprachenlernens im Tandem über das Internet zum Ziel hat (vgl. Brammerts & Little 1996).

Die in der vorliegenden Studie von Martina Rost-Roth analysierten Daten wurden im Rahmen des vom Sprach- und Kulturinstitut Alpha & Beta begleitend erforschten Projekts »Tandem in Südtirol« erhoben. Hinsichtlich der leitenden Fragestellung nach dem Spracherwerbspotential von Gesprächssituationen in solchen Tandems wurde eine Materialsammlung angelegt, die einerseits aus Tagebuchnotizen der Tandem-Partner und andererseits aus Tonbandaufzeichnungen verschiedener Gesprächssituationen und deren Transkriptionen besteht.

Um es gleich vorwegzunehmen: es handelt sich bei der im folgenden näher betrachteten Fallstudie um eine sehr leistungswerte und erkenntnisreiche Arbeit, die im Hinblick auf verschiedene Aspekte des Fremdspracherwerbs interessant und sowohl für Fragestellungen der Sprachlehr- und -lernforschung als auch der Zweitspracherwerbsforschung relevant ist, da es sich beim Tandem sowohl um eine Form des Lehrens und Lernens handelt – nämlich eine autonome und auf symmetrischer Rollenverteilung beruhende – als auch um einen bestimmten Typ von Fremdspracherwerb – nämlich einen weitgehend ungesteuerten und natürlichen.

Ausgehend von der inzwischen anerkannten wichtigen Rolle der Interaktion für den Spracherwerb (zur aktuellen Forschungslage vgl. den Überblick in Henri-

ci 1995) wird hier besonderes Erwerbspotential der Behandlung von solchen kommunikativen Störungen zugeschrieben, die auf unterschiedliche Sprachkompetenzen der Interaktanten zurückzuführen sind. Dabei wird zwischen drei Typen von Störungen unterschieden, deren Behandlungen in der ethnomethodologischen Konversationsanalyse als »Reparaturen« bezeichnet werden, und zwar Ausdrucksschwierigkeiten, Verständnisschwierigkeiten und Korrekturen. Die Bearbeitung solcher Störungen findet in sogenannten Nebensequenzen statt, d. h. der Fortgang des inhaltlichen Gesprächs wird zeitweise unterbrochen. Es sind diese Nebensequenzen, die in der vorliegenden Arbeit mit Hilfe eines gesprächsanalytischen Untersuchungsinstrumentariums näher betrachtet und analysiert werden. Die Fragen, denen dabei nachgegangen wird, lauten: Wie signalisieren die Tandem-Partner solche Störungen und wie beseitigen sie diese? und: Welches Lernpotential kommt solchen Sequenzen zu? oder genauer: Welche interaktiven Verfahren innerhalb solcher Sequenzen sind für den Lernprozeß notwendig und/oder begünstigend? (vgl. 11f.).

Der Einleitung folgen sechs Kapitel (nämlich: 2. »Forschungsüberblick«, 3. »Datenbasis und methodische Überlegungen«, 4. »Die Interaktionssituation: Gesprächsthemen und Gesprächsformen«, 5. »Ausdrucksschwierigkeiten«, 6. »Verständnisschwierigkeiten« und 7. »Korrekturen«) und ein Anhang mit tabellarischen Übersichten zu den verschiedenen zuvor behandelten Fragestellungen und Aspekten, in denen die anhand der vorliegenden Daten gewonnenen Ergebnisse mit Befunden aus »freien Konversationen« im konventionellen Gruppenunterricht verglichen werden (vgl. Rost 1989).

Dem Analyseteil wird ein – sehr knapp gehaltener – Überblick über einige

grundlegende Fragestellungen der Zweitspracherwerbsforschung und der Sprachlehr- und -lernforschung im Hinblick auf die Rolle der Interaktion für den Fremdspracherwerb vorangestellt (Kapitel 2). Als eine empirisch fundierte Untersuchung von Spracherwerbsmöglichkeiten im direkten Kontakt versteht sich die Studie als ein Beitrag zur Überprüfung der von Ellis (1985: 127ff.) als optimal bezeichneten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Spracherwerb. Dazu werden neben einer hohen Quantität von direkt an den Lernenden gerichtetem Input, der Notwendigkeit, in der Zielsprache zu kommunizieren, der Kontrolle der Lernenden über die Themenwahl, einer Variationsbreite von Sprechakten bei Lernenden und Muttersprachlern, der Auseinandersetzung mit Anweisungen und Aufforderungen, der Konfrontation mit einer hohen Quantität von »extended utterances« auch die Möglichkeit, ohne Einschränkungen die Zielsprache zu praktizieren, gerechnet (vgl. 18).

Die in Kapitel 3 näher erläuterte Datenbasis besteht einerseits aus Tonbandaufzeichnungen und Transkriptionen von insgesamt 12 Tandem-Gesprächen (durchschnittliche Länge: 20 bis 45 Minuten) und Tagebuchaufzeichnungen, die als »ethnographische Notizen die subjektiven Einschätzungen der Beteiligten in Hinblick auf die kommunikativen Ereignisse« (21) dokumentieren sollen.

Die zugrundegelegten Transkriptionskonventionen des Berliner P-Moll-Projekts sind – wie alle gängigen Transkriptionsnotationen – stellenweise gewöhnungsbedürftig. Leider werden nicht alle der verwendeten Sonderzeichen erklärt – es fehlen beispielsweise Erklärungen für % und ? (24ff.) – was eventuell zu Schwierigkeiten hinsichtlich der Nachvollziehbarkeit der Analyse führen könnte. Wünschenswert wäre aus Gründen der Trans-

parenz außerdem eine Erläuterung der am Rand der zitierten und analysierten Tagebuchaufzeichnungen und Transkriptionen verwendeten Notationen gewesen.

Was die in Kapitel 4 besprochenen Gesprächsthemen und Gesprächsformen (z. B. Interview, Expertengespräch, Diskussion, lockere Unterhaltung, organisatorische Absprachen) in Tandem-Interaktionen betrifft, so fällt eine große thematische Variationsbreite auf. In aller Regel wählen die untersuchten Tandempartner Themen aus, die auf persönlichen Erfahrungen und aktuellen Ereignissen beruhen. Darüber hinaus verwenden sie solche Texte als Interaktionsanlässe, die das »Prinzip der Lebensweltorientierung« (60) aufweisen, d. h. an den Interessen und der Lebenswelt der Interaktanten ausgerichtet sind (z. B. literarische Texte, Gebrauchstexte, Zeitungstexte, selbstverfaßte Texte). Je unmittelbarer ein Bezug zur Wirklichkeit und damit verbunden ein Handlungszwang hergestellt wird, desto größer ist laut Rost-Roth auch das Erwerbspotential (vgl. 61). Dasselbe gilt selbstverständlich auch für die Interaktionen vor und nach den eigentlichen Lehr-/Lern-Situationen, in denen organisatorische Absprachen getroffen werden müssen, die ein hohes Maß an Authentizität aufweisen und hinsichtlich derer das Gelingen von Verständigung bzw. die Vermeidung von Mißverständnissen besonders wichtig ist.

Die in Kapitel 5 betrachteten Ausdrucksschwierigkeiten werden als »Anlaß für interaktiv durchgeführte Reparatursequenzen« gesehen, denen ein »beachtliches Erwerbspotential« (67) beigemessen wird, weil sie nicht nur der Schließung lexikalischer Lücken, sondern auch dem Testen von Äußerungshypothesen dienen. Erwartungsgemäß liegen die meisten Ausdrucksschwierigkeiten im lexikalischen Bereich – insbesondere bei den

Substantiven –, was damit erklärt wird, daß es sich bei den gewählten Gesprächsthemen häufig um sehr spezielle Inhalte und ein dementsprechend spezifisches Vokabular handelt.

Ob diese Art Schwierigkeiten erwerbsfördernde Funktion haben oder nicht, wird nicht zuletzt auch als abhängig von der Kooperationsbereitschaft der Muttersprachler und der Art der interaktiven Weiterbearbeitung neuer zielsprachlicher Information gesehen.

In Kapitel 6 »Verständnisschwierigkeiten« werden drei Formen der Verständnissicherung bzw. Arten von Nachfragen zwecks Einleitung von Reparaturen näher betrachtet, nämlich Rückfragen (*bitte?*), Rezipientenkontrollen (*meinst du x?*) und Produzentenkontrollen (*hast du verstanden, was ich meine?*), die sowohl durch den Muttersprachler als auch durch den Nichtmuttersprachler realisiert werden können.

Wie schon bei den Ausdrucksschwierigkeiten, so beziehen sich auch hier mehr als die Hälfte aller Reparaturen auf den lexikalischen bzw. idiomatischen Bereich. Längere Interaktionssequenzen können zu einer gezielten Auseinandersetzung mit der Zielsprache genutzt werden, und für den Fall, daß der auf diese Weise ausgehandelte sprachliche Ausdruck wiederverwendet wird, schreibt Rost-Roth Verständnisschwierigkeiten im Hinblick auf den Spracherwerb eine ganz ähnliche Relevanz zu wie den zuvor betrachteten Ausdrucksschwierigkeiten (97).

Was die in Kapitel 7 behandelten »Korrekturen« betrifft, so deuten verschiedene Tagebuchaufzeichnungen darauf hin, daß Unterbrechungen zum Zwecke der Korrektur aufgrund der damit verbundenen Gesichtsbedrohung als problematisch empfunden werden, und zwar bei einem gleichzeitig bestehenden Bedürfnis nach Korrektur (vgl. 126).

Korrekturen im Tandem können nicht nur psychologisch, sondern auch »technisch« als problematisch bezeichnet werden. Das Verfahren der Sammelkorrektur, das häufig gewählt wird, um den reibungslosen Verlauf der Konversation zu sichern, erweist sich in mehrerlei Hinsicht als wenig günstig (vgl. 112f.). Insgesamt betrachtet weisen die im Tandem praktizierten Korrekturformen eine große Vielfalt auf und zeigen »oft weniger Unterschiede zum Verhalten professioneller Unterrichtender als erwartet« (119), wobei jedoch interessanterweise einige aus dem schulischen Kontext bekannte Korrekturmuster – wie z. B. Aufforderung zur Selbstkorrektur – im allgemeinen vermieden werden.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß zumeist aus Gründen der Scheu bzw. Unsicherheit zu unterbrechen in Tandem-Situationen im Vergleich zu »freien Konversationen« weniger, dafür jedoch ausführlicher korrigiert wird. Außerdem führt die Tatsache, daß die Nebensequenz »Korrektur« in der Mehrheit der Fälle erst dann beendet wird, wenn es zu einer korrekten Wiederholung durch den Nichtmuttersprachler gekommen ist, zu einer recht hohen durchschnittlichen Erfolgsquote von über 75% (vs. ca. 51% im Vergleichskorpus).

Eine der leitenden Fragestellungen, nämlich »Welche Chancen und Möglichkeiten bietet das Tandem-Prinzip als Sprachlehr- und -lernmethode?« wird abschließend dahingehend beantwortet, daß die Authentizität der Interaktionssituation und die Orientierung an den individuellen, persönlichen Bedürfnissen erwerbsfördernd wirkt, weil es durch eigene Sprachproduktionen, korrekatives *feedback* und verständnissichernde Maßnahmen zu erwerbsbegünstigenden Erfahrungen auf Seiten der Lernenden kommt. Die Bezeichnung von Ausdrucks- und Verständigungsschwierigkeiten als Erwerbspoten-

tial liegt darin begründet, daß solche Schwierigkeiten Anlaß zu deren interaktiver Bearbeitung sind und sie der Erweiterung der Sprachkompetenz dienen und damit langfristig Störungen vermeiden helfen. Die Vielfalt der Gesprächsthemen, -anlässe und -formen garantiert einen variationsreichen Input. Im Unterschied zum traditionellen Fremdsprachenunterricht, wo die Auswahl der Gesprächsthemen und die Verteilung der Gesprächsrollen mit einer asymmetrischen Rollenverteilung einhergehen, wird in Tandem-Situationen sowohl das qualitative als auch das quantitative Spektrum an interaktiven Aufgaben auf seiten des Nichtmutter-sprachlers erhöht.

Neben dem Ausbau lexikalischer und morphosyntaktischer Fähigkeiten können die Interaktionen auch der Förderung der pragmatischen Kompetenz dienen, da sowohl einzelne Sprechhandlungen (z. B. Fragen stellen) als auch komplexe diskursive Aktivitäten (z. B. organisatorische Absprachen treffen) für Tandem-Interaktionen nicht nur typisch, sondern sogar konstitutiv sind.

Rost-Roth zeigt anhand ihrer ausführlichen Analysen, daß die von Ellis (1985) theoretisch als optimal angenommenen Bedingungen für erfolgreichen Spracherwerb im Rahmen der im Tandem beobachtbaren Interaktionen erfüllt werden, und zieht daraus den Schluß, daß solchen Interaktionssituationen ein hohes Erwerbspotential immanent ist.

Der von Rost-Roth als »unschätzbar« (131) bezeichnete Vorteil, den Tandem-Situationen gegenüber Gruppenunterricht haben, ist die Orientierung am individuellen lernersprachlichen Erwerbsstand und damit die Möglichkeit zur gezielten Verbesserung lernersprachlicher Fähigkeiten. Insbesondere durch die »quantitative« Gegenüberstellung mit zuvor gewonnenen Ergebnissen aus einem von der Autorin selbst ausgewerte-

ten Vergleichskorpus werden die Vorteile der Tandem-Methode erkennbar. Gleichzeitig wird jedoch auch deutlich, daß diese Methode als eine mögliche Form des Sprachenlernens im direkten Kontakt erst ab einem bestimmten Sprachniveau möglich und sinnvoll ist.

Kritisch anzumerken wäre lediglich die Tatsache, daß die Nachvollziehbarkeit der italienischsprachigen Tagebuchaufzeichnungen und Transkriptionsausschnitte für diejenigen Leser und Leserinnen, die des Italienischen nicht mächtig sind, zuweilen etwas eingeschränkt ist. Allerdings wird dies an den meisten Stellen durch eine inhaltliche Zusammenfassung auszugleichen versucht. Eine weitere – allerdings ausschließlich rein formale und damit eigentlich zu vernachlässigende – Kritik betrifft vermeidbare Tippfehler und die Gestaltung des Literaturverzeichnis. In bezug auf die Nennung von Verlagsnamen, Seitenzahlen und die typographische Unterscheidung von Monographien und Aufsätzen scheinen keine festen Konventionen angewendet worden zu sein.

Insgesamt betrachtet handelt es sich hier um eine sehr sorgfältig durchgeführte und sowohl in ihrer methodologischen Herangehensweise als auch in bezug auf die Analyse und die Interpretation der Daten überzeugende Studie.

Es zeigt sich, daß das Instrumentarium der Gesprächsanalyse dazu beitragen kann, Erkenntnisse über solche fremdsprachlichen Interaktionen zu gewinnen, innerhalb derer sich Partner mit verschiedenen sprachlichen Kompetenzen in authentischen Gesprächssituationen abwechselnd Sprache(n) vermitteln und erwerben.

Eine für zukünftige Forschungsarbeiten interessante Fragestellung wäre es nun zu untersuchen, wie das von Rost-Roth festgestellte und analysierte Erwerbspotential von den Tandem-Partnern ge-

nutzt wird und ob interaktiv durchgeführte Aushandlungen aufgrund von Störungen *tatsächlich* als Basis auch für die *langfristige* Erweiterung lerner-sprachlicher Kompetenzen fungieren können. Die Tatsache allein, daß es zu Ausdrucks- oder Verständnisschwierigkeiten kommt, aufgrund derer – zumeist zielsprachliche – Aushandlungsprozeduren eingeleitet und durchgeführt werden, muß nämlich nicht zwangsläufig bedeuten, daß die interaktiv bearbeiteten Ausdrücke und Sequenzen auch tatsächlich erworben und längerfristig memorisiert werden. Ob und wann überhaupt von Erwerb gesprochen werden kann, ist natürlich nicht zuletzt auch von der jeweils zugrundegelegten Definition dieses Prozesses abhängig. So ließe sich beispielsweise darüber streiten, ob allein die vom Nichtmuttersprachler vollzogene unmittelbare Wiederholung einer interaktiv ausgehandelten sprachlichen Struktur am Ende einer Reparatursequenz ein hinreichendes Kriterium ist, um von Erwerb zu sprechen, oder ob nicht vielmehr die – zeitlich stärker versetzte – eigene kreative (Wieder-)Verwendung einer solchen Einheit zu einer notwendigen Bedingung erhoben werden sollte (vgl. dazu auch Henrici 1995: 24ff.).

#### Literatur

- Apfelbaum, Birgit: *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache*. Tübingen: Narr, 1993.
- Brammerts, Helmut; Little, David (Hrsg.): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Bochum: Brockmeyer, 1996.
- Ellis, Rod: *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- Henrici, Gert: *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdspracherwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider, 1995.
- Herfurth, Hans-Erich: *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdspracherwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*. München: iudicium, 1993.
- Rost, Martina: *Sprechstrategien in ›freien Konversationen‹. Eine linguistische Untersuchung zu Interaktionen im zweitsprachlichen Unterricht*. Tübingen: Narr, 1989.
- Stöpfgeshoff, Dieter; Schmiedecke, Manuela; Kantoreitis, Peter: **Einblicke und Ansichten**. Sechs Filme zur Landeskunde für kulturell Interessierte und Deutschlernende mit fortgeschrittenen Kenntnissen. Ismaning: Hueber, 1992. – Paket: ISBN 3-19-001541-4. Preis der sechs Filme im Paket: DM 480,– (Georg Schmidt, Aix-en-Provence)
- Es mag gewiß schwierig sein, Landeskundematerialien zu erstellen, die nicht über Nacht ihre Gültigkeit verlieren. Und eine »touristische« Präsentation landeskundlicher Gegebenheiten bietet zweifelsohne Möglichkeiten, dem frühzeitigen Veralten solcher Materialien vorzubeugen. Eine derartige »touristische« Darbietung, die sich auf die Vorstellung schöner Landschaften und Bauwerke sowie hervorragender Orte der Geistesgeschichte konzentriert, läßt sich jedoch kaum mit den Zielen eines gegenwartsbezogenen Landeskundeunterrichts vereinbaren.
- In den sechs Videofilmen von Dieter Stöpfgeshoff, Michaela Schmiedecke und Peter Kantoreitis über die fünf neuen Länder und Berlin dominiert aber gerade die Perspektive des Tourismusmanagers derart, daß man schon von touristischen Werbefilmen sprechen muß und sich als DaF-Lehrer gezwungen sieht, vom Ein-

satz dieser Materialien – ausgenommen vielleicht das Band über Sachsen-Anhalt – im Unterricht abzusehen.

In all diesen Filmen dominiert das Präteritum so sehr, daß der Verdacht einer möglicherweise ideologisch motivierten Ausgrenzung der Gegenwart aufkommt. Die Vorherrschaft des Präteritums bringt die Filme zugleich um ein Gutteil ihres sprachdidaktischen Potentials, weil diese so bedeutend weniger Sprechansätze bieten als eine stärker auf die Aktualität bezogene Darbietung.

Alle sechs Videos wollen »Einblicke und Ansichten« vermitteln, und zwar »auf abwechslungsreiche, unterhaltsame und informative Weise«, wobei »sowohl gesellschaftliche als auch kulturelle, geschichtliche und wirtschaftliche Aspekte« behandelt und »Interviews mit wichtigen Vertretern aus dem wirtschaftlichen und kulturellen Leben [...] für kulturell Interessierte und Deutschlernende mit fortgeschrittenen Kenntnissen« geboten werden. Doch erlauben die vorgestellten »Einblicke und Ansichten« leider nicht, »Land und Leute kennenzulernen, wie in dem Video über Thüringen angekündigt wird.

Vom Land sieht man – in der Konsequenz der hier gewählten Präsentationsweise – nur die schönsten Flecken. Die Leute, die in diesem Land leben, sieht und hört man indes nicht. Man erfährt nur äußerst wenig über ihr Leben nach der Wende; nichts über ihren Alltag, nichts über die viele DaF-Lerner interessierende Frage, wie die Menschen in den fünf neuen Bundesländern es schaffen, sich auf die neue, kapitalistische Wirtschaft, auf die veränderte Gesellschaft und den neuen Staat einzustellen.

– Gewiß, da kommen Schriftsteller und Sachbuchautoren zu Wort (Günter de Bruyn, Jurij Brezan, Eric Neutsch, Egon Richter), da äußern sich Wirtschaftsvertreter (aus der damaligen Stralsunder

Volkswerft, von der Porzellanmanufaktur Meissen und der ehemaligen Filmfabrik Wolfen), da werden ein Ex-Akademiepräsident (Prof. Bethge), eine Galeristin (Ingrid Boeckh), ein Malerpaar (Manfred Kandt und Susanne Kandt-Horn) und auch ein Museumsdirektor (Falk Hohensee), ja sogar ein Hydrobiologe (Dr. Günter Otto) interviewt, da werden selbst Produktionsprozesse (bei Carl Zeiss, Jena) und ihre Abfälle/Abwässer abgelichtet. – Die Menschen aber, die in den entsprechenden Fabrikhallen produzieren, die in den Landschaften leben und arbeiten, kommen nicht zu Wort.

So verliert denn auch die Sprache, die in diesen Videos zu hören ist, an Lebendigkeit; dialektale Einfärbungen sind nur bei einem Sprecher festzustellen, und folglich kann anhand dieser Videos im Unterricht nicht thematisiert werden, wie Identität sich – auch sprachlich – in den noch immer recht wenig bekannten neuen Bundesländern auf eine andere Weise konstituiert (hat) als etwa im Westen.

Inhaltlich ist an den einzelnen Filmen außerdem zu bemängeln, daß die doch bedeutende Berliner Alternativszene ebenso wie auch Zahl und Situation der Ausländer in dieser Stadt gänzlich unerwähnt bleiben, daß mit keinem Wort auf die im wirtschaftlichen Umstellungsprozeß extrem wichtige Treuhandanstalt hingewiesen wird, daß im Thüringen-Video kein Wort über die Bauernkriege und Thomas Münzer verloren wird – was die hier gewählte historisch-touristische Perspektive ja gerade verlangt hätte. Diese Perspektive führt andererseits zu einer überzogenen Darstellung ausgestorbener oder aussterbender Handwerke: So wird zwar ausführlich von den traditionellen Handwerken (in Thüringen) gehandelt; welche Umstrukturierungen die Autoindustrie aber im einzig wegen Luther und der Wartburg vorgestellten Eisenach oder

auch im sächsischen Zwickau durchmacht, davon kein Wort.

Auf besonders gravierende inhaltliche Schwächen stößt man im Brandenburg-Video, wo nationalsozialistische und sowjetische Verbrechen vermischt werden. In diesem Band ist sowohl vom Konzentrationslager Sachsenhausen als auch vom Speziallager Nr. 7 der sowjetischen Besatzung die Rede. Während der Kommentar sich dabei dem sowjetischen Speziallager zuwendet, erscheinen im Bild die Verbrennungsöfen der Nazis. – Sollte damit etwa suggeriert werden, die Sowjets hätten in ihren Speziallagern Krematorien betrieben?

Solche Fehler resultieren aus einer mangelhaften Schnitttechnik, die auch an anderen Stellen Mißverständnisse hervorruft: Beispielsweise muß der Betrachter den Bildern entnehmen, daß das Schloß Rheinsberg am Neuruppiner See liege.

Die Diskrepanz zwischen Wort und Bild, die in nur einem Falle, in der Passage über das Bauhaus in Dessau nämlich, gerechtfertigt scheint, provoziert in jedem dieser Filme immer neue Mißverständnisse. (Liegt Berlin am Neuruppiner See? Was hat die Pickelhaube mit einer Insel zu tun? etc.)

Schließlich weichen auch die beigelegten Texte gelegentlich von den gesprochenen

ab (vgl. etwa das Zitat von Günter de Bruyn) und sind nicht gerade sehr gut lektoriert: Im Berlin-Film hört man die Form »streng bewachtest«; Gerhart Hauptmanns Vorname wird falsch geschrieben; es bleibt zu fragen, ob »[die Sowjets] nach dem Zweiten Weltkrieg [...] die Bodenreform nach sozialistischem Vorbild durch[setzten]« oder ob diese nicht etwa doch von den Sozialisten nach sowjetischem Vorbild durchgeführt wurde; darüber hinaus wüßte jeder wohl gern, aus welcher Sprache das Wort »Pommern« kommt, wenn er erfährt, daß es »aus der (sic!) slawischen Sprache« stamme.

Interessant ist gelegentlich auch die Aussprache der Kommentatoren: *Joggen* wird als <schoggen> gesprochen und Instrumente werden zu <Inschdrumenten> – so in den Filmen über Berlin bzw. Sachsen.

Abschließend ist zu bemerken, daß die 480 DM für die sechs Videos besser angelegt wären, wenn in einer notwendigen Neuauflage der immerhin schon fünf Jahre alten Produktion zu Beginn jedes Films kurz und knapp »facts und figures« zu jedem Land gegeben und mehr Alltagsinhalte dargeboten würden, und wenn vor allem Menschen in ihrer Umwelt mit ihrer Sprache zu sehen und zu hören wären.



## Tagungsankündigung

### Einladung zur 26. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache

**Friedrich-Schiller-Universität Jena und  
Fachverband Deutsch als Fremdsprache,  
4. bis 6. Juni 1998**

»Sind wir noch attraktiv?« – Diese recht »kundenorientierte« Fragestellung tauchte in vielen Diskussionen und Gesprächen während der 25. Jahrestagung in Mainz auf. In diesem Kontext wurden von den Mitgliedern für die Gestaltung der 26. Jahrestagung Themenschwerpunkte vorgeschlagen, die sich theoretisch wie praktisch mit Ideen, Konzepten und Methoden für Lehr- und Lernangebote befassen.

Der Vorstand des FaDaF und das Institut für Auslandsgermanistik/DaF an der Friedrich-Schiller-Universität Jena bereiten die Tagung gemeinsam vor. Interessenten, die einen Beitrag zu einem der Themenschwerpunkte leisten können, wenden sich möglichst direkt an die jeweils zuständigen KoordinatorInnen. Nach dem bisherigen Stand der Planung sind fünf Schwerpunktthemen vorgesehen.

#### 1. Wissenschaftssprache – Fachsprache

Folgende Aspekte sollen erörtert werden:

- »Wissenschaftliche Alltagssprache« für Kurzzeitstudierende
- Fachsprachenvermittlung bei außeruniversitären Anbietern
- Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache an Studienkollegs
- Studienbegleitende Sprachlehrangebote fachbezogen?
- Doppelausbildung/Zusatzstudium Deutsch als Fremdsprache für Fachlehrer

Vorbereitung und Koordination des Themenschwerpunktes:

*Dr. Sabine Fiß*

Akademisches Auslandsamt

TU Chemnitz

09107 Chemnitz

Tel.: 0371 / 531 1303

Fax: 0371 / 531 1868

*Ursula Kurtenbach*

Studienkolleg Bonn

Adenauerallee 10

53113 Bonn

Tel.: 0228 / 73 75 50

Fax: 0228 / 73 92 41

#### 2. Studienintegrierte Sprachqualifizierung

Mit den geplanten Differenzierungen der sprachlichen Eingangsvoraussetzungen für ausländische Studierende nach Studienfächern, Studienzielen und Studiendauer wird eine Flexibilisierung und Differenzierung der studienbegleitenden Kursangebote erforderlich. Wie wichtig ist die Beherrschung der Alltagssprache für den Studienerfolg? Was muß unbedingt bei Studienbeginn beherrscht werden, was kann studienbegleitend erworben werden? Gibt es neue Ideen, Konzepte und Modelle für fachstudienintegrierten Spracherwerb?

Vorbereitung und Koordination des Themenschwerpunktes:

*Dr. Evelyn Müller-Küppers*

*Dr. Dietrich Eggers*

Universität Mainz

Sprachlehranlage

Postfach 39 80

55099 Mainz

Tel.: 06131 / 39 3188 oder 39 2648

Fax: 06131 / 39 4327

### 3. Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Praxis-Prüfstand

Die Formulierung »alternative Methoden und Formen« läßt großen Interpretationsspielraum. In einem Feld, in dem es um Experimente, Neuerungen und Neuentwicklungen geht, ist dies sicher angebracht. Dabei soll allerdings dieses Mal sehr direkt an den praktischen Erfahrungen gearbeitet werden. Es sind folgende Aspekte vorgesehen:

- Welche Vermittlungskonzepte haben den Weg in die Praxis gefunden? Aus welchen Gründen?
- Welche haben sich dort bewährt? Aus welchen Gründen?
- In welchem Umfang tragen alternative Methoden und Lernformen zur Effektivierung der Sprachvermittlung bei?
- Welche Angebote zur Lehreraus- und -fortbildung in alternativen Lehrmethoden gibt es? Wo haben solche Konzepte Eingang in die allgemeine Aus- und Fortbildung gefunden?
- Wie sieht die Materiallage aus?
- Inwieweit berücksichtigen alternative Konzepte unterschiedliche Lernstile und Lerngewohnheiten?

Vorbereitung und Koordination des Themenschwerpunktes:

*Anke Stöver-Blahak*  
Studienkolleg Hannover  
Am Papehof 8d  
30459 Hannover  
Tel.: 0511 / 42 79 16  
Fax: 0511 / 234 53 00

*Prof. Dr. Frank G. Königs*  
Herder-Institut der Universität Leipzig  
Lumumbastraße 2  
04105 Leipzig  
Tel.: 0341 / 973 7534  
Fax: 0341 / 973 7548

### 4. Landeskunde aktuell

Geplant ist die Erörterung der folgenden Aspekte in Vorträgen und Diskussionen:

- Bestandsaufnahme zur konzeptionellen Arbeit im Teilbereich Landeskunde
- Das Deutschlandbild im Jahr 7 nach der Wiedervereinigung
- Landeskunde im deutschsprachigen Raum: D A CH
- Interkulturell orientierte Landeskunde
- Landeskunde in neueren Lehrwerken
- Landeskunde in literarischen Darstellungen

Vorbereitung und Koordination des Themenschwerpunktes:

*Dr. Gabriele Neuf-Münkel*  
Studienkolleg Bonn  
Mönckemöllerstr. 48  
53129 Bonn  
Tel. + Fax: 0228 / 23 32 18

*Winfried Welter*  
Lehrgebiet DaF  
Universität Münster  
Hüfferstr. 27  
48149 Münster  
Tel.: 0251 / 83 32108  
Fax: 0251 / 82 38349

### 5. Interkulturelles Lehren und Lernen im DaF- und DaZ-Unterricht

Die Erfahrungen mit interkulturellen Lernkonzepten haben gezeigt, daß es neben der Beschäftigung mit sog. Critical Incidences oder unterschiedlichen Normen und Werten vor allem auf die Fähigkeit ankommt, mit Fremdem umzugehen. Welche Strategien es hierfür gibt, ob und wie die psychischen Grunddispositionen im Unterricht entwickelt werden können, welche vergleichbaren und welche unterschiedlichen Ansätze es hierfür in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache gibt, dies alles soll Gegenstand der Erörterung in diesem Themenschwerpunkt sein.

Vorbereitung und Koordination des Themenschwerpunktes:

*Dr. Barbara Biechele*

Institut für Auslandsgermanistik / DaF  
Universität Jena

07740 Jena

Tel.: 03641 / 63 2880

Fax: 03641 / 63 2882

*Jürgen M. Schneider*

IQ Deutsch

Reichenberger Str. 5

63500 Seligenstadt

Tel.: 06182 / 92 49 40

Fax: 06182 / 92 49 42

## **6. Forum Deutsch als Fremdsprache**

In den vergangenen Jahren hat sich neben den Schwerpunktthemen das Forum als Plattform für aktuelle Themen und neue Lehrmaterialien, neue Konzepte etc. bewährt.

Vorbereitung und Koordination:

*Renate Henkenborg-Schröder*

Heynes Weg 19

26129 Oldenburg

Tel. + Fax: 0441 / 71678

*Doris van de Sand*

Sprachinstitut Tübingen

Kleiststraße 15

72074 Tübingen

Tel.: 07071 / 22223

Fax: 07071 / 23913

Im Rahmen der 26. Jahrestagung werden außerdem folgende Treffen und Versammlungen stattfinden:

- Regionaltreffen der Lehrgebiete und Studienkollegs
- Treffen der Lehrbeauftragten
- Treffen der DaF-Studierenden
- Treffen der außeruniversitären DaF-Anbieter
- Mitgliederversammlung des FaDaF
- Mitglieder- und Beiräteversammlung des IQ Deutsch

Weitere Auskünfte erteilen:

*Geschäftsstelle des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*

Hüfferstr. 27

48149 Münster

Tel.: 0251 / 83 2108

Fax: 0251 / 83 8349

sowie:

*Dr. Bernd Wintermann*

Deutschkurse für Ausländer bei der Universität München

Adelheidstr. 13b

80798 München

Tel.: 089 / 271 2642

Fax: 089 / 271 1936

Dr. Barbara Biechele

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Institut für Auslandsgermanistik/DaF

07740 Jena

Tel.: 03641 / 63 2880

Fax: 03641 / 63 2882

## Über die Autoren/Abstracts

### *Tahir Balç*

Geboren 1962 in Antakya/Türkei. Nach dem Diplomstudium der Germanistik in Konya Assistent an der Abteilung für Deutschdidaktik der Pädagogischen Fakultät in Diyarbakir. Magisterstudium in Eskişehir, 5monatiger Aufbaulehrgang am Goethe-Institut. 1987–1990 Dissertation in Österreich. 1993 Habilitation, danach Leiter der Abteilung für Deutschdidaktik in Diyarbakir. Seit 1995 Leiter der gleichen Abteilung an der Universität Çukurova.

### *Axel Barner*

Geb. 1955; Studium der Germanistik und Geschichtswissenschaften an der TU Berlin. 1982 Erstes Staatsexamen. 1984 Zweites Staatsexamen in Offenbach/Hessen. 1985–89 als Lehrer für DaF an einer türkischen Schule in Istanbul. 1989–92 Studienrat für Deutsch und Geschichte an einem Gymnasium in Berlin-Reinickendorf. 1992–97 DAAD-Lektor an der Universität »Politehnica« Bukarest.

### *Dr. Dietrich Eggers*

Leitender Akademischer Direktor, Leiter der Sprachlehranlage der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Von 1974–1979 Mitglied des AKDaF und von 1974–1977 dessen Vorsitzender. Für den AKDaF Begründer und Mitherausgeber der *Kommentierten Auswahlbibliographie Deutsch als Fremdsprache* im Rahmen von *Info DaF*.

### *Dr. Rolf Ehnert*

Akademischer Direktor am Studiengang Deutsch als Fremdsprache der Universität Bielefeld. Von 1978–1982 Mitglied des AKDaF und von 1980–1982 dessen Vor-

sitzender. Mitglied der Redaktionsgruppe für die Zeitschrift *Info DaF*.

### *Hi-Youl Kim*

Geb. 1953; Studium der Germanistik an der Universität Sogang in Seoul; von 1986–1988 Studienaufenthalt an der Universität Göttingen und 1996–1997 zu Forschungszwecken an der Universität Bonn. Seit 1983 Professorin für Germanistik an der staatlichen Universität Cheju, Korea.

### *StD Klaus Kirsch*

Leiter des Studienkollegs an der Universität Münster. Von 1994–1996 Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft der Direktoren der Studienkollegs an den wissenschaftlichen Hochschulen.

### *Chris F. Majari*

Lehrer für Englisch und Russisch an Gymnasien. Seit 1991 Dozent am Goethe-Institut. Dienstorte: München, Ankara, University of Connecticut. Z. Zt. Referent für Kulturprogramme am Goethe-Institut Moskau.

### *Jörg Meuter*

Geb. 1962; nach dem Studium (Sprachlehrforschung, Deutsch und Spanisch) an der Ruhr-Universität Bochum seit 1992 als DAAD-Lektor für deutsche Sprache und Literatur an der Universität Salerno tätig. Didaktisch-methodische Schwerpunkte der Arbeit: Medieneinsatz im Sprach- und Landeskundeunterricht, Lehrerfortbildung.

### *Inge Christine Schwerdtfeger*

Professorin für Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum.

*Antoanita Topalova*

Dr. phil.; Studium der Germanistik und Anglistik an der Universität Sofia. 1992 Stipendiatin des DAAD an der Universität Mannheim; 1996 Promotion zum Thema »Wortbildung und Semantik der Internationalismen im Deutschen und Bulgarischen«. Oberassistentin für Deutsch am Institut für ausländische Studierende der Universität Sofia.

*Dr. Armin Wolff*

Akademischer Direktor. Leiter des Lehrgebietes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Regensburg. Von 1974–

1995 Mitglied des AKDaF/FaDaF und von 1977–1980 sowie 1993–1995 dessen Vorsitzender. Schriftleiter für die Redaktion der Zeitschrift *Info DaF*. Mitglied der von der KMK eingesetzten Expertenrunde zu Prüfungsfragen.

*Jolanta Żurek*

Studium der Wirtschaftswissenschaften in Polen und DaF, Linguistik und Wirtschaftswissenschaften in Bielefeld; z. Zt. Mitarbeiterin am Projekt »Sprachmuseum« in Bielefeld und Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache für Aussiedlerkinder.

<p>Info DaF 24, 5 (1997), 587–606</p> <p>Inge Christine Schwerdtfeger: <b>Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen</b></p> <p>In diesem Beitrag wird das Ziel verfolgt, aus der Sicht des Fremdsprachenunterrichts eine Bresche in die vielfältige Literatur über Emotionen zu schlagen. Die Verfasserin gliedert das Vorhaben in zwei Teile, einen konzeptuellen und einen mit dem ersten ver-schränkten auf unterrichtspraktische Fragen bezogenen Teil. Im ersten Teil werden u. a. Antworten auf folgende eng miteinander verbundene Fragen versucht: Welches der gegenwärtigen Ver-ständnisse von Emotionen ist das für den Fremdsprachenunter-richt ertragreichste? In welcher Beziehung stehen Emotionen und Kognition? Sind affektive Dimensionen des Fremdsprachenunter-richts und Emotionen identisch? Was bedeutet emotionale Verfabt-heit der Sprache für den Fremdsprachenunterricht? Gibt es »kul-turspezifische Emotionen«?</p>	<p>Info DaF 24, 5 (1997), 559–586</p> <p>Armin Wolff; Dietrich Eggers; Rolf Ehnert; Klaus Kirsch: <b>Deutsch als Fremdsprache und der Studienstandort Deutschland. Entwick-lungslinien des Faches aus der Sicht (s)eines Verbandes</b></p> <p>In Teil A (Wolff) wird die Geschichte des Arbeitskreises Deutsch als Fremdsprache von 1972–1989 dargestellt und die Bedeutung des AKDaF für die Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache und den Studienstandort Deutschland herausgearbeitet. Teil B (Eggers) zeigt die Entwicklung des Verbandes von 1989 bis heute, die gekennzeichnet ist durch den Übergang vom Arbeitskreis (AKDaF) zum Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF). Er beschreibt vor allem die fachspezifischen und hochschulpoliti-schen Aufgaben und geht auch auf die Zuständigkeit des Verban-des für außeruniversitäre Einrichtungen ein. Teil C (Ehnert) stellt die Entwicklung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen in den Mittelpunkt seiner Überlegungen, und Teil D (Kirsch) stellt Überlegungen an, in welcher Weise die politisch Verantwortlichen heute das Ausländerstudium kategori-sieren.</p>
	<p>Im zweiten Teil geht es u. a. um die Diskussion folgender Punkte: Zur Zivillisierung von Gefühlen im Fremdsprachenunterricht; Ängstlichkeit beim Lernen einer Fremdsprache, was heißt das?; Zum Streß des Lernens; Emotionen und Grammatiklernen; Die Spiegelung positiver und negativer Emotionen in Lehrmaterialien; Interkulturelle Kommunikation und Emotionen.</p>

<p>Info DaF 24, 5 (1997), 607–620</p> <p>Chris F. Majari: <b>Ein Blick über den Zaun: Eindrücke aus den USA vom Fremdsprachenlernen mit Hypertext und Hypermedia</b></p> <p>Der Autor berichtet über seine Erfahrungen mit Multi-Media und über den Stand des Einsatzes von Multi-Media im Sprachunterricht in den USA. Er macht sich Gedanken über die Anforderungen an Lehrende bei der Eigenentwicklung von Multi-Media, über Gestaltungskriterien bei der Entwicklung solcher Sprachmodule und zeigt Perspektiven von Multi-Media im Sprachunterricht auf.</p>	<p>Info DaF 24, 5 (1997), 625–639</p> <p>Jolanta Żurek: <b>Polnische Stereotypenbilder über Deutschland und Deutsche</b></p> <p>Der Aufsatz behandelt polnische Stereotype über Deutschland und die Deutschen. Seine Grundlage ist eine Umfrage unter 147 polnischen Studenten. Es werden relevante Quellen der Stereotype aufgezeigt. Schließlich werden einige Vorschläge zur Auseinandersetzung mit den Stereotypenbildern im DaF-Unterricht gemacht.</p>
<p>Info DaF 24, 5 (1997), 621–624</p> <p>Tahir Balci: <b>Das Germanistik- bzw. DaF-Studium in der Türkei. Probleme und Lösungsvorschläge</b></p> <p>Seit der Mitte der 80er Jahre ist das Germanistikstudium in eine Krise geraten, so daß Deutschlehrer erzogen, aber nicht angestellt werden. Dieser Zustand demotiviert die Lernenden und Lehrenden. Zur Überwindung dieses Problems müssen die Bedingungen des Arbeitsmarktes erwogen werden. Deshalb haben wir 35 Institutionen befragt, was für Sach- und Fachkenntnisse das Personal, das sie beschäftigen würden, zu haben hätte, und was für Personal sie brauchen. Es zeigte sich, daß dringend Übersetzer und Arbeitskräfte für den Tourismusbereich benötigt werden. Abteilungen für Übersetzerausbildung sind schon an einigen Universitäten gegründet worden. Es bleibt nun die Kombination des Germanistikstudiums mit dem Tourismus, weil das Deutsche auf dem türkischen Tourismus-Markt an erster Stelle kommt.</p>	<p>Info DaF 24, 5 (1997), 640–651</p> <p>Hi-Youl Kim: <b>Die Problematik der Sprachpraxis im Fach Germanistik in Korea</b></p> <p>Die Verfasserin bietet einen Überblick über den gegenwärtigen Stand des Fremdsprachenunterrichts an den koreanischen Universitäten und zeigt Perspektiven zu seiner Verbesserung auf. Denn bis heute wird in diesem die Sprachpraxis weitgehend vernachlässigt und er kann weder die Bedürfnisse der koreanischen Gesellschaft befriedigen noch die Wünsche der Studierenden erfüllen. Die Autorin fordert daher eine Stärkung der praxisorientierten Sprachausbildung und eine Einführung der sprachpraktischen Ausbildung in den Graduate-Schools. Es müssen Lehrmethoden zur Verbesserung der Sprachausbildung entwickelt werden und man benötigt geeignete Sprachprüfungen (z. B. das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache), um das sprachliche Niveau der Studierenden in geeigneter Weise testen zu können.</p>

<p>Info DaF 24, 5 (1997), 661–666</p> <p>Antoanita Topalova: <b>»Falsche Freunde« im Klassenzimmer. Fehler beim Internationalismen-Gebrauch deutschlernender Bulgaren</b></p> <p>Das Ziel der Untersuchung besteht in der Systematisierung und Klassifizierung der Fehler beim Internationalismen-Gebrauch deutschlernender Bulgaren. Solche Fehler sind eine Illustration der Erscheinung »falsche Freunde des Übersetzers«, da bei ihnen die formale Ähnlichkeit zwischen Wörtern zweier Sprachen, die auch semantische Gleichheit suggeriert, irreführend ist. Es stellt sich heraus, daß die Mehrheit der gesammelten Fehler auf die Interferenz aus der Muttersprache zurückzuführen ist, was sowohl bei mehrsprachigen Personen als auch bei Lernenden mit geringen Fremdsprachenkenntnissen festgestellt werden kann.</p>	<p>Info DaF 24, 5 (1997), 652–655</p> <p>Jörg Meuter: <b>TURBO, ein Videomagazin für Jugendliche. Zum Einsatz von landeskundlichen Videobeiträgen im DaF-Unterricht</b></p> <p>Der Text skizziert die Aufbereitung eines Beitrags aus dem landeskundlichen Videomagazin TURBO von Inter Nationes. Mit der Sequenzialisierung in Arbeitsphasen vor, während und nach dem Sehen mit medienspezifischen Übungsaufgaben soll veranschaulicht werden, daß einem passiven Sehen im DaF-Unterricht durchaus entgegen gearbeitet werden kann.</p>
	<p>Info DaF 24, 5 (1997), 656–660</p> <p>Axel Barner: <b>Das Eigene als das Fremde sehen. Der »Stadtführer Bukarest« als Projektarbeit mit Studenten der Bukarester »Politica«</b></p> <p>In dem Beitrag werden die didaktischen Schritte, die Schwierigkeiten sowie die »materiellen Voraussetzungen«, die zur Entstehung eines Stadtführers führen, beschrieben. Sie können als eine modellhafte Anleitung zur Projektarbeit an einem konkreten Projekt gelesen werden.</p>